

leykam: *seit 1585*



E. Bessner

Vision
Innovation
Praxisorientierung

Professionalisierung der Pädagog*innenbildung

Festschrift für Elgrid Messner

Herausgegeben von

Beatrix Karl, Karl Klement & Regina Weitlaner

leykam: PÄDAGOGIK

REKTORAT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE (HRSG.)
Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Sonderband

Beatrix Karl, Karl Klement & Regina Weitlaner (Hrsg.)
Vision. Innovation. Praxisorientierung. Professionalisierung der Pädagog*innenbildung.
Festschrift für Elgrid Messner.
Graz – Wien, 2022

© 2022 Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co KG, Graz – Wien

Alle Rechte vorbehalten!

Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Titelfoto: © fiedlerphoto

Satz und Korrektorat: Mag. Elisabeth Stadler, www.zwiebelfisch.at

Gesamtherstellung: Leykam Buchverlag

ISBN 978-3-7011-0498-7

www.leykamverlag.at

Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorwort der Herausgeber*innen <i>Beatrix Karl, Karl Klement & Regina Weitlaner</i> | 9 |
| Vorwort des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung <i>Martin Polaschek</i> | 15 |
| Einleitung: Blick auf zentrale Aspekte der Hochschulentwicklung <i>Elgrid Messner im Gespräch mit Christian Schmid-Waldmann</i> | 17 |

I Vision

| | |
|---|----|
| Kann und soll man die Qualität von Hochschulen messen? <i>Helmut Konrad</i> | 29 |
| Widersprüche im neuen Hochschultyp „Pädagogische Hochschule“. Das institutionalisierte System des „Entweder-und-oder“ <i>Marlies Krainz-Dürr</i> | 38 |
| WELCOME! Gleichheit ist ein Mythos, Gleichwertigkeit ein Ziel <i>Erwin Rauscher</i> | 48 |
| Autonome Hochschulen für pädagogische Berufe. Ein bildungspolitischer Essay für eine unbedingte und bedingungslose Hochschule <i>Andreas Schnider</i> | 61 |
| (Wie) Lässt sich Haltung in der PädagogInnenbildung vermitteln? <i>Michael Schratz</i> | 73 |

II Innovation

| | |
|---|-----|
| Schulentwicklung in Österreich: die „Arbeitsgemeinschaft für Innovationen in der Schule“ und das „Steirische Innovationsprojekt“ <i>Peter Posch & Herbert Altrichter</i> | 87 |
| Kontrollüberzeugungen von Lehramtsstudierenden: Zwischen autonomer Handlungsbereitschaft und fatalistischer Fremdbestimmung <i>Ferdinand Eder</i> | 97 |
| Organisation, Steuerung und Gestaltung von Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens in Österreich – Entwicklung, Stand und Perspektiven <i>Elke Gruber</i> | 112 |
| Professionalisierung für die Primarstufe: Generalist*innenanspruch und Profilbildung – ein Widerspruch? <i>Andrea Holzinger</i> | 124 |
| Über die Technische Rationalität und die Reflektive Rationalität zur Gesellschaftlichen Rationalität. Gedanken zu Implementation, Innovation und Intervention am Beispiel IMST <i>Konrad Krainer</i> | 133 |
| Kunst als Kreativpotenzial. Die QL-Galerie als Dialogplattform und Lernort nahe an den Grazer Universitäten und Hochschulen <i>Alois Kölbl</i> | 150 |
| Wie gute Lehrer*innen bilden? <i>Katharina Soukup-Altrichter</i> | 164 |
| Lernen unter COVID-19-Bedingungen – Empfehlungen für die PädagogInnenbildung <i>Christiane Spiel, Elisabeth Pelikan, Selma Korlat, Marko Lüftenegger, Barbara Schober & Julia Holzer</i> | 167 |

III Praxisorientierung, Professionalisierung

| | |
|--|-----|
| Qualitätsmanagement für Schulen – QMS. Theoretische und praktische Überlegungen zur Umsetzung an Schulen <i>Barbara Pflanzl, Elisabeth Amtmann & Marlies Matischek-Jauk</i> | 181 |
| „Schulpraktische Studien“: Erinnerungen für die Zukunft <i>Karl Klement</i> | 191 |
| Professionalisierung für Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Aktionsforschung: Der Universitätslehrgang BINE – Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Schule <i>Franz Rauch, Regina Steiner & Peter Kurz</i> | 209 |
| Der Aufbau von Planungskompetenz für die Primarstufe im Spannungsfeld inhärenter Komplexität <i>Andrea Seel & David Wohlhart</i> | 219 |
| Herausforderungen für eine nachhaltige, zielgerichtete Schulentwicklung <i>Klaus Tasch</i> | 229 |
| Verzeichnis der Autorinnen und Autoren | 237 |



Vorwort der Herausgeber*innen

Lehren und nicht tun, das ist klein, lehren und tun, das ist groß und ganz.
Paracelsus

Rektorin HRⁱⁿ Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elgrid Messner ging es während ihres Wirkens an der Pädagogischen Hochschule (PH) Steiermark stets um Entwicklung: Sie hat sich hohe Ziele gesetzt, diese konsequent verfolgt, hat vieles bewegt und dabei das große Ganze nie aus den Augen verloren.

Die gebürtige Burgenländerin machte ihre erste Bekanntschaft mit der Steiermark durch den Schulbesuch am BG/BRG Fürstenfeld. Es folgten das Lehramtsstudium Deutsch und Englisch an der Universität Graz sowie die Ausbildung zur Akademischen Organisationsberaterin und das Doktoratsstudium der Pädagogik und Philosophie an der Universität Klagenfurt.

Äußerst wissbegierig und zielstrebig, hat sie sich nicht mit dem Diplom- und Doktoratsstudium zufrieden gegeben, sondern darüber hinaus auch zahlreiche Zusatzqualifikationen durch Absolvierung folgender Lehrgänge erworben: Universitätslehrgang Politische Bildung für Lehrer*innen an den Universitäten Innsbruck, Klagenfurt, Wien, Universitätslehrgang Research Methods in Education an der University of East Anglia, UK, Lehrgang Supervision im Schulbereich am Institut für Familientherapie und Systemberatung in Linz, Lehrgang Assessorenausbildung zur Leiterbestellung am Pädagogischen Institut Steiermark.

Ebenso vielfältig und umfangreich wie ihre wissenschaftliche Ausbildung gestaltete sich auch ihr beruflicher Werdegang, der sie unter anderem an das Institut für Anglistik der Universität Graz, die Universität Klagenfurt, das Pädagogische Institut Steiermark und schließlich an die PH Steiermark geführt hat. An der PH Steiermark war sie von 2007 bis 2012 als Leiterin des Instituts für Forschung, Wissenstransfer und Innovation tätig. Hier kam ihr vor allem auch ihre langjährige Tätigkeit als Entwicklerin pädagogischer und organisatorischer Innovationen im österreichischen Bildungswesen sowie als international tätige Bildungsexpertin zugute. Ihre forschende Expertise verarbeitete sie in ihrer mit Auszeichnung abgeschlossenen Dissertation mit dem Titel „Professionalisierung durch Selbstevaluation. Dargestellt am Fallbeispiel Schulverbund Graz-West“. So konnte es ihr auch gelingen, die Forschung an der PH Steiermark zu etablieren und damit den Grundstein für eine sehr erfolgreiche und anerkannte Forschungstätigkeit zu legen.

2012 wurde sie zur Rektorin der PH Steiermark bestellt. Durch nunmehr zehn Jahre hat sie diese Institution der Pädagog*innen nachhaltig entwickelt und geprägt: Im Jahrzehnt der Rektorin Elgrid Messner wurde die PH Steiermark zu einer wichtigen und anerkannten Akteurin in der steirischen und österreichischen Hochschulszene.

Ihr beruflicher Werdegang verdeutlicht, dass Elgrid Messner sowohl in der Schule, als Koordinatorin für Schulentwicklung im Schulverbund Graz-West, als auch an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sehr gut verankert ist und dadurch auch sehr vielfältige praktische und wissenschaftliche Erfahrungen und Expertise sammeln konnte. Dies ist ihr nicht nur in ihrer Funktion als Rektorin der PH Steiermark sehr zugute gekommen, sondern hat auch dazu geführt, dass sie in viele wissenschaftliche Gremien entsendet wurde. Erwähnt sei hier etwa ihr Wirken als Vertreterin des*r österreichischen Bildungsministers*in bei ENTEP (European Network on Teacher Education Policies) sowie ihre Tätigkeit als Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des BIFIE bzw. IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen), als Vorsitzende zweier Gutachtergruppen für die institutionelle Akkreditierung der PH Bern sowie der PH Zug jeweils für die AAQ (Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung). Durch wissenschaftliche Vorträge, durch ihr Wirken als Lehrende an in- und ausländischen Schulen und Universitäten sowie an unterschiedlichen Pädagogischen Hochschulen und ihre Mitarbeit an diversen EU- und OECD-Projekten verfügt Elgrid Messner darüber hinaus über ein internationales Netzwerk im Bildungs- und Wissenschaftsbereich. Ihre Publikationsliste weist eine beträchtliche Anzahl an wissenschaftlichen Veröffentlichungen aus.

Die Grundlage ihres erfolgreichen Wirkens für die PH Steiermark – aber auch darüber hinaus für das österreichische Bildungssystem – liegt vor allem darin, dass Elgrid Messner ohne Zweifel eine Visionärin mit Tatkraft und Augenmaß ist. Eine Visionärin, der es immer darum ging, die PH Steiermark nicht bloß zu verwalten, sondern sie weiterzuentwickeln. Dabei agierte sie sehr aufgeschlossen mit Blick über den Tellerrand hinaus, hat erfolgversprechende Entwicklungen im In- und Ausland nicht nur erkannt, sondern auch aufgegriffen, Anregungen aufgenommen, Schlüsse daraus gezogen und erfolgreich umgesetzt.

Hervorgehoben sei aber vor allem auch ihr kreativer Anspruch an Entwicklung. Paradebeispiel dafür ist die Hochschulgalerie, mit der Elgrid Messner an der PH Steiermark einen Ausstellungsort der ganz besonderen Art geschaffen hat: einen Raum für Begegnungen mit Künstler*innen, die Rezeption verschiedenster Kunstformen und die Präsentation von Produkten Studierender und Lehrender der Hochschule. Darüber hinaus bietet sie damit Gelegenheit zur Präsentation von Inhalten und zur Diskussion gesellschaftspolitischer Themen, die immer wieder im Zusammenhang mit Bildung stehen.

Eine weitere wichtige Facette von Elgrid Messner ist aber auch ihr mit Empathie unterlegtes Verhandlungsgeschick, gepaart mit einer lösungsorientierten Beharrlichkeit. Damit trug sie ganz wesentlich zur erfolgreichen Entstehung des Entwicklungsverbunds Süd-Ost (EVSO) und zur Umsetzung der Pädagog*innenbildung Neu im Studienbetrieb bei. Der EVSO ist ein aus allen lehramts anbietenden Bildungseinrichtungen der drei Bundesländer Steiermark, Burgenland und Kärnten bestehendes Kooperationsmodell für die Pädagog*innenbildung Neu. Dabei wurde Elgrid Messner von allen Projektpartner*innen als Partnerin auf Augenhöhe wahrgenommen und sehr geschätzt. Diese gegenseitige Wertschätzung ermöglichte rasche Entscheidungen und Klärungen zwischen den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen. Der Erfolg des ersten funktionierenden Entwicklungsverbundes in Österreich wurde im Bildungsministerium immer wieder anerkennend registriert und viele Hochschulen haben daran Maß genommen.

Zusammenfassend lässt sich das Jahrzehnt von Rektorin Elgrid Messner schwerlich in allen Details beschreiben. Wohl aber ihre Devise unten den Prämissen Vision – Innovation – Praxisorientierung:

Elgrid Messner, VIP: *V*ision – *I*nnovation – *P*raxisorientierung

Das Wirken Elgrid Messners fällt in die Zeitspanne der dynamischen Entwicklung der PH Steiermark zur allgemein anerkannten tertiären Institution der Lehrer*innenbildung in Österreich.

Entwicklung setzt *Visionen* voraus, verlangt nach *Innovation* und darf den *Praxisbezug* nicht vernachlässigen: Diese drei Prämissen als Voraussetzung gelingender Pädagog*innenbildung bestimmen von Anbeginn das Wirken der Rektorin der PH Steiermark, HRⁱⁿ Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elgrid Messner.

*V*ision, *I*nnovation und *P*raxisorientierung = VIP meint hier nicht vorrangig die Prominenz einer Persönlichkeit, die von „mehr Menschen gesehen wird, als sie selber sehen kann“ (Sloterdijk), sondern definiert vielmehr die Wertigkeit, die diese einer erkenntnisleitenden Idee beimisst, wie sie Prioritäten für sich und andere formuliert und zielstrebig umsetzt. VIP in diesem Sinn erwächst aus dem Handeln engagierter Persönlichkeiten um der Sache willen: Exzellenz, die erkannt wird, wenn sie von Kundigen gesehen wird!

Bedauerlicherweise erfahren dermaßen engagierte Menschen, die sich ganz in den Dienst einer Entwicklung stellen, öfters erst zu einem späteren Zeitpunkt gebührende Würdigung von außen, Anerkennung von Personen, die ihr Wirken zu schätzen wissen und dies auch zum Ausdruck bringen. Oft wird dann erst deutlich, wie viele Begleiter zumindest „ein Stück des Weges“ am Prozess mitgewirkt haben und die Ergebnisse des gemeinsamen Bemühens ausdrücklich zu schätzen wissen.

Eine einmalige Gelegenheit bietet eine Festschrift zum besonderen Anlass:

Elgrid Messner, 10 Jahre VIP im Dienst der Pädagog*innenbildung Österreichs

Breit gestreut und unterschiedlich akzentuiert, wie das Wirken Elgrid Messners durch zehn Jahre als Rektorin der PH Steiermark, sind auch die Beiträge der Gratulant*innen: Puzzlesteine, die in ihrem Gesamtbild die Bedeutung der Jubilarin für die gesamtösterreichische Pädagog*innenbildung überzeugend beschreiben und bestätigen.

Einleitung: Elgrid Messner im Gespräch mit Christian Schmid-Waldmann

V: Kapitel Vision:

1. Konrad, Helmut: Kann und soll man die Qualität von Hochschulen messen?
Helmut Konrad konzidiert der PH Steiermark hohes Problembewusstsein im Einsatz von Instrumenten der Qualitätssicherung.
2. Krainz-Dürr, Marlies: Widersprüche im neuen Hochschultyp „Pädagogische Hochschule“. Das institutionalisierte System des „Entweder-und-oder“. *Im Spannungsfeld des „Entweder-und-oder“ beschreibt die Autorin die gemeinsame Suche mit Elgrid Messner nach Lösungen in Blickrichtung einer autonomen PH.*
3. Rauscher, Erwin: WELCOME! Gleichheit ist ein Mythos, Gleichwertigkeit ein Ziel
Auf der Grundlage eines Beitrags von Elgrid Messner mit dem Titel „Ambivalenz im Mythos der Gleichheit“ formuliert der Autor fünf Ziele eines neuen Primarstufencurriculums.
4. Schnider, Andreas: Autonome Hochschulen für pädagogische Berufe. Ein bildungspolitischer Essay für eine unbedingte und bedingungslose Hochschule. *Andreas Schnider würdigt das autonome kritische Fragen und Denken Elgrid Messners und plädiert nachdrücklich für eine freie und autonome PH.*
5. Schratz, Michael: (Wie) Lässt sich Haltung in der Pädagog*innenbildung vermitteln?
Michael Schratz schließt sich dem Diskurswechsel Elgrid Messners von einer Didaktik der lehrseitigen zu einer Didaktik der lernseitigen Orientierung an.

I: Kapitel Innovation:

1. Posch, Peter/Altrichter, Herbert: Schulentwicklung in Österreich: die „Arbeitsgemeinschaft für Innovationen in der Schule“ und das „Steirische Innovationsprojekt“. *Die Autoren würdigen den Beitrag Elgrid Messners zur Ausformung der Praxis der Schulentwicklung in Österreich.*

2. Eder, Ferdinand: Kontrollüberzeugungen von Lehramtsstudierenden: Zwischen autonomer Handlungsbereitschaft und fatalistischer Fremdbestimmung. *Ferdinand Eder beschäftigt die Frage, wie bei Studierenden eine auf Vertrauen und Zuversicht in die eigene Wirksamkeit gestützte pädagogische Handlungsfähigkeit gefördert werden kann.*
3. Gruber, Elke: Organisation, Steuerung und Gestaltung von Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens in Österreich – Entwicklung, Stand und Perspektiven. *Die „Partizipative Forschung“ in der Erwachsenenbildung knüpft an die Aktionsforschung an, die von Elgrid Messner in vielen Projekten zur Verbesserung schulischer Situationen eingesetzt wurde.*
4. Holzinger, Andrea: Professionalisierung für die Primarstufe: Generalist*innenanspruch und Profilbildung – ein Widerspruch? *Im Konzept der „Profilierten Lehrperson“ in der Grundschule wird das Bemühen Elgrid Messners um zusätzliche Wahlmöglichkeiten für Studierende verdeutlicht.*
5. Krainer, Konrad: Über die Technische Rationalität und die Reflektive Rationalität zur Gesellschaftlichen Rationalität. Gedanken zu Implementation, Innovation und Intervention am Beispiel IMST. *Die von Elgrid Messner gepflegte gute Kooperation zwischen PH, UNI und Partnerinstitutionen begünstigt eine nachhaltige Unterstützung von Schulen im Kontext internationaler Studien.*
6. Kölbl, Alois: Kunst als Kreativpotenzial. Die QL-Galerie als Dialogplattform und Lernort nahe an den Grazer Universitäten und Hochschulen. *Die QL-Galerie setzt in ihrer räumlichen Nähe zur PH Akzente für eine innovative Pädagogik.*
7. Soukup-Altrichter, Katharina: Wie gute Lehrer*innen bilden? *Elgrid Messner setzt sich intensiv für die Gestaltung eines Bildungskontinuums von der Aus- über die Fort- und Weiterbildung bis zur Entwicklung von Einzelschulen und Regionen ein.*
8. Spiel, Christiane et al.: Lernen unter COVID-19-Bedingungen – Empfehlungen für die PädagogInnenbildung. *Die Förderung von Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen erhält unter Covid-19 einen hohen Stellenwert im Kontext des Lehrens und Lernens an den Pädagogischen Hochschulen.*

P: Kapitel Praxisorientierung, Professionalisierung:

1. Pflanzl, Barbara et al.: Qualitätsmanagement für Schulen – QMS. Theoretische und praktische Überlegungen zur Umsetzung an Schulen. *Die PH Steiermark als Begleiterin bei der Implementierung und Umsetzung von QMS auf unterschiedlichen Systemen und Akteursebenen.*
2. Klement, Karl: „Schulpraktische Studien“: Erinnerungen für die Zukunft. *Das stete Bemühen um eine reflexive Schulpraxis als ein wesentliches Anliegen Elgrid Messners.*

3. Rauch, Franz et al.: Professionalisierung für Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Aktionsforschung: Der Universitätslehrgang BINE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Schule. *Professionalisierung für nachhaltige Entwicklung in der gesamten Berufslaufbahn durch Aktionsforschung als Anliegen Elgrid Messners.*
4. Seel, Andrea/Wohlhart, David: Der Aufbau von Planungskompetenz für die Primarstufe im Spannungsfeld inhärenter Komplexität. *Ein Plädoyer für eine „Partizipative Unterrichtsplanung“, um den je eigenen Planungsstil zu entwickeln.*
5. Tasch, Klaus: Herausforderungen für eine nachhaltige, zielgerichtete Schulentwicklung. *Erfolgreiche Schulentwicklung ist so zu gestalten, dass Lehrende die Autonomie in transformierter Form wiedererkennen können.*

Die Herausgeber*innen

Beatrix Karl, Karl Klement, Regina Weitlaner

Vorwort des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Möchte man das Wirken von Rektorin HRⁱⁿ Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elgrid Messner beschreiben, merkt man rasch, dass sich dies nicht im Detail bewerkstelligen lässt, weil damit der für ein Vorwort zur Verfügung stehende Umfang gesprengt werden würde. Ich werde daher von den vielen Facetten, die Elgrid Messner auszeichnen, jene auswählen, die ich aus der persönlichen Zusammenarbeit mit ihr erleben durfte. Eines möchte ich aber vorweg hervorheben: Maßgebend für ihren Erfolg ist ihr Anspruch, exzellente, aber gleichzeitig auch kreative Arbeit zu leisten. Diesem Anspruch ist sie stets mehr als gerecht geworden!

Elgrid Messner arbeitete Zeit ihres Berufslebens an jenen Schnittstellen des Bildungssystems, die innovative Lösungen für gesellschaftliche Herausforderungen erforderten. An einigen dieser Schnittstellen durften wir gemeinsam tätig sein. Besonders hervorheben möchte ich dabei die Entstehung des Entwicklungsverbunds Süd-Ost (EVSO) sowie die Umsetzung der Pädagog*innenbildung Neu im Studienbetrieb. Ziel der Pädagog*innenbildung Neu war es, durch Professionalisierung, Akademisierung und Kompetenzorientierung die erforderliche Qualität in der Ausbildung von Pädagog*innen zu sichern und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Im EVSO, bestehend aus allen lehramts anbietenden Bildungsinstitutionen der drei Bundesländer Steiermark, Burgenland und Kärnten, haben wir diese Ziele sehr erfolgreich umgesetzt und es ist gelungen, die jeweiligen Stärken der Institutionen zusammenzuführen, Synergien zu nutzen und voneinander zu profitieren. Ich war damals als Vizerektor für Studium und Lehre der Universität Graz intensiv mit diesem wichtigen, zukunftsweisenden Projekt befasst und arbeitete eng mit Elgrid Messner in ihrer Funktion als Rektorin der Pädagogischen Hochschule Steiermark zusammen. Unsere Zusammenarbeit war geprägt von gegenseitiger Wertschätzung, Kommunikation auf Augenhöhe und dem kontinuierlichen Austausch zwischen den im Projekt beteiligten Bildungseinrichtungen. Schon damals durfte ich Elgrid Messner als eine Person kennenlernen, die mit einer sehr lösungsorientierten Beharrlichkeit ihre Ziele verfolgte und sich mit großem Einsatz für ihre Hochschule und die gemeinsame Sache stark machte. Ein besonderes Anliegen war ihr die Sicherung höchster Qualität in der Lehre und in der Forschung sowie die Schaffung optimaler Rahmenbedingungen. Es ging ihr stets um die qualitätsvolle Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschule Steiermark

– die ihr oft gar nicht schnell genug gehen konnte – mit einer starken Verankerung im EVSO und in der Steirischen Hochschulkonferenz.

Elgrid Messner war auch in zahlreichen Bildungs-, Forschungs-, Evaluations- und Qualitätsentwicklungsprojekten tätig, häufig als Leiterin. Hervorheben möchte ich ihre zehnjährige Mitgliedschaft im Wissenschaftlichen Beirat des BIFIE bzw. IQS. Auch hier waren wir gemeinsam tätig und ich habe Elgrid Messner wieder als sehr engagiert, fleißig, kompetent und lösungsorientiert erlebt.

Insgesamt kann ich festhalten, dass Elgrid Messner stets mit großer Vehemenz für ihre Hochschule gekämpft hat. Ihr Wirken nur auf die Pädagogische Hochschule Steiermark zu reduzieren, wäre allerdings sehr verkürzt. Ihr war nämlich stets auch die Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystems ein zentrales Anliegen, für das sie sich sehr eloquent und kompetent eingesetzt hat. Ihr ging es stets um das große Ganze, vor allem aber um das Gestalten, bloßes Verwalten war ihr zu wenig. Damit ist es ihr gelungen, vieles zu bewegen, vieles zu verbessern und weiterzuentwickeln. Dafür gebühren ihr großer Dank und höchste Anerkennung!

Bundesminister a.o. Univ-Prof. Mag. Dr. Martin Polaschek

Einleitung: Blick auf zentrale Aspekte der Hochschulentwicklung

Ein Gespräch mit Rektorin Elgrid Messner geführt von Christian Schmid-Waldmann

Elgrid, du bist jetzt seit neun Jahren Rektorin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Was waren deine wichtigsten Ziele für dein Wirken an der Hochschule? Was waren Erfolgsfaktoren und Herausforderungen?

Es waren im Grunde zwei große Ziele: die Akademisierung des Lehrerberufs und die Tertiärisierung der Pädagogischen Hochschule. Das ist meiner Einschätzung nach der geeignete Rahmen für die Profession von Pädagoginnen und Pädagogen. Für beide Ziele ist zusätzlich zur hochwertigen Lehre die Forschung eine zentrale Grundlage, daher war die Etablierung eines professionellen Forschungsbetriebs an der Hochschule ein wesentliches Anliegen.

Akademisierung/Professionalisierung des Lehrerberufs

Blieben wir zunächst bei deinem Anliegen der Akademisierung, der Professionalisierung des Lehrerberufes.

Ich habe es damals bereits in meiner Inaugurationsrede herausgestrichen: Es war mir ein Anliegen, das Konzept der PädagogInnenbildung NEU, das von der Politik gerade beschlossen worden war, professionell umzusetzen. Einerseits, weil es aus meiner Sicht die Basis für die Akademisierung des Lehrerberufes darstellt, und andererseits, weil es in Richtung einer Gleichberechtigung aller Lehrer und Lehrerinnen weist. In Zukunft ist es unerheblich, wo man unterrichtet, ob in der Volksschule, in der Mittelschule, der AHS, der Berufsschule, einer PTS oder in einer BHS – alle Lehrer*innen sind durch den Bachelor und Master gleichwertig qualifiziert. Nicht zuletzt drücken wir damit aus, dass uns als Gesellschaft alle Kinder gleich viel wert sind. Ich würde sogar noch weiter gehen und sagen: Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger ist die Qualifikation der Pädagoginnen und Pädagogen. Leider konnte die Elementarpädagogik nicht in die Reform aufgenommen werden.

Zur Professionalisierung des Lehrerberufs hat für mich von jeher auch die Qualitätsentwicklung an Schulen gezählt, dem beruflichen Umfeld von Lehrerinnen und Lehrern. Wesentlich ist dabei das Zusammenspiel von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung. In diesem Zusammenhang war mir klar, dass auch die Fort- und Weiterbildung, in deren Rahmen Pädagogische Hochschulen die Beratung und Begleitung von

Schulen anbieten, nach demselben Prinzip organisiert sein muss. Auch die Fortbildung muss tertiär und akademisch gedacht werden. Das heißt: Ziel war von Anfang an, die Akademisierung des Berufs über die Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen aller Schultypen bis hin zur Begleitung und Beratung von Schulen in der Qualitätsentwicklung.

Forschung

Forschung ist die Basis des Ganzen, hast du die Forschung von Anfang an forciert?

Ich wurde ein Jahr vor der Fusionierung der damaligen Pädagogischen Akademie, der Berufspädagogischen Akademie und des Pädagogischen Instituts an letzteres geholt, um den Bereich der Forschung aufzubauen. Bei der Gründung der Pädagogischen Hochschule richtete der Gründungsrektor Herbert Harb zwei innovative Institute ein: das Institut für Schulentwicklung und das Institut für Forschung, Wissenstransfer und Innovation. Er sprach von den „zwei Flügelrn“ – ein schönes Bild –, die der PH Impulse geben sollten. Mit wurde die Leitung des Instituts für Forschung übertragen.

Was waren die zentralen Bausteine, mit welchen du die Forschung positioniert hast?

Dazu gehören die Einrichtung des Forschungsausschusses als Vertretungsstruktur für strategische Entscheidungen und die Installierung des PHSt-Forschungsfonds für die Zuteilung von Arbeitszeit und später dann auch für Sachmittel. Lehrende konnten mit einem Forschungsantragsformular Projekte einreichen, die von einem österreichweiten Pool von wissenschaftlich anerkannten Gutachter*innen in einem Double-Blind-Verfahren reviewed wurden. Vor allem das Review bewirkte sehr viel: Die Projektwerber*innen erhielten sehr genaues Feedback zu ihren Vorhaben und konnten damit die Forschung quasi im Tun lernen. Aber auch das Akzeptieren von Ablehnung war ein zentraler Lernprozess und das Annehmen von sachlicher Kritik im Sinne eines wissenschaftlichen Diskurses trug zur Förderung des akademischen Habitus bei.

Beide Strukturen – den Forschungsausschuss und den Forschungsfonds – gibt es noch. Überaus unterstützend ist derzeit auch das Vizerektorat für Forschung und Entwicklung, das ich in meiner zweiten Rektoratsperiode im Organigramm verankern konnte. Forschung ist so an unserer Hochschule wirklich gut etabliert. Wir haben in den letzten Jahren rund 250 Forschungsprojekte durchgeführt, weit mehr als wir jemals zu hoffen wagten. Inzwischen gibt es eine beachtliche Anzahl von Drittmittelprojekten mit einem beachtlichen Volumen von Drittmittel. Wir geben eine Publikationsreihe und eine Open-Access-Zeitschrift für fachdidaktische Forschung heraus, veranstalten wissenschaftliche Kongresse und legen großen Wert auf eine hohe wissenschaftliche Qualifikation unserer Lehrenden.

Unterstützung durch das Umfeld

Welches Umfeld hast du bei der Förderung der Forschung vorgefunden?

Die Steiermark ist ein kooperatives Bundesland mit einer hohen Forschungsquote. Das ist ein sehr fruchtbarer Boden für Forschung und Innovation. Ich hatte in der ersten Zeit der Hochschule viel Gestaltungsfreiheit und kommunizierte mit vielen Menschen, lotete vor allem inhouse aus, wer sich für Forschung interessierte. Das damals oftmals besprochene Aufeinanderprallen höchst unterschiedlicher Kulturen durch die Fusion nahm ich nicht wahr. Der Forschungsbereich war neu und im Aufbruch. Hilfreich war, dass es im Ministerium einen Forschungsfonds gab, von dem wir nach Bewerbung Fördermittel erhielten. Zentral war aber auch, dass das Land Steiermark die Forschung förderte und wir über den Rektor den Auftrag bekamen, Forschungsprojekte zu Zukunftsthemen zu konzipieren – Themen, die langfristig relevant waren und bis heute im Mittelpunkt stehen. Das waren das Thema „Elementarpädagogik“ (Andrea Holzinger), das Thema „Lehren und Lernen“ (Günter Iberer), „Heterogenität als pädagogische Herausforderung“ (Erika Rottensteiner), das Thema „Transition“ (Elisabeth Reicher-Pirchegger) und mein eigenes Projekt zur „Verschränkten Ganztagschule“.

Zugang zur Forschung

Was ist dein Zugang zur Forschung?

Ich komme von der Aktionsforschung her, bei der man nach den Wirkungen der eigenen Handlungen fragt und daraus Handlungskonsequenzen ableitet. Die Verbindung von Theorie und Praxis ist mein Credo – und wo sollte diese Verbindung besser möglich sein als an einer tertiären professionsbildenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsinstitution?

Der Aktionsforschungsansatz des „reflektierenden Praktikers“ von Schön wurde bei uns auch in die Pädagogisch-praktischen Studien der Lehramtsstudien integriert. Unsere Lehramtsstudierenden absolvieren Praktika an Schulen, wo sie von Mentor*innen begleitet werden. Ihre Erfahrungen aus dieser Praxis werden an der Hochschule in Begleitlehrveranstaltungen systematisch unter fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Fokus reflektiert. Die Studierenden beobachten die Wirkungen ihres Probeunterrichts also forschend-reflektierend und ziehen daraus Konsequenzen. So erwerben sie ihre Kompetenzen für den späteren Beruf wissenschaftlich fundiert aus und über die Praxis.

In der Bildungsforschung stellen wir Fragen, die einerseits aus aktuellen Befunden, aber auch direkt aus der Praxis stammen. Und es ist uns ein Anliegen, dass die Forschungserkenntnisse auch wieder dorthin gelangen. Z. B. verbinden wir im Design von Forschungsprojekten die Forschung oft mit Fortbildung, erheben Daten in Fortbildungslehrveranstaltungen. Deren Auswertungen fließen dann wieder in die Fortbildung ein. Wir haben

durch die Fortbildung von Lehrer*innen und die Beratung von Schulen auch sehr guten Zugang zu den Schulen.

Aber natürlich veranstalten wir auch wissenschaftliche Kongresse, die auch von Lehrer*innen besucht werden können. Symposien und Kongresse haben hier eine Brückenfunktion – sie bewirken, dass Wissenschaft rezipiert wird. Ein schönes Beispiel ist der Grazer Grundschulkongress, den wir alle zwei Jahre organisieren. Dort findet der Diskurs zwar prioritär zwischen den Wissenschaftler*innen statt, aber es mischen sich auch Lehrer*innen ein, die ihn besuchen. Alle Erkenntnisse können dann auch in einer Publikation nachgelesen werden.

Oder wir beschäftigen uns mit relevanten Fragen und konzipieren dazu Forschungsprojekte, die direkte Auswirkungen bei uns an der Hochschule haben. Z. B. führten solche Erkenntnisse gleich zu Beginn meiner Tätigkeit als Forschungsleiterin und später Rektorin dazu, dass ich als Ergebnis von Forschungsbefunden an unseren beiden Praxisschulen die verschränkte Ganztagschule, Inklusionsklassen und die personalisierte Didaktik förderte. Das veränderte die beiden Schulen und führte zu einem Innovationsschub – und beide Schulen haben heute einen großen Zulauf.

Herausforderungen & Rahmenbedingungen

Was waren die größten Herausforderungen auf dem Weg?

Einerseits die Kompetenz ins Haus zu bringen, was im Endeffekt auch gelang, damals vor allem durch Begleitung, Beratung und Tun, heute durch gezielte Personalrekrutierung, Personalentwicklung und Drittmittelforschung. Andererseits durch die Entwicklung eines wissenschaftlichen Habitus im Bourdieu'schen Sinn. Es musste z. B. erlernt werden, harter Kritik mit sachlicher Argumentation und nicht persönlicher Verletzung zu begegnen.

Eine große Herausforderung sind die Rahmenbedingungen für Forschung an den Pädagogischen Hochschulen. Aktuell erleichtert die Teilrechtsfähigkeit zwar einiges, aber es gibt zu wenig Personalressourcen für Forschung. Die PH Steiermark bietet mit ihren Kooperationspartner*innen alle Lehramtsstudien für alle Fächer an, die an Schulen unterrichtet werden. Wir sind inzwischen eine der drei größten Pädagogischen Hochschulen von 14 in Österreich. Unsere Studierendenzahlen haben sich verdreifacht, die Planstellen für Hochschullehrpersonen jedoch nicht. Das bedeutet, dass viel gelehrt werden muss und wenig geforscht werden kann. Trotzdem führen wir viele Forschungsprojekte durch. Das bedeutet, dass viel mehr gearbeitet wird als vorgeschrieben ist. Hier bedarf es eines dringenden finanziellen Investitionsschubs.

Tertiärisierung

Welche Aspekte spielten bei deinem zweiten Ziel, der Tertiärisierung, eine Rolle? Was waren dabei die wesentlichen Erfolgsfaktoren?

Zunächst war das die verpflichtende Kooperation der Pädagogischen Hochschulen mit Universitäten in den sogenannten Entwicklungsverbänden. Die Kooperation der acht Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Entwicklungsverbund Süd-Ost der Bundesländer Steiermark, Kärnten und Burgenland, die gemeinsam das Studium der Sekundarstufe Allgemeinbildung anbieten, wurde in einer großen Aufbruchsstimmung aufgebaut und ist nach wie vor sehr erfolgreich. Rund 300 Lehrende aller Institutionen entwickelten im Jahr 2014 mit großer Bereitschaft und unter großer Kraftanstrengung die Curricula für 23 Fächer. Über die Jahre kamen weitere Fächer wie Bildnerische Erziehung Werken oder Ethik hinzu. Heute bieten wir 29 Fächer des Lehramtsstudiums an.

Ein zentraler Erfolgsfaktor war und ist dabei nach wie vor die Kooperation auf Augenhöhe. Wir haben zum Glück sehr feine Partner in der Universität Graz, der TU Graz, der Kunstuniversität Graz und der Universität Klagenfurt sowie auch in den Pädagogischen Hochschulen Kärnten, Burgenland und dem Augustinum. Aber auch wir an der PH Steiermark arbeiten mit Handschlagqualität. Es ist uns gemeinsam gelungen, die Kräfte zu bündeln und die jeweils eigene Expertise einzubringen. Wir orientieren uns daran, was jeder gut kann und leisten es für das Ganze.

Es ist uns auch gelungen, eine sehr differenzierte Kooperationsstruktur mit Steuergruppen, Fachgruppen, Entwicklungsgruppen, einer Koordinationsstelle etc. aufzubauen. Diese klare Verantwortungsaufteilung gewährleistet beste operative Abwicklungen.

Sehr hilfreich ist auch die Akzeptanz der PH Steiermark in der Steirischen Hochschulkonferenz, dem Science Space Styria. Alle Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen sind sich ihrer Verantwortung für den steirischen Hochschulraum sehr bewusst und arbeiten sehr konsequent und zielgerichtet zusammen. Das Land Steiermark fördert und wir betreiben hochkarätige gemeinsame Projekte.

Entscheidend ist aber auch die Arbeit an der eigenen Institution. An der PH Steiermark ist es vor allem die Konzeption der Pädagogisch-praktischen Studien mit einem sehr fundierten Konzept und einer eindeutigen Struktur. Das kooperative Zentrum für Pädagogisch-praktische Studien ist eingebettet in ein Institut für Praxislehre und Praxisforschung, das organisiert, lehrt und forscht. Die Forschung kreist um die Frage „Was brauchen Studierende, damit sie gute Lehrer*innen werden?“. Die organisatorische Arbeit generiert die Vermittlung von Praktikumsplätzen für alle Kooperationspartner am Standort Graz. Derzeit stehen wir bei rund 5.000 Praktikumsplätzen bei 1.500 Mentor*innen an rund 300 Ausbildungsschulen.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Orientierung am Professionalisierungskontinuum. Pädagogische Hochschulen sind professionsbildende Hochschulen und begleiten die Pädagog*innen von der Ausbildung über den Berufseinstieg oder die Weiterbildung bis hin zu ihrer letzten Fortbildung. Um das Professionalisierungskontinuum qualitativ hochwertig anbieten zu können, bedarf es an der Institution entsprechender Organisationsstrukturen. Jede Organisationseinheit an der PH Steiermark hat den Auftrag auszubilden, fortzubilden, weiterzubilden, zu forschen, zu entwickeln, zu beraten und zu begleiten und zu kooperieren. Damit garantieren wir gebündelte Expertise mit hoffentlich bestem Bildungsangebot.

Dazu gehörte im weiteren Sinn auch ein Umdenken bei der Fort- und Weiterbildung, die wissenschaftlich orientiert sein muss. In Österreich wird noch zwischen Fortbildung und Weiterbildung unterschieden. Fortbildung ist sehr kurz und man erlangt keine EC, während die Weiterbildung auf neue Funktionen vorbereitet, was eine wissenschaftliche Fundierung bedingt. Dass die Professionalisierung durch Fortbildung auch forschungsbasiert sein muss, etabliert sich erst langsam.

Nationale und internationale Kooperationen

Wie sieht es generell mit Kooperation auf nationaler und internationaler Ebene aus?

Die Öffnung der Hochschule war mir stets ein großes Anliegen, sowohl im strukturellen als auch im ideellen Sinn und sowohl national als auch international und regional. In diesem Zusammenhang ist auch die anfangs nicht unumstrittene Installierung des Instituts für Diversität & Internationales und seine Vernetzung mit dem Zentrum für Migration & Mehrsprachigkeit zu verstehen. Hier ging es mir darum den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen zu ermöglichen und eine Haltung der Öffnung und der Anerkennung des „Fremden“ zu fördern. Ein Spezialthema dieses Instituts ist die sprachliche Bildung, für die es großen Bedarf an österreichischen Schulen gibt. Ich denke, das Konzept ist aufgegangen, das Institut und das Zentrum sind großartig aufgestellt und haben Partneruniversitäten und -hochschulen in Österreich und der ganzen Welt. In manchen Studien gibt es verpflichtende Auslandspraktika und wir haben eine hohe Mobilitätsrate (abgesehen von den letzten 1 ½ Jahren in der Pandemie natürlich).

Regional ist noch einmal die hohe Kooperationskultur in der Steiermark zu erwähnen, die unser Kooperationsfundament bildet. Das inkludiert auch ein eindeutiges Commitment zu einer Mischung von Tradition und Innovation mit der höchsten Forschungsrate in Österreich.

Dann gibt es bundeslandübergreifend den schon genannten Verbund Süd-Ost der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, seit einiger Zeit auch einen PH-Verbund Süd-Ost, der auf Primarstufe und Sekundarstufe Berufsbildung fokussiert. Der PH-Ver-

bund intensiviert das Commitment der vier Pädagogischen Hochschulen im Südosten Österreichs, noch enger zu kooperieren. Wir stimmten uns etwa im Ziel-Leistungs-Plan ab und entwickelten mehrere profilbildende übergreifende Schwerpunkte, wie z. B. in der inklusiven Bildung und zum transformativen Lernen für Bildung in nachhaltiger Entwicklung. Eine wunderbare Besonderheit ist auch das Forum Primar, ein Netzwerk für die Forschung in der Primarstufe zwischen allen Lehrenden aller vier Pädagogischen Hochschulen. Dieses Forum gründeten wir 2016 und es ist inzwischen gut etabliert, es werden viele gemeinsame Forschungsprojekte durchgeführt.

Viele Kooperationen gibt es auch im Rahmen von EU-Projekten in Forschung und Entwicklung. Meist geht es um die Entwicklung von Produkten, die man in Lehre oder Unterricht einsetzen kann. Wichtig ist uns zudem die Zusammenarbeit mit Vereinen, NGOs und Wirtschaftsbetrieben mit dem Ziel, Aktualität und Praxisnähe in unser Bildungsangebot zu integrieren. Wir stellen dabei einen hohen Anspruch an die Qualität, haben teils hochkarätige Führungskräfte aus Industrie- und Wirtschaftsbetrieben in der Lehre. Wir kooperieren aber auch mit WKO und Arbeiterkammer und sind als Institution Mitglied bei vielen Fachgesellschaften. Unser Auftrag lautet Lehrer*innenbildung und uns ist klar, dass Lehrer*innen als Multiplikator*innen einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung leisten und wir dieses Ziel auch unterstützen müssen. Daher kooperieren wir mit allen gesellschaftlichen Bereichen, die letztlich zur Bildung unserer Jugend beitragen müssen.

Wir kooperieren aber nicht nur, sondern wollen auch die Zusammenarbeit zwischen Schulen, die wir bei Qualitätsentwicklung beraten und begleiten, und forcieren Netzwerke. Es gibt solche zu verschiedenen Entwicklungsthemen, wie z. B. aktuell bei der Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen. Ein interessantes Netzwerk betreuen wir auch in Zusammenhang mit der Digitalisierung, die RadioIgel und IgelTV-Community: Unser Studioteam am Institut für digitale Medienbildung begleitet Schulen bei der Einrichtung von Radiostudios, ein Hochschullehrgang stellt das Radio als Lernform in den Mittelpunkt und bildet Moderator*innen aus. Gerade die Digitalisierung ist ein Thema, das Networking sehr befördert.

Beratung

Wie schaut es mit der Beratung der Schulen aus, die ja auch vom Ministerium immer stärker forciert wird?

Schon mein Vorgänger implementierte das Institut für Schulentwicklung als eines der beiden „Flügelinstitute“ und die damalige Leiterin arbeitete so wie ich früher mit Peter Posch im Aktionsforschungsprojekt „Fördernde und hemmende Bedingungen für Schulen“, wo Forschung und Schulentwicklung verbunden wurden. Ich habe das Institut dann in Institut für Educational Governance umbenannt, um es in Richtung Steuerung im Bildungswesen weiterzuentwickeln.

Wir sind gerade dabei, unser Führungskräfte-Training auszubauen, indem wir am Institut ein Zentrum für Führungskräfte in Bildungsorganisationen implementieren. Schulleitungspersonen haben eine große Bedeutung für die Qualität an Schulen.

Beratung und Begleitung ist zwar Schulentwicklungsberatung im Sinne von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, fokussiert derzeit aber sehr viel auf die Organisationsentwicklung. Wir brauchen jedoch eine Förderung der Fachdidaktik und fachdidaktische Forschung und damit geht die Unterrichtsentwicklung einher. Die Fachdidaktiker*innen sind bei uns oft noch primär in der Ausbildung tätig, meine Zukunftsperspektive ist die Beratung und Begleitung von Schulen und Lehrer*innen für fachdidaktische Unterrichtsentwicklung.

Status der Hochschulen

Wie sieht es insgesamt mit dem Status der Pädagogischen Hochschule aus?

Ich hätte mir rechtlich mehr Autonomie gewünscht. Es ist klar, dass wir nicht den identen Status wie die Universitäten haben können, weil wir einen anderen Auftrag haben. Mehr Autonomie wäre aber gerade für die Forschung sehr wichtig.

Fein wäre es auch, wenn Pädagogische Hochschulen besser wahrgenommen werden würden. In der allgemeinen Öffentlichkeit sind wir noch immer die PÄDAKs. Das ist schade, denn die Lehrer*innenbildung hat sich in Österreich radikal verändert und damit auch der Lehrberuf. Viele Menschen wissen nicht, was und wie die Pädagogischen Hochschulen arbeiten. Sie sehen nicht, dass hier professionelle Arbeit geleistet wird und dafür Ressourcen benötigt werden.

Abrundung und Background

Wir kennen uns ja von unserer gemeinsamen EOS-Ausbildung zu Organisationsentwicklung in Expert*innenorganisationen vor 28 Jahren bei der Beratergruppe Neuwaldegg. Was sind die wichtigsten Aspekte, die du für deine Arbeit hier an der Hochschule mitgenommen hast?

Das Wichtigste ist der systemische Blick, die Grundhaltung möglichst immer das Ganze im Blick zu haben und auf Wechselwirkungen zu achten: Ich konnte Führungskompetenz erwerben und sie mit meiner Vision von Leadership verbinden.

Auch der theoretisch fundierte, aber sehr praktisch orientierte Zugang ist geblieben. Wir nahmen damals das Bildungssystem in den Blick und arbeiteten heraus, wie und wo hier für Weiterentwicklung anzusetzen ist. Wir lenkten den Blick auf die Organisationsentwicklung, wollten sie in das Bildungssystem integrieren, und viele von uns haben das dann in den unterschiedlichsten Rollen umgesetzt. Für meine Rolle als Rektorin war darüber hinaus auch meine Ausbildung zur Supervisorin hilfreich, die den Menschen im Blick hat. Ich denke, im Nachhinein gesehen hat mich beides auf meinem Weg als Bildungsmanagerin in einer Führungsposition sehr gut unterstützt.

Elgrid, vielen Dank für dieses Gespräch.



I Vision



Kann und soll man die Qualität von Hochschulen messen?

Helmut Konrad

Wir leben in einer kompetitiven Gesellschaft und erfahren das tagtäglich. Wir sehen Sportbewerbe mit Siegerinnen und Siegern, wir bewundern die Leistungen junger Lehrlinge bei den „EuroSkills“, der Europameisterschaft der Berufe, und wenn wir an Bildungseinrichtungen jedweden Typs arbeiten, bewerten wir Leistungen. Und selbst sind wir, nicht nur als Schüler:innen, ständig Beurteilungen ausgesetzt. Bei jeder Bewerbung urteilen andere über meine Leistungsfähigkeit im Vergleich zu den Mitbewerber:innen. Ingeheim beobachten wir uns selbst, um unsere Position in Anerkennung, Einkommen, Macht oder Attraktivität im Vergleich zum Umfeld zumindest subjektiv zu bestimmen.

Man mag diese Grundcharakteristik der Gesellschaft mit gutem Grund bedauern, steht sie doch zu einem solidarischen, auf Empathie begründeten Miteinander zumindest teilweise im Widerspruch. Aber das Messen von Leistung ist nicht nur das Merkmal von Neidgesellschaften, es ist auch Antrieb zur Selbstreflexion, zum Nachdenken über eigene Stärken und Schwächen. Niemand würde es im Sport infrage stellen, dass eine genaue Analyse der Bewegungsabläufe, eine auf Hundertstelsekunden genau gemessene Leistung, ein Tüfteln am Material, ein Eingriff in Ernährungsgewohnheiten und vieles mehr dazu dienen, am Ende bei einer Leistungsbeurteilung im vorderen Feld zu landen. Ja, man würde sogar jede Nachlässigkeit in dieser Hinsicht scharf kritisieren.

Das Gesagte trifft auch auf den Bildungssektor zu. Jede Einrichtung, vom Kindergarten bis zur Universität, unterliegt expliziten oder zumindest impliziten Bewertungskriterien. Eltern überlegen sich heute meist schon sehr früh sehr genau, welcher Institution sie ihre Kinder anvertrauen. War es in meiner Jugend im Dorf noch selbstverständlich, in den einzigen vorhandenen Kindergarten geschickt zu werden und dann in die Volksschule im Ort, so sind heute, zumindest im urbanen Bereich, alternative Optionen offen, und die Wahl wird nicht nur nach Nähe und Bequemlichkeit getroffen, sondern wohl in erster Linie nach einem zumindest vermuteten „Ranking“ der jeweiligen Bildungseinrichtung. Und je höher der Level der Bildung, der erreicht werden soll, desto genauer werden solche Überlegungen in die Entscheidungen mit einfließen.

Natürlich haben nicht alle Betroffenen die gleiche Chance, die Wahl eines Ausbildungsortes für sich oder die Kinder zu treffen. Die ökonomischen Verhältnisse, der Wohnort und andere Faktoren beengen oder erweitern die Wahlmöglichkeiten ganz wesentlich. Ob man ein Jusstudium in Tetovo oder aber in Oxford absolviert, liegt für fast alle jungen

Menschen außerhalb der eigenen Entscheidungsmöglichkeiten. Aber damit werden die weiteren Chancen des beruflichen Lebens determiniert.

Es kann aber davon ausgegangen werden, dass sich alle Bildungseinrichtungen, unabhängig vom Standort oder dem materiellen Umfeld, ernsthaft darum bemühen, im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten das Beste zu leisten. Subjektives Bemühen ist eine Grundvoraussetzung, aber es ist nicht genug. Dazu bedarf es auch der Selbstkontrolle und der Hilfe von Instrumentarien, mit denen man sicherstellen kann, dass man auch möglichst alle Potenziale der Verbesserung voll ausgenutzt hat. Qualitätskontrolle ist also durchaus kein Strafinstrument, sondern eine Notwendigkeit im Prozess der Optimierung der eigenen Performance.

Was für Bildungsinstitutionen allgemein gilt, das gilt natürlich auch für die Einrichtungen des tertiären Sektors, die Universitäten und Hochschulen. Dabei sind alte Einrichtungen mit oft jahrhundertelanger Tradition natürlich anders zu betrachten als junge Institutionen, die erst vor kurzer Zeit in den Rang einer Hochschule erhoben wurden. Aber je rascher diese sich an die international üblichen Spielregeln gewöhnen, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, ein Standing zu erreichen, das nicht nur den internen Ansprüchen genügt, sondern zu grenzüberschreitender Reputation verhilft.

Was können die international gebräuchlichen Qualitätssicherungsprozesse?

Es ist unbestritten, dass Qualität im akademischen Bereich eine große subjektive Komponente haben muss. Es gibt Schulenstreits darüber, was Qualität ausmacht und wie man sie feststellen kann, es gibt unterschiedliche gesellschaftliche und politische Positionen und Rahmenbedingungen für die einzelne Hochschule oder Universität, es gibt stark differierende Bedeutungszuschreibungen und unterschiedliche ethische Bewertungen. All das lässt es nicht einfach zu, mit genormten Maßstäben über die akademische Welt hereinzubrechen, sie zu wiegen und zu messen, schließlich eventuell letztlich zu reihen, zu belobigen oder aber einzelne von einer weiteren Beteiligung am Lehr- und Forschungsprozess auszuschließen. Es gibt aber viele gute Gründe, eine Perspektive von außen zuzulassen, um sicherzugehen, dass die eigene Wahrnehmung von der Qualität der Institution, in der man tätig ist, mit einem internationalen Blick zumindest in groben Zügen übereinstimmt.

In einer längeren Phase meines eigenen beruflichen Lebens war ich sehr intensiv im nationalen und internationalen akademischen Qualitätssicherungsverfahren involviert. Als erster Präsident des österreichischen Akkreditierungsrats für private Universitäten, als erstes (und einziges) ausländisches Mitglied des deutschen Akkreditierungsrats, als Mitglied im Board der ENQUA, der europäischen Qualitätssicherungsagentur, als Mit-

glied des albanischen, des kossovarischen und des polnischen Akkreditierungsrats und als häufiger Gutachter für Agenturen aus Deutschland und der Schweiz konnte ich an die hundert Verfahren, teils als Vorsitzender, zwischen Schweden und Armenien aus der Nähe beobachten. Dabei war die ganze Bandbreite, von staatlichen Qualitätssicherungseinrichtungen über Institutionen bis hin zu einzelnen Studienrichtungen in den von mir begleiteten Überprüfungsverfahren vertreten. Die ersten European Standards and Guidelines zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich wurden von mir mitentworfen und formuliert.

Diese Erfahrung macht sicher und unsicher zugleich. Sicher scheint zu sein, dass es einfach ist, herausragende Leuchttürme zu identifizieren, und auch, eine Performance unter einem Mindestlevel zu erkennen. Aber bei der großen Menge dazwischen, die sicher zumindest 80 Prozent umfasst, versagen die relativ grobschlächtigen Instrumentarien, es bleibt ein gerüttelt Maß an schwer zu bewertenden subjektiven Gefühlen übrig, die nicht exakt definierbar sind. Und meist ist man auf die Einschätzungsfrage zurückgeworfen, ob man die eigenen Kinder diesem System oder der konkreten Bildungseinrichtung anvertrauen würde. Und das ist zweifellos keine valide Beurteilung.

Aber es ist schon viel, wenn es gelingt, inferiore Angebote zu erkennen und davon abzuhalten, weiter (oft für gutes Geld) Studierende an sich zu ziehen, die am Ende mit erheblichen Schäden für den weiteren Berufsweg zurückbleiben.

Österreichs staatlich anerkannte Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sind zum Glück flächendeckend weit davon entfernt, diesen minimalen Qualitätserfordernissen nicht zu genügen. Aber die Autonomie, in der Universitäten und Hochschulen agieren, führt zu durchaus wünschenswerten Konkurrenzsituationen. Man will nicht zweite Wahl sein, sondern man bemüht sich, vorne mitzuspielen. Ob das tatsächlich der Fall ist, das kann, mit allen Unsicherheiten, eine externe Qualitätskontrolle zumindest im Ansatz überprüfen und bestätigen.

Alte Universitäten und neue Hochschulen

Alte Universitäten, auch jene Österreichs, bestehen einfach, weil sie vor Jahrhunderten durch einen Stiftungsakt gegründet wurden. Europas älteste Universität, jene von Bologna, kann zwar stolz auf eine Geschichte verweisen, die bis ins 11. Jahrhundert zurückreicht, sie hat allerdings auch längere Phasen der Bedeutungslosigkeit durchlaufen müssen. Auch die Universität Graz, immerhin 1585 gegründet, fand sich im späten 18. Jahrhundert auf ein Lyzeum zurückgestuft. Aber schon die Gründung vor weit über 400 Jahren folgte eher einer politisch-religiösen Logik als einer wissenschaftlichen Begründung. Die alten Universitäten sind bis heute einfach da, als gewachsener Teil der Bildungslandschaft. Sie berufen sich auf ihre Tradition, auf historisch herausragende Persönlichkeiten und auf einen gewachsenen Fächerkanon. Und vor allem reicht als Begründung dafür, warum ein

Institut oder eine Studienrichtung existiert, meist der Blick in die Vergangenheit und auf die historisch erbrachten Leistungen. Das ist nicht nur kritisch zu sehen, denn gerade in einem nicht oder zumindest nicht vorrangig auf Effizienz getrimmten Milieu entstehen die wissenschaftlich interessantesten Ergebnisse.

Neue Hochschulen (und auch Privatuniversitäten) mussten und müssen hingegen ihre Sinnhaftigkeit, ihre Qualität und ihre bildungspolitische Notwendigkeit nachweisen, ehe sie starten durften bzw. dürfen. Das bedeutet, dass ein wesentlich höheres Maß an Transparenz von Beginn an vorhanden zu sein hat. Diese Bildungseinrichtungen decken notwendigerweise reale Bedürfnisse der Gesellschaft ab und haben damit aber auch nicht die Chance, in „Orchideenfächern“ rein auf einen Erkenntnisgewinn und nicht auf die „Produktion“ von nachgefragten Absolventinnen und Absolventen hinzuarbeiten. Das ist Vorteil und Nachteil zugleich. Die Nachfrage bestimmt bei den neuen Hochschulen das Angebot, also die Zahl der Studienplätze und vieles mehr, Ausbildungsverläufe müssen genormter sein, die wechselseitigen Erwartungshaltungen zwischen Lehrenden und Studierenden sind damit erzwungenermaßen genauer definierbar. Auf der Strecke bleibt meist die Möglichkeit von längeren, nach eigenen Interessen gestalteten Bildungsverläufen, das freie und nicht bewertungsbezogene Nachdenken und das damit verbundene individuelle Ringen um Erkenntnis.

Diese Unterschiede zwischen den Traditionsuniversitäten und den neuen Einrichtungen des tertiären Bildungssektors beginnen sich aber zu verwischen. Einerseits sind viele alte Fächer heute auch schon im Zugang beschränkt, genormt und auf klare gesellschaftliche Verwertbarkeit ausgerichtet – die Mediziner:innen seien hier beispielhaft genannt –, andererseits laufen manche Ausbildungen, etwa in Lehramtsfächern, heute schon in bemerkenswert erfolgreichen gemeinschaftlichen Angeboten zwischen den unterschiedlichen Institutionen, ein Prozess, der für beide Seiten und auch für die Studierenden vorteilhaft sein kann.

Das bedeutet aber auch, dass man voraussetzen muss, dass sich die Qualität der kooperierenden Einrichtungen auf gleichem oder zumindest vergleichbarem Niveau befindet. Dies feststellen zu können, setzt wiederum voraus, dass sich alle Institutionen vergleichbaren Qualitätsüberprüfungen zu stellen haben.

Was kann man überprüfen?

Eine Qualitätskontrolle sollte stets die Gesamtheit einer Institution im Auge haben, alle Abläufe in Verwaltung, Lehre und Forschung, denn nur dann kann man erkennen, an welchen Schrauben eventuell gedreht werden muss. Und eine Qualitätskontrolle hat prinzipiell zwei mögliche Zugangsrichtungen: Sie kann sich einerseits auf den „Input“ konzentrieren, sich also die Frage stellen, ob die zur Verfügung stehenden Mittel ausreichend sind und vernünftig und zweckmäßig eingesetzt werden, ob das Lehrpersonal entsprechend qualifiziert ist und unter kompetitiven Kriterien transparent ausgewählt wurde, ob die Entscheidungsabläufe in der Institution offengelegt, nachvollziehbar und kritisierbar sind, ob das Raumangebot und die technische Ausstattung ausreichend sind, ob die Studierenden mit dem Gesamtpaket des Angebots zufrieden sind, ob den Erfordernissen der Gendergerechtigkeit Genüge getan wurde und vieles mehr. Qualitätskontrolle kann sich aber auch auf den „Output“ konzentrieren, sich also die Frage stellen, wie es den Absolvent:innen im Beruf geht, ob sie nach mehreren Berufsjahren die Meinung vertreten, dass die Institution sie ausreichend auf die Berufsrealität vorbereitet hat, und ob sie eventuell eigene Kinder nach den persönlichen Erfahrungen auch dieser Institution anvertrauen würden.

Sinnvoll sind beide Überprüfungswege. Ist der Weg der Input-Kontrolle einfach von Zeit zu Zeit sowohl in der Form der Selbstevaluation als möglichst auch durch eine zertifizierte Agentur mit der Sicht von außen anzuraten (meist ist er ja sogar politisch vorgeschrieben), so scheint die Output-Kontrolle eine permanente Aufgabe der Institution selbst zu sein, ein Prozess, den Alumni-Organisationen, Fortbildungsangebote und Ähnliches unterstützend begleiten können und sollen.

Die Besonderheiten des Lehrberufs

In dieses Schema der internen und externen Qualitätskontrolle müssen sich auch die Pädagogischen Hochschulen einfügen, und sie tun das ja auch, nicht nur durch Vorgaben erzwungen, sondern freiwillig und aus Überzeugung, dass ein Blick von außen auf das eigene Handeln immer sinnvoll ist.

Ich selbst komme aus einer Lehrerfamilie. Mein Vater, Volksschullehrer im Dorf, war auch für zwei Jahre mein Volksschullehrer, eine spannende und sicher auch belastende Situation für beide von uns. Meine ältere Schwester war Lehrschwester in der Krankenpflegeausbildung, mein älterer Bruder war Mittelschullehrer und meine jüngere Schwester arbeitete in der Erwachsenenbildung. Ich selbst kann auf über viereinhalb Jahrzehnte als Hochschullehrer zurückblicken, und so manche Lehrerin und mancher Lehrer in unserem Land hat mich wohl unterrichtend erlebt. Und gerne bin ich auch immer wieder in Schulen gegangen, um mich dort in den Versuchen, bei Schüler:innen ein demokratisches

und tolerantes Grundbewusstsein zu schärfen, einzubringen und mitzuhelfen, manche gesellschaftlichen Entwicklungen besser zu verstehen. Zu unterrichten hat also mein ganzes berufliches Leben geprägt. Ich habe mich selbst immer als Lehrer mit großer Freude und mit Leidenschaft gesehen, das Unterrichten war für mich dem Arbeiten in der Forschung vorgereicht oder zumindest gleichgestellt.

Als Lehrer:in erfolgreich tätig sein zu können, hat zumindest drei Grundkomponenten. Einerseits bedarf es eines gut abgesicherten Grundwissens in den Fächern, die man weitervermitteln soll. Andererseits braucht man aber auch eine solide Ausbildung in der Pädagogik, ein Umstand, der an den Traditionsuniversitäten leider nur allzu oft zu geringe Beachtung erfährt, wenn bei Berufungen die Auswahl des neuen Lehrpersonals praktisch ausschließlich über die Forschungsleistung erfolgt. Die dritte Komponente ist aber die Begeisterung, das Feuer, die Empathie, die Lehrende haben sollten. Wenn man sich selbst an Persönlichkeiten erinnert, die als Lehrerin oder Lehrer prägenden Einfluss auf das eigene Leben genommen haben, dann waren das nicht nur jene, die solides Wissen vermittelt haben, sondern wohl stärker jene, deren Leidenschaft die Funken auf die jungen Menschen überspringen ließ. So manche berufliche Entscheidung, und ich nehme mich hier keinesfalls aus, wurde auf der Grundlage der auf diese Weise geweckten Begeisterung und Neugier getroffen.

Das sind große Anforderungen, und nicht alle, die den Lehrberuf anstreben, werden alle wünschenswerten Komponenten in gleicher Weise mitbringen können. Jene aber, die die jungen Pädagoginnen und Pädagogen ausbilden, sollten sehr sorgsam darauf achten, dass keine Seite zu kurz kommt. Das ist leichter gesagt als getan, aber als Zielvorgabe sollte es formuliert sein.

Qualitätsmessung an einer Pädagogischen Hochschule

Wie alle Einrichtungen des tertiären Bildungssektors müssen sich auch Pädagogische Hochschulen permanent die Frage stellen, ob das eigene Arbeiten optimal abläuft oder ob man Verbesserungspotenziale erkennen kann.

Das beginnt bereits in der Struktur der Einrichtung, die ja die Rahmenbedingungen zu schaffen hat. Laufen hier alle Prozesse fair und transparent? Wie rekrutieren wir unser Personal, das wissenschaftliche, das pädagogische und das administrative? Gibt es die Möglichkeit, Kritik zu äußern, und wie wird darauf reagiert? Haben wir das Potenzial an internationalen Kontakten, die Lehrenden und Studierenden einen grenzüberschreitenden Blickwinkel eröffnen können und sollen, voll ausgeschöpft? Wie schaut die Kompetenz in den Fremdsprachen aus? Ist die Mitsprache der Studierenden umfassend gesichert? Ist die Gendergerechtigkeit nach bestem Wissen und Gewissen umgesetzt? Sind die Weiterbildungsangebote für die Mitarbeiter:innen auf allen Ebenen ausreichend und werden sie auch angenommen? Ist die vorhandene Infrastruktur ausreichend und war

man in den Budgetverhandlungen erfolgreich genug, um die sicher stets notwendigen Erweiterungen und Verbesserungen auch umsetzen zu können? Ist unser Blick offen genug, um auch Impulse von außen, sei es durch die Kunst oder aber durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse, für uns intern nutzen zu können? Sind wir auf der Höhe der Zeit mit unserer täglichen Praxis, oder können wir vom Beobachten vergleichbarer Einrichtungen im In- und Ausland etwas lernen? Wie erkennen und begegnen wir erkannten Schwachstellen, im personellen oder aber im strukturellen Bereich? Und wie organisieren und orchestrieren wir die Beantwortung all dieser hier aufgeworfenen (und sicher noch zusätzlicher) Fragen?

Forschung kann an einer Pädagogischen Hochschule selbstverständlich nicht mit jenen Ansprüchen gemessen werden, die man an alte Universitäten zu stellen hat. Dennoch sollte Forschung im akademischen Leben auch an einer Pädagogischen Hochschule eine wichtige Rolle spielen. Pädagogik ist schließlich eine anerkannte wissenschaftliche Disziplin, und angewandte Forschung ist hier von allerhöchster Praxisrelevanz. Man kann sich, was ja geschieht, als Partnerinstitution an nationalen oder internationalen Forschungsprojekten beteiligen, der Anspruch sollte aber doch darauf gerichtet werden, möglichst eigenständig drittmittelfinanzierte Projekte aus kompetitiven Verfahren selbst einzuwerben und Kompetenz und Profil innerhalb der nationalen und internationalen Forschungslandschaft zu erlangen. Das ist ein langwieriges Unterfangen, es hat aber zur Voraussetzung, dass die Institution die Bereitschaft hat, Personal-, Geld- und Raumkapazität für die Versuche, die in der Regel wohl oftmals auch scheitern werden, zur Verfügung zu stellen. Das ist ein langwieriger Prozess, der Geduld erfordert und der voraussetzt, dass die nötigen Freiräume für das wissenschaftliche Personal gegeben sind.

Bei der Beurteilung der Qualität der Lehre haben die Pädagogischen Hochschulen einen entscheidenden Vorteil gegenüber den alten Universitäten. Das Unterrichten steht hier im Mittelpunkt. Im internen Diskurs an den Universitäten ist die Aussage, dass jemand, der ein guter Lehrender oder eine gute Lehrende ist, aber in der Forschungslandschaft nicht herausragt, ein eher vernichtendes Urteil. Solche Einschätzungen haben an einer Pädagogischen Hochschule keinen Platz.

An praktisch allen Einrichtungen des tertiären Bildungssektors ist eine Überprüfung der Qualität der Lehre heute gelebter Alltag. Man hat hier schon lange die Modelle, die an amerikanischen Universitäten entwickelt wurden, übernommen und adaptiert. Die Fragebögen, die in den einzelnen Lehrveranstaltungen an die Studierenden verteilt werden und in denen anonymisiert die Lehrleistung bewertet wird, gehören heute zum Standard. Aber die somit entstandene Papier- oder Datenfülle macht Probleme in der Auswertung, und es ist auch nicht immer klar und nachvollziehbar, zu welchen Konsequenzen die Bewertungen tatsächlich führen. Wenn Lehrende nicht selbstständig bereit sind, das Feedback selbstkritisch anzunehmen, passiert meist wenig. Hier ist jede Bildungseinrichtung

gefordert, transparente Kreisläufe zu installieren, um nicht die Einzelperson im Prozess, was von der Kritik annehmbar ist und was real verbessert werden kann, allein zu lassen.

Es geht aber nicht nur um die einzelne Lehrveranstaltung und um die Möglichkeiten, korrigierend in Einzelleistungen von Lehrenden eingreifen zu können. Es geht auch um die ganzen Studiengänge. Hier kann man relativ leicht die Inputfaktoren analysieren. Da geht es etwa um die formale Qualifizierung des Lehrpersonals, also darum, welchen akademischen Grad die Unterrichtenden haben. Dann geht es um die Betreuungsrelationen, also um die Teilnehmerzahlen in den einzelnen Kursen. Schließlich spielen auch das Raumangebot, die technische Ausstattung, die Qualität der Bibliothek, die Zugänge zum Internet, die Anwesenheitspflicht, die Sprachkompetenz und vieles mehr eine Rolle, wenn man zu einer fairen Beurteilung der Qualität eines Studienangebots gelangen will, die nicht am Ende mit Schuldzuweisungen an Einzelpersonen ihr unbefriedigendes Auslangen finden soll. Allerdings kann es schon sein, dass tatsächlich individuelle Probleme die Ursache für wenig zufriedenstellende Resultate sein können. Dann braucht die Hochschule konsequente Regeln zur Behebung des Mangels.

Zentral bleibt aber bei der Qualitätsbeurteilung der Lehre, ob der Output stimmt. Ist es gelungen, die Absolvent:innen ausreichend auf den beruflichen Alltag vorzubereiten? Haben sie das Höchstmaß an generischen Qualifikationen, also Problemlösungskompetenz, Eigenständigkeit, Sicherheit, Teamfähigkeit, argumentativer Stärke und Persönlichkeit aus ihrem Studium in ihren Beruf mitnehmen können? Und war die Ausbildung in den gewählten Fächern ausreichend, um eigenständig weiterzuarbeiten und um ohne die Unsicherheit, selbst größere Wissenslücken zu haben, vor eine Klasse treten zu können? Wie wurde das in der sehr eingeschränkt verfügbaren Zeit, die für das einzelne Fach an der Hochschule tatsächlich bleibt, zumindest ausreichend erreicht? Hier sind leise Zweifel wohl nicht unangemessen. Letztlich, zusammenfassend, sind die Menschen, die in Hinblick für die schulische Bildung und Ausbildung der nächsten Generationen zuständig sein werden, zufriedenstellend auf ihren Beruf vorbereitet? Das ist ja nicht nur eine Frage des individuellen Wohlergehens im Beruf, sondern die entscheidende Zukunftsfrage für unser Land.

Ausblick

Meine persönliche Kenntnis der Strukturen und Abläufe an der Pädagogischen Hochschule des Bundes in Graz ist punktuell und somit rudimentär. Was man aber von außen beobachten kann, weist auf ein gut funktionierendes System hin, das sich der Herausforderungen sehr wohl bewusst ist. Hier hat die Leitung des Hauses grundsätzliche Arbeit geleistet, auf der man auch in Zukunft sehr sicher aufbauen kann.

Die Sicherung von Qualität ist für einen komplexen Betrieb aber eine permanente Aufgabe. Da darf nichts in Routine erstarren, und man muss die nationalen und interna-

tionalen Vergleichsinstitutionen sehr genau beobachten. Und man muss wissen, dass in der Weiterentwicklung einer Bildungseinrichtung die Personalrekrutierungsverfahren die entscheidende Komponente sind. Klar, eine Hochschule mit einem deutlich definierten Bildungsauftrag für eine Region muss sich auch im Austausch mit den politischen Akteur:innen dieser Region befinden. Selbstverständlich braucht sie diese, auch für die Durchsetzbarkeit von Anliegen, für die öffentliche Mittel benötigt werden. Sie braucht diese Personen und die öffentliche Meinung, also die Presse, um ein positives Umfeld gestalten zu können. Aber das sollte ganz strikt getrennt werden von den Qualitätsansprüchen, die man an den eigenen Verantwortungsbereich zu stellen hat. Hier geht es um objektive und völlig unbeeinflusste Entscheidungsstrukturen, abgesichert durch die nationale und internationale akademische Gemeinschaft. Die Welt der Wissenschaft, also der akademischen Lehre und Forschung, hat ihre eigenen Spielregeln, und Missachtungen rächen sich rasch. Dies ist in den letzten Jahren nur allzu deutlich geworden, wenn etwa Plagiatsjäger das Wechselspiel von Einfluss und akademischen Resultaten aufgedeckt haben. Die Wiederherstellung eines ramponierten Rufs ist dann eine jahrelange und sehr mühsame Aufgabe.

Die pädagogische Hochschule des Bundes in der Steiermark ist sich dieser Probleme ohne jeden Zweifel bewusst. Es ist aber immer hilfreich zu wissen, dass der akademische Betrieb Instrumente zur Verfügung stellen kann, die eingesetzt werden können, wenn man in Qualitätsfragen Entscheidungshilfen benötigt. Das bietet auch und gerade jungen Hochschulen jenes Netz an Sicherheit, mit dem man selbstbewusst jede fachliche Entscheidung rechtfertigen und einer Einflussnahme von außen entziehen kann. Man hat also verlässliche Bündnispartner auf dem mühevollen Weg, das erworbene Standing zu bewahren und zu festigen.

Widersprüche im neuen Hochschultyp „Pädagogische Hochschule“. Das institutionalisierte System des „Entweder-und-oder“

Marlies Krainz-Dürr

Pädagogische Hochschulen in Österreich sind ein vergleichsweise junger Hochschultyp. Nach einer langen Vorlaufzeit im Jahr 2007 durch den Zusammenschluss Pädagogischer bzw. Berufspädagogischer Akademien und Pädagogischer Institute gegründet, haben sie in den letzten Jahren einen dynamischen Wandel erlebt. Angetrieben wurde dieser Wandel nicht zuletzt durch Widersprüche, die in der neu geschaffenen Institution angelegt waren und zu Antworten herausforderten. Der folgende Artikel beschäftigt sich mit diesen Widersprüchen und Antagonismen und zeigt auf, wie sie an den Hochschulen in einem „Entweder-und-oder“ synthetisiert wurden und zu neuen und zukunftsweisenden Lösungen führten.

Der österreichische Weg zum neuen Hochschultyp

Die Gründung des neuen Hochschultyps „Pädagogische Hochschulen“ in Österreich muss im Zusammenhang der als „Jahrhundertreform“ bezeichneten Implementierung einer „Pädagog_innenbildung NEU“ in Österreich betrachtet werden (vgl. dazu Messner, Krainz-Dürr & Fischer, 2018). Bis zum Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen im Jahr 2013 war die Lehrer*innenausbildung in Österreich zweigleisig angelegt. Lehrende an Gymnasien wurden an Universitäten ausgebildet, Lehrende an Pflichtschulen durchliefen in der Geschichte eine wechselvolle Qualifikation vom Präparandenkurs über Lehrerbildungsanstalten bis hin zu Pädagogischen Akademien und schließlich Pädagogischen Hochschulen.

Eine gemeinsame akademische Lehrer*innenausbildung wurde zwar seit dem 19. Jahrhundert immer wieder gefordert, scheiterte jedoch an der Angst vor einer in der Folge drohenden Gesamtschule und dem gegliederten Schulsystem. Noch in der Diskussion um die Gründung Pädagogischer Hochschulen wurde im damaligen Unterrichtsministerium (BMBWK) selbstverständlich davon ausgegangen, dass ein gegliedertes Schulwesen eine gegliederte Lehrer*innenausbildung erfordert (Gruber & Hackl, 2003, S. 12) und daher „... die einheitliche Ausbildung der Pflichtschullehrer/innen unter gesamtstaatlicher Verantwortung beibehalten [werden] muss.“ (ebd., S. 7). Den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen wurde in diesem Arbeitspapier lediglich empfohlen, mit den Universitäten „... in der Forschung und im Bereich der Fachausbildung“ zu kooperieren (ebd., S. 9).

In diesem Sinne wurden die Hochschulen im Jahr 2007 *postsekundäre* Einrichtungen (HG 2005, <https://www.ris.bka.gv.at>). Dienstrechtlich galten die Hochschulen bis zur Dienstrechtsnovelle 2012 (<https://www.parlament.gv.at>) als Schulen, was zu ganz besonderen Herausforderungen und Widersprüchen führte. Diese dienstrechtliche Stellung erschwerte die Personalentwicklung einer Hochschule in den ersten Jahren beträchtlich und trieb auch für Studierende seltsame Blüten.

Bis zur genannten Novelle konnten nur Personen mit Lehramtsprüfungszeugnis an den Hochschulen regulär angestellt werden und mussten die hochschulischen Curricula infolge des Konkordats mit dem Vatikan, das für alle Schulen galt, Studierenden ein mindestens 7 (sic!) Credits umfassendes konfessionell gebundenes Modul „Religionspädagogik“ anbieten, obwohl Studierende, die dieses Modul wählten, nie in die Verlegenheit kommen konnten, Religion zu unterrichten.

Die größten Hemmnisse auf dem Weg zu einer tertiären Institution wurden von der bereits im Jahr 2008 gegründeten „Rektor_innenkonferenz österreichischer Hochschulen (RÖPH) in einem *Weißbuch* aufgezeigt und 2010 dem Ministerium übergeben. Sie wurden im Rahmen der Dienstrechtsnovelle 2012 beseitigt.

Der größte Schritt in Richtung Tertiärisierung erfolgte schließlich mit dem am 12. Juni 2013 vom Nationalrat beschlossenen und später vom Bundesrat bestätigten Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. Dieses Gesetz stellte die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich auf eine völlig neue Basis und kam geradezu einem Kulturbruch gleich: Das Gesetz verankerte eine gemeinsame Ausbildung aller Lehrenden der Sekundarstufe in einer verpflichtenden Kooperation zwischen Universitäten und Hochschulen und beseitigte mit einem Federstrich die Jahrhunderte währende Zweigleisigkeit der Ausbildung von Gymnasial- und Pflichtschullehrenden für diese Altersstufe. Durch die – medial vielgescholtene – Weigerung des Gesetzgebers, sich für eine der beiden Institutionen als Trägerin der Sekundarstufenausbildung zu entscheiden, sondern vielmehr Kooperation und ein gemeinsames Curriculum zu verlangen, waren beide Institutionen gezwungen, sich zu bewegen und zu verändern. Erst dieses Beharren ermöglichte es, die Lehrer*innenausbildung auf eine tatsächlich neue Basis zu stellen. Die verordnete Kooperation zwang Universitäten wie Pädagogische Hochschulen, sich ihrer Besonderheiten zu vergewissern und führte letztendlich zur Ausdifferenzierung des neuen Hochschultyps „Pädagogische Hochschule“.

Der Weg dahin war mühsam und die Auseinandersetzung oft heftig (vgl. dazu Krainz-Dürr & Messner, 2018, 2020), aber gerade die Antagonismen und Widersprüche, mit denen die Hochschulen in ihren Anfängen zu kämpfen hatten und heute noch kämpfen, waren dazu mächtige Antreiber.

Im Folgenden werden jene Widersprüche dargestellt, die in ihrer Synthese den neuen Hochschultyp ausmachen.

Ausbildung versus Fortbildung

Mit der Hochschulwerdung wurden mit der Aus- und Fortbildung zwei unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen der Lehrer*innenausbildung zusammengeführt, die in den Vorgängerorganisationen „Pädagogische Akademie“ (Ausbildung) und „Pädagogisches Institut“ (Fortbildung) nicht ohne Grund getrennt waren, da sie unterschiedlichen Logiken folgten: Zum einen der klassischen studentischen Lehre im Rahmen der Ausbildung mit akademischen Abschlüssen und Zertifizierungen (Pädagogische Akademie) und zum anderen der Kultur der Erwachsenenbildung, die sich in vielfältigen Lehr- und Lernformen bis hin zu Organisationsentwicklung und Schul- und Unterrichtsberatung äußerte (Pädagogisches Institut).

Diese Lernkulturen waren und sind zum Teil noch heute nur schwer zu vereinen. Hier die akademische Kultur der Ausbildung mit Wahlfreiheit und Zertifizierung, da die enge Anbindung an die Erfordernisse des Dienstgebers und damit Angebote, die als Teil der Personal- und Organisationsentwicklung an Schulen verpflichtend zu besuchen sind. Es besteht ein Widerspruch zwischen akademischer Ausbildung als grundlegende Vorbereitung auf den Beruf und dem Wunsch jedes Dienstgebers, bereits im Dienst stehende Personen an die jeweiligen dienstlichen Erfordernisse in seinem Sinne bestmöglich anzupassen.

Diese unterschiedlichen Lernkulturen unter dem Dach der hochschulischen Lehre vereinen zu wollen, ist bis heute eine der größten Herausforderungen des neuen Hochschultyps und haben diesen erst geformt. Denn die Hochschulen haben – in Anlehnung an den OECD-Bericht (2005), der Lehrer*innenbildung als lebenslangen Prozess definiert – einen Weg gefunden, das *Entweder* der Ausbildung und das *Oder* der Fortbildung im *Und* zu vereinen und aus der Lehrer*innenbildung im „Professionalisierungskontinuum“ einen Prozess lebenslanger akademischer Bildung zu machen.

Robert Menasse (1993) hat in einem Essay zur österreichischen Identität das „... Oszillieren zwischen Widersprüchen“ (S. 19) als „... genuine(n) österreichische Lösung“ (ebd.) beschrieben und im Klappentext erklärt, dass es der Zweiten Republik Österreich gelungen ist, „... den österreichischen Hang zum Möglichkeitssinn (erg. in Anspielung an Robert Musils Roman ‚Mann ohne Eigenschaften‘) in ein real existierendes Gesellschaftssystem umzuwandeln, in ein institutionalisiertes System des ‚Entweder-und-Oder‘“.

Die Pädagogischen Hochschulen als Hochschultyp sind ein Beispiel für diese Form der Institutionalisierung und sie haben durch die Synthese von Widersprüchen, in einem „... Selbstverständnis, [in dem] immer schon beides angelegt [ist]“ (Menasse, 1993, S. 22) einiges Neues geschaffen und Bewegung in die österreichische Bildungslandschaft gebracht.

Im Oszillieren zwischen Aus- und Fortbildung sind Lernformate entstanden, die Lehramtsstudierenden ebenso wie bereits im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrern zu-

gänglich sind und Studierende der Ausbildung auch in Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklungen vor Ort einbinden. Der fremde Blick lässt beide Gruppen profitieren.

Auch die Forschungsinteressen haben sich gewandelt. Der Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften wurde von der Bildungsforschung lange Zeit wenig beachtet. Das Augenmerk wissenschaftlichen Interesses lag auf der Erstausbildung und auch da häufig nur auf der akademischen Ausbildung an Universitäten. Noch 2004 spricht Lipowsky von der Fortbildung als einem „weißen Fleck auf der Forschungslandkarte“ (Lipowsky, 2004, S. 462).

Das hat sich in den letzten Jahren – nicht zuletzt aufgrund der Existenz von Pädagogischen Hochschulen, die Fortbildung auf ein akademisches Niveau gehoben hatten und sich in ihrem Forschungsauftrag diesen Themen verstärkt zuwandten – grundlegend gewandelt. Die Autoren des Bandes „Lehrerinnen und Lehrer lernen“ betonen in ihrem Vorwort die „Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung“ (Müller et al., 2010, S. 9) und sehen die Fortbildung von Lehrenden gar als „Hoffnungsträgerin“ (ebd.) für eine Verbesserung des Bildungswesens insgesamt. Die Pädagogischen Hochschulen, die die Verantwortung dafür tragen, sind dabei wesentliche Gestalter.

Lehre versus Beratung

Zu den Aufgaben von Pädagogischen Hochschulen gehört neben der Aus-, Fort- und Weiterbildung auch Schulentwicklungsberatung in vielfältigen Ausformungen, von der reinen Fachberatung über Teamentwicklung, Supervision und Unterrichtsberatung bis hin zur Beratung großer Organisationsentwicklungsvorhaben. All diese Tätigkeiten müssen von den Hochschulen unter dem Oberbegriff „Lehre“ gefasst werden und sind nur als solche im Verwaltungssystem abbildbar. Können schon manche Angebote der Fortbildung nur mit Mühe als „Lehrveranstaltungen“ bezeichnet werden, so entziehen sich die Beratungsprozesse per se dieser Etikettierung. Belehrung und Beratung sind zwei unterschiedliche Tätigkeiten mit durchaus unterschiedlichen Anforderungen und Herangehensweisen, obwohl am Ende jeweils ein Lernzuwachs stehen kann.

Lehren bedeutet, einen fixen Lerngegenstand so aufzubereiten, dass er im besten Fall als Wissensbestandteil, Fähigkeit oder Kompetenz von einem Lernenden integriert werden kann. Wikipedia versteht „Lehren“ allgemein als Anleitungstätigkeit oder Unterweisung (<https://de.wikipedia.org/wiki/Lehre>, 30.7.2021).

Im Wort Beratung hingegen steckt gemeinsame Überlegung, gemeinsames Contracting, gemeinsame Partizipation sowie gemeinsame Sichtweise und Zielklärung. Beratung belehrt nicht, sondern knüpft an eine konkrete Praxissituation an und versucht durch Diagnose und Intervention einen Lernprozess anzuregen. Beratung setzt immer eine Bereitschaft voraus, sich auf einen Prozess einzulassen und die Wirksamkeit einer Bera-

tungsintervention stellt sich oft erst im Laufe eines vielschichtigen sozialen Prozesses und über Umwege ein. Das vom BMBWF initiierte Projekt „Grundkompetenzen absichern (GRUKO)“ hat deutlich gezeigt, mit welchen Phänomenen Beratende an Schulen zu rechnen haben, wenn Beratungsangebote verordnet werden, und welches Zusammenspiel verschiedenster Rollenträger*innen es braucht, um als Beraterin oder Berater vor Ort erfolgreich agieren zu können (vgl. z. B. Krainz & Claussen, 2020). Denn Beratende haben anders als Lehrende der Aus-, Fort- und Weiterbildung keinerlei Sanktionsmacht, wenn die Klientel ihren Vorschlägen nicht folgen will.

Dazu kommt, dass der Begriff „Schulentwicklung“ in den letzten Jahren durchaus schwammig geworden ist. Unter dem Begriff „Schulentwicklung“ versammeln sich daher ganz unterschiedliche Formate: Moderation, Supervision und Coaching ebenso wie Lesson Studies, Fachberatung, SCHILF-Reihen oder kleinere und größere Organisationsberatungen. Die Begrifflichkeit ist so weit geworden, dass fast jede Unterstützungsleistung von Entwicklungen an Schulen unter dem Begriff „Schulentwicklungsberatung“ gefasst werden kann.

Auch in den Angeboten der Pädagogischen Hochschulen beginnt der Unterschied zwischen Lehre und Beratung zunehmen einem „Entweder-und-oder“ zu weichen. Mehr und mehr Formate der Schul- und Unterrichtsentwicklung enthalten sowohl Elemente von Beratung als auch von klassischer Lehre. Am deutlichsten wird dies in dem von der Pädagogischen Hochschule Kärnten entwickelten Format „Schulentwicklung Kompakt“, in dem sich ein Kollegium vertraglich verpflichtet, mit Unterstützung der Hochschule an einem von der Schule benannten Entwicklungsthema zu arbeiten. Die Beratenden entwickeln dazu ein passgenaues Design, beraten den Prozess, nutzen aber durchaus auch die Möglichkeit, an geeigneten Stellen fachliche Inputs (nicht selten über das, was in der Fortbildung bzw. der Lehre angeboten wird) zu integrieren (vgl. Kreis, 2015; Unterköfler-Klatzer & Kreis, 2017). Umgekehrt gibt es Fortbildungsangebote mit fachlichen Schwerpunkten wie SCHILF- oder SCHÜLF-Reihen, die nur besucht werden können, wenn die Dissemination an der Schule durch Prozessberater*innen begleitet wird.

Aber ob Moderation, Fachberatung eines kleinen Teams oder Beratung schultypenübergreifender Cluster: Man ist in diesem Prozessen nie davor gefeit, in ungeahnte soziale Dimensionen zu stolpern.

Dazu braucht es an den Hochschulen Personen, die neben Fachkompetenz vor allem auch Beratungs-Know-how und Prozessverständnis mitbringen, was in den letzten Jahren dazu geführt hat, dass bei größeren Beratungsprojekten in multiprofessionellen Teams gearbeitet wird.

Und wie gehen nun die Hochschulen mit der aktuellen Anforderung um, die verschiedensten Formen der Schul- und Unterrichtsberatung unter dem Oberbegriff „Lehre“ fassen zu müssen? Auch hier werden von den Verantwortlichen bis zur eindeutigen Klärung

kreative Lösungen gefunden: Mit den Worten Menasses bedienen sich die Hochschulen dabei eines „... wahrhaft österreichisches Prinzip[s]“ (S. 63): „... dem Buchstaben folgen, aber die Auslegung nach persönlichen Maßstäben vornehmen“ (ebd.).

Theorie versus Praxis

Schulpraktische Ausbildungsanteile im Rahmen des Lehramtsstudiums nehmen in Österreich traditionell einen zentralen Stellenwert ein und werden sogar manchmal als „Herzstück“ der Lehrer*innenbildung bezeichnet (vgl. dazu kritisch Hascher, 2006, oder Schrittmesser et al., 2014).

In dieser Aussage spiegelt sich vor allem die hohe Praxisorientierung in der Ausbildung der Pflichtschullehrenden an der Pädagogischen Akademie, einer der Vorfeldorganisationen der Hochschule, die bereits von Beginn des Lehramtsstudiums an einen Ausbildungstag pro Woche in den Praxisschulen (vor 1999 noch „Übungsschulen“ genannt) vorsah. Hier wurde Unterricht beobachtet und unter Anleitung von Ausbildungslehrenden auch unterrichtet, oft ohne vorher ein fachtheoretisches bzw. fachdidaktisches Rüstzeug erhalten zu haben. Das erzeugte bis in die Anfangsjahre der Hochschulen hinein eine gewisse „Theorieabwehr“ unter den Studierenden, die theoretischem Wissen nur eine sehr geringe Praxisrelevanz zusprachen.

Aus Sicht der Studierenden ist der unmittelbare Kontakt zu Schüler*innen der Kern ihres Studiums, und wann immer Studierende ihre Ausbildung beurteilen sollen, bedauern sie, im Studium zu wenig Praxiserfahrungen gemacht zu haben. Helene Babel hat diese Einschätzung einmal das „Maoam der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ genannt (Babel, 2005, S. 123): So viel sie auch bekommen, alle schreien danach und wollen mehr.

Dieser Befund ist bedenklich, zumal die Wirksamkeit von reiner Schulpraxis in der wissenschaftlichen Literatur durchaus umstritten ist (vgl. stellvertretend für viele Arnold et al., 2014, oder Košinár et al., 2016). Trotzdem wird der Antagonismus zwischen Theorie und Praxis in der Lehramtsausbildung als „Problem“ hochgehalten und nicht selten zugunsten der Praxis entschieden. Für diese Praxisorientierung seien die Hochschulen in besonderem Maße zuständig, was diesen in den Zuschreibungen nicht selten das Vorurteil geringer Forschungsrichtung einbringt.

Dass Theorie und Praxis keine Gegensätze sind und praktisches Handeln immer theoriegeleitet ist, ist ein Allgemeinplatz. Aufgabe von Hochschulen ist es daher, im Lehramtsstudium Alltagstheorien infrage zu stellen und durch professionelle handlungsleitende Theorien zu ersetzen. Forschungsgeleitetes Hinschauen, Diagnose und Reflexion sind daher eine wesentliche Kompetenz, die in der Ausbildung zum Lehramt, aber auch in der Weiterbildung zu Führungskräften oder Funktionsträger_innen an Schulen von hoher Bedeutung ist.

Was das Theorie-Praxis-Problem betrifft, so haben sich alle Hochschulen längst von der reinen Schulpraxis verabschiedet und diese in ein neues (oft unterschiedlich umgesetztes) Modell der „Pädagogisch-Praktischen-Studien“ integriert. Diese knüpfen Theorie eng an Praxisprobleme an bzw. betrachten Praxisprobleme durch eine theoretische Brille.

Unterrichtsplanungen der Studierenden werden etwa in „Planungsateliers“ von Pädagog*innen und Fachdidaktiker*innen der Hochschulen wissenschaftlich beraten und begleitet. Zu jeder fachdidaktischen Planung werden mehrere Durchführungsvarianten entwickelt, von denen jeweils nur eine exemplarisch in der Schulpraxis realisiert wird. Die in der Praxis gewonnenen und systematisch erhobenen Erfahrungen und Erkenntnisse fließen zurück in die Planungsateliers, werden vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte analysiert und einer sowohl pädagogischen als auch fachdidaktischen Analyse unterzogen. Nicht selten führen sie zu einer Überarbeitung und Weiterentwicklung der Planung. Durch diese Integration von Elementen des theoretischen Konzepts der „Lesson Studies“ (Isak & Zehetmeier, 2018; Krainz-Dürr, 2021) versuchen Hochschulen dem „Theorie-Praxis-Dilemma“ zu entkommen und die Bedeutung von Theorie für die und in der Praxis erlebbar zu machen, also auch hier eine Synthetisierung eines postulierten Widerspruchs vorzunehmen.

Hochschule versus Dienststelle

Als Dienststelle wird in der Regel eine Organisationseinheit einer öffentlich-rechtlichen Institution bezeichnet, die für diese ein bestimmtes Aufgabengebiet übernimmt und sich durch gewisse Selbstständigkeit ausweist. Dienststellen sind in eine Verwaltungshierarchie eingebunden und unterliegen der Fach- und Rechtsaufsicht der jeweils übergeordneten Stelle. Hochschulen sind nachgeordnete Dienststellen des Bundesministeriums und übernehmen für dieses die Aufgaben der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden sowie die Entwicklung größerer Einheiten wie Teams, Schulen oder Schulcluster. Ein österreichischer Bundesminister sprach daher gerne von den Hochschulen als Personal- und Systementwickler des Bundes. Dies setzt ein gewisses Vertrauen in die Kompetenz der nachgeordneten Dienststellen voraus und daher wurden Pädagogische Hochschulen als zumindest postsekundäre Einrichtungen mit besonderem Forschungsauftrag gegründet.

Obwohl Hochschule und Dienststelle durchaus keine Gegensätze sein müssen, treffen in diesen Organisationsformen unterschiedliche Kulturen aufeinander. Die akademische Kultur verlangt weitgehende Freiheit und Autonomie im Bereich der Forschung und Lehre. Akademische Gremien wie Studienkommissionen, Senat oder Hochschulkollegium sind Kollegialorgane und unterliegen keinerlei Weisungsgebundenheit.

Dienststellen hingegen sind hierarchisch organisiert und im Zweifelsfall kann eine übergeordnete Dienststelle schon einmal eine Weisung erteilen oder ein Vorhaben untersagen. Pädagogische Hochschulen stehen daher mehr als andere tertiäre Einrichtungen in

einem dauernden Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Zwang und verfangen sich nicht selten in kaum lösbaren Doppelbindungen (Double-Binds) zwischen Autonomie und strengen Vorgaben, der Aufforderung zu Innovation innerhalb starrer gesetzlicher Möglichkeiten, dem Anspruch nach Qualität und der erwarteten gleichwertigen Bedienung aller Stakeholder oder auch der Orientierung an Rahmen, die kaum noch Gestaltungsspielräume offenlassen.

Nicht selten wird den Hochschulen von der übergeordneten Dienststelle auch eine Ergebnisverantwortung aufgebürdet, die diese per se nicht erfüllen können. Denn es gibt – auch wenn dies von vielen noch so sehr gewünscht wird – im sozialen System Bildung keine technischen Transformationsregeln, die dem Handelnden Erfolg garantieren können. Daher können Hochschulen nur für die fachgerechten Verfahrensweisen in die Verantwortung genommen werden, nicht aber – oder nur bedingt – für die zu erwartenden Ergebnisse.

Der Schweizer Schulforscher Strittmatter hat einmal geschrieben, wer Pädagogik als Beruf betreibt, der müsse viel Ambiguitätstoleranz mitbringen und mit Double-Binds leben gelernt haben (2005, S. 23). Die Diagnose stimmt – so scheint es – nicht nur für Personen, sondern auch für Organisationen im pädagogischen Feld.

Pädagogische Hochschulen in Österreich haben jedenfalls mit den ihnen zugemuteten Widersprüchen nicht nur zu leben gelernt, sondern sie haben diese im Sinne der Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung auch positiv zu wenden und für sich zu nutzen gewusst. Sie haben die Gestaltungsräume, die von der Dienststelle vorgegeben waren, in den letzten Jahren im Wechselspiel eines „Entweder-und-oder“ nicht nur erweitert, sondern auch dazu beigetragen, die gesetzlichen Regelungen zu verändern. Das Ringen um die Vergrößerung der Gestaltungsautonomie in einem akzeptierten Rahmen bleibt jedoch prominente Aufgabe auch für die Zukunft.

Epilog

Elgrid Messner und die Autorin dieses Beitrags haben in den vergangenen Jahren einige Beiträge über die neue Lehrer*innenbildung, die Governance der Hochschulwerdung und über den neuen Typ Pädagogische Hochschule geschrieben. Als Rektorinnen des Entwicklungsverbundes Süd-Ost waren wir mitten im Geschehen und hatten das Glück, gestaltend tätig sein zu dürfen. Die Widersprüche und Double-Binds, in denen wir uns bewegten, haben uns nicht entmutigt, sondern wir haben sie lieben gelernt. Denn gerade die Dissonanzen waren es, die zukunftsfähige und innovative Lösungen entstehen ließen.

Literatur

- Arnold, A., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse, Effekte*. Münster: Waxmann.
- Babel, H. (2005). Praxis – das „Maoam“ der universitären LehrerInnenbildung. In A. Dzierzbicka, R. Kubac & E. Sattler (Hrsg.), *Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen* (S. 123–130). Wien: Löcker.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Dienstrechtsnovelle 2012 – Pädagogische Hochschulen. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BNR/BNR_00547/index.shtml [6.12.2021].
- Gruber, H., & Hackl, D. (2003). Konzepte zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Interne Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst (BMBWK). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung der Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrer_innenbildung. In C. Allermann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern (Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft) (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hochschulgesetz 2005 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> [6.12.2021].
- Isak, G., & Zehetmeier, S. (2018). Von der Aktionsforschung zur Lesson Study. In H. Altrichter, B. Hanfstringl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen der österreichischen Bildungslandschaft* (S. 178–186). Münster – New York: Waxmann.
- Krainz-Dürr, M. (2021). Zum Verhältnis von Lesson Studies und Aktionsforschung. In M. Krainz-Dürr & E. Zala-Mezö (Hrsg.), *Lesson Studies (Journal für Schulentwicklung 2/25. Jg.)* (S. 54–58). Innsbruck – Wien – Bozen: Studien Verlag.
- Krainz, U., & Claussen, J. (2020). Ungebetene Gäste. Über Beratung von Schulen im Zwangskontext. In M. Krainz-Dürr & M. Amann (Hrsg.), *Schulen, die müssen. (Journal für Schulentwicklung 1/24. Jg.)* (S. 20–26). Innsbruck – Wien – Bozen: Studien Verlag.
- Krainz-Dürr, M., & Messner, E. (2018). PädagogInnenbildung NEU unter Governanceperspektive. In P. Posch, F. Rauch & St. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen* (S. 149–164). Münster – New York: Waxmann.
- Krainz-Dürr, M., & Messner, E. (2020). Auftrag Fort- und Weiterbildung Pädagogische Hochschulen als eigener Hochschultyp. In Ch. Schörg & C. Sippl (Hrsg.), *Die Verführung zur Güte: Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert zum 70. Geburtstag von Erwin Rauscher (Pädagogik NÖ 8, 8)* (S. 191–200). Innsbruck – Wien – Bozen: StudienVerlag.
- Kreis, I. (2015). Fortbildung Kompakt. Ein Fortbildungskonzept zur Unterstützung der Schulentwicklung. In E. Zala-Mezö & M. Krainz-Dürr (Hrsg.), *Wie Fort- und Weiterbildung die Schulentwicklung unterstützt. (Journal für Schulentwicklung 2/19. Jg.)* (S. 16–23). Innsbruck – Wien – Bozen. StudienVerlag.
- Košinár, J., Leineweber, S., & Schmid, E. (Hrsg.). (2016). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildung für Lehrkräfte erfolgreich? *Die deutsche Schule*, 96, 462–479.
- Menasse, R. (1993). *Das Land ohne Eigenschaften. Essay zur österreichischen Identität*. Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft ¹

1 Das „Land ohne Eigenschaften“ ist die gekürzte exemplarisch Fassung eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekts, das im Auftrag des Jubiläumsfonds der österreichischen Nationalbank geschrieben wurde und durch eine literaturkritische Studie (gefördert vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) ergänzt ist.

- Messner, E., Krainz-Dürr, M., & Fischer, R. (2018). Lehrer_innenbildung in Österreich. Pädagog_innenbildung NEU – ein Jahrhundertgesetz. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft* (S. 130–143). Münster: Waxmann.
- Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.) (2010). *Lehrerinnen und Lehrer Lernen. Konzepte und Befunde der Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Pointers for Policy development. Paris: OECD.
- Schrittesser, I., Malmberg, I., Mateus-Berr, R., & Steger, M. (Hrsg.). (2014). *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung*. Wien: new academic press.
- Strittmatter, T. (2005). Seid verlässlich und innoviert! Paradoxe Rhetorik in der Schulentwicklungs-Szene. In S. Rahm & W. Schley (Hrsg.), *Paradoxien der Schulentwicklung (Journal für Schulentwicklung 3/9. Jg.)* (S. 22–28). Innsbruck – Wien – Bozen: Studien Verlag.
- Unterköfler-Klatzer, D., & Kreis, I. (Hrsg.). (2017). *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur Wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck – Wien – Bozen: Studien Verlag.
- Weißbuch zur Unterstützung der Personalentwicklung im Rahmen der Tertiarisierung der Pädagogischen Hochschulen (2010). Hrsg. Rektor/innenkonferenz Österreich (RÖPH). Manuskript.

WELCOME!

Gleichheit ist ein Mythos, Gleichwertigkeit ein Ziel

Erwin Rauscher

Wie wir wissen, hat die Aberkennung des menschlichen Werts anderer Menschen den Effekt, den menschlichen Wert zu erhöhen, den wir uns selbst zuschreiben; und wir wissen auch, dass dieser Mechanismus der differenziellen Zuschreibung von Menschlichkeit für einen Großteil der Gewalt verantwortlich ist, mit der die Menschen einander heimsuchen.

Tsitsi Dangarembga¹

*Der einzig wahre Realist ist der Visionär – vom Federico Fellini zugeschriebenen geflügelten Wort leitet dieser Beitrag seine Botschaft ab – als Dank an eine Doyenne der österreichischen neuen Pädagog*innenbildung: Elgrid Messner hat sie maßgeblich mitgeprägt, indem sie aus Visionen Wirklichkeit geschaffen hat. In mehr als 25 Jahren nebeneinander habe ich viel von ihr und vieles mit ihr gelernt. Als ich sie kennenlernen durfte, hat sie mir vorgeschwärmt von der Ambivalenz im Mythos der Gleichheit und einen Beitrag dazu und darüber hinaus in meinem damaligen Sammelband über die seinerzeit ganz neue Idee der Schulentwicklung geschrieben (Messner, 1998), der mir bis heute im Gedächtnis geblieben und zum Vorbild geworden ist, das Miteinander von Lernenden und Lehrenden an Schulen ebenso wie an Hochschulen bedenkend. Ihr sei dieser Text gewidmet, dem meine Begrüßungsrede am 1. Oktober 2021 an unsere Studierenden an ihrem ersten Studientag zugrunde liegt und der u. a. auch ein Primarstufencurriculum² beschreibt, das völlig neue Wege geht. E.R.*

SIE sind diejenigen, welche jene unterrichten werden, die unser aller Zukunft gestalten. Das geflügelte Wort, der Unterricht müsse unsere Schüler*innen in der Schule von heute auf die Welt von morgen vorbereiten, ist falsch oder zumindest ungenau: Denn die Zukunft kommt nicht von selbst, sie wird von Menschen erzeugt. Mehr denn je übernimmt auch die Schule als Ganze Mitverantwortung, auf dass ihre jungen Menschen fähig sind und befähigt werden, die Zukunft maßgeblich mitzugestalten.

Lehrveranstaltungen

Wenn alles schläft und einer spricht, so nennt man das an der Schule Frontalunterricht, an der Hochschule Vorlesung (Süddeutsche Zeitung, 2013, S. 27). „Wenn der Professor

1 Friedenspreisrede des Deutschen Buchhandels am 24. Oktober 2021. <https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/alle-preistraeger-seit-1950/2020-2029/tsitsi-dangarembga> [26.10.2021].

2 <https://www.ph-noe.ac.at/de/curriculum/> [12.10.2021].

vorne steht und langweilige Vorlesungen hält, ist es schnurzipiegal, ob die Studierenden im Kinderzimmer oder im Hörsaal sitzen.“³ Studenten bei Vorlesungen im 18. Jahrhundert in Oxford werden durch ihre Mützen in der sozialen Stellung unterschieden: Die eckigen Kopfbedeckungen kennzeichnen die Stipendiaten, runde Mützen tragen die Selbstzahler. Heute finden Vorlesungen im größten Hörsaal statt, an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich *AEQUALITAS* benannt. Das heißt, Gleichheit ist vom Adjektiv *aequus* (gleich, gerecht) hergeleitet und hat viele Bedeutungen: von der Gleichheit vor dem Gesetz über die seelische Ausgeglichenheit bis hin zur Gelassenheit. Die Pädagogik der Hochschule ist weit entfernt von der *Päda-Gotik*, der mittelalterlichen Erziehung. Dort lernte man, still zu werden. Heute sind Studierende hier, um laut zu werden. Auch wenn alle Hörsäle und Seminarräume lateinische Namen erhalten haben. Ein Mehrzwecksaal wird *FRATERNITAS* genannt – Begegnung auf Augenhöhe im Geist von Brüderlichkeit und Schwesterlichkeit. Diese entsteht, wenn sich Lernteams bilden und über die Regeln und Folgen ihres Denkens und Arbeitens einig werden oder eben auch einmal nicht: Es kann auch anders sein. Auch der*die Andere kann Recht haben. Dafür braucht es Aufmerksamkeit im Gespräch und Toleranz im Umgang: Toleranz ist eine Grundbedingung von Wertschätzung. Wertschätzung ist eine Grundbedingung von Dialog. Dialog ist eine Grundbedingung von Bildung. Das Gespräch ist das 11. Gebot.⁴

Studieren und Dozieren heißt, damit aufzuhören oder gar nicht erst anzufangen, das je Andere, den Anderen oder die Andere, schlechtzureden und sogar es schlechtzudenken – bei den Lehrenden, untereinander und auch in allen Praxisstunden an den Schulen. Die Vielfalt des Lehrangebots sei eine Chance gegen die Einfalt von bloßen Regeln und Vorschriften. Die Aula wurde *LIBERTAS* getauft – Freiheit als offener Bereich, in dem man sich frei bewegen, der aber auch für Veranstaltungen genutzt werden kann. Hörsäle heute sind wie ein Theater aufgebaut. Auf der einen Seite die Bühne, auf der jemand seinen Text aufsagt. Auf der anderen das Publikum, das ergriffen lauscht – oder auch nicht. Das Plenum ist nicht abgedunkelt, wir sind ja nicht im Theater. Und Lehrende bekommen oft viel mehr zu sehen, als die Hörer*innen glauben. Besonders, wenn sie danach suchen, ob noch alle wach sind, wie viele auf ihren Handys lesen oder in ein Weckerl beißen, das sie auf dem Weg vom Bahnhof zur Hochschule gekauft haben. Bei manchen Lehrveranstaltungen kommt auch niemand zu spät – sie nennt man Seminare mit Anwesenheitspflicht. Doch Anwesenheitspflicht bedeutet noch nicht Aufmerksamkeitspflicht. Eine solche sollte man dann aber ernst nehmen in den *Inverted Classrooms*, denn manche Hochschulen lassen sich inzwischen alle möglichen Tricks dafür einfallen und nennen das dann Didaktische Modelle. Nach der Theatervorstellung wird lauter oder leiser geklatscht, nach der Lehrveranstaltung wird geklopft, auf Tisch oder Armllehne.

3 Anja Lüthy, BWL-Professorin an der Technischen Hochschule Brandenburg, in einem Streitgespräch zum Thema Präsenzlehre versus digitale Hochschulformate. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17. Juli 2021.

4 Dieser merk-würdige Satz stammt von Pfarrer Josef Holzmann, r.i.p., einem Onkel des Autors.

Curriculum

Ein Lehrplan ist vorrangig auf die Aufzählung von Unterrichtsinhalten und heute auf erwartete Kompetenzen beschränkt. Das Curriculum orientiert sich mehr an Lehrzielen. Es hat die Berufsfähigkeit der Absolvent*innen als Ziel, dient nicht als Selbstzweck zur Organisation von Lehre. So versucht es Antworten zu geben und macht ein Angebot, seine Wege im Dialog zu gehen: Im Dialog der Beteiligten und Betroffenen entwickelt, folgt es den Wünschen der Menschen in den Rollen von Studierenden, Lehrenden und Forschenden, berücksichtigt in seinen Orientierungen die Megatrends gesellschaftlicher Wirklichkeit, präsentiert sie in vernetzter Klarheit und ist bewusst leser*infreundlich gestaltet: nur online und rein digital; nicht linear, sondern als verzweigtes, ja sogar interaktiv nutzbares Informationsnetzwerk, in doppelter Sprache, bewusst einfach in den Titeln, wissenschaftsorientiert in den Erklärungen. Alle Studienjahre sind exemplarisch einem Namenspatron zugeordnet, um ihre Botschaften und Ziele kenntlich zu machen.

- In den ersten beiden sind das *Alexander und Wilhelm von Humboldt* – herausragende Persönlichkeiten, Forscher und Denker der Aufklärung: der eine Philosoph, grenzüberschreitender Sprachforscher und preußischer Minister, der andere Naturwissenschaftler, Universalgenie und Feingeist. Beide sind geprägt von der Französischen Revolution und ihren Reisen. Wissensdurst ist für sie eine Voraussetzung, die Welt zu begreifen, um dadurch Wege zu sich selbst zu finden. *Wissen und Erkennen, Freude und Berechtigung der Menschheit* ist das Motto Alexanders. *Erst erfreuen, dann belehren* ist jenes von Wilhelm.
- Schon das dritte und vierte Studiensemester sind einem Lebenden gewidmet: *Michael Schratz* als Experten in den Bereichen Leadership und Lernen, vielgefragtem Autor und Vortragenden in Wissenschaft und Praxis, Gründungsdekan der School of Education an der Universität Innsbruck, Reformator der Lehrerbildung, wissenschaftlichem Leiter der österreichweiten *Leadership Academy*, der über 3.000 Führungspersonen im Bildungswesen in Prozesse entstehender Zukunft eingeführt hat. Seine Präsidentschaft von ICSEI verleiht ihm weltweite Anerkennung und die Auszeichnung als Mitglied auf Lebenszeit. Als Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises setzt er sich für Exzellenz von Schulen und Unterricht ein.
- Die beiden folgenden Studiensemester firmieren unter *Annedore Prengel*, bekannt mit ihren Professuren für Erziehungswissenschaft und Grundschulpädagogik an der Universität Paderborn, der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, der Universität Potsdam und Goethe-Universität Frankfurt. Mit ihren Schwerpunkten zu Theorien der Relationalität und der Heterogenität in der Bildung, zur erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung, den Diversity-Studies, zur Inklusion und Partizipation in Schulen und Kindertagesstätten, zur Politischen Bildung und zum kulturellen Gedächtnis, zur Menschenrechtsbildung, zu Anerkennung und Missach-

tung in der Schule, zur Reform des Elementar- und Primarbereichs, zur pädagogisch-didaktischen Diagnostik, zu qualitativen Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, zur Praxisforschung und pädagogischen Selbstreflexion erweist sie sich als curriculares Vorbild.

- Die beiden letzten Bachelor-Studiensemester tragen den Namen von *Reinhold Leinfelder*, dem Professor an der Freien Universität zu Berlin, am Institut Futur, Geologen und Paläontologen, dem führenden Anthropozän-Forscher mit seinen neuen Methoden der Wissenschaftskommunikation, dem Gründungsdirektor des Hauses der Zukunft, Futurium Berlin, dem Principal Investigator für die *Anthropozän-Küche* im Exzellenzcluster *Bild Wissen Gestaltung* an der Humboldt-Universität Berlin, dem Mitglied der Anthropocene Working Group der International Commission on Stratigraphy, dem Professor und Leiter der AG Geobiologie und Anthropozän-Forschung an der FU Berlin. Der Mensch-Natur-Kultur-Beziehung gilt nach ihm auch unserer Hochschule als zentrale Zukunftsaufgabe über das Curriculum hinaus.
- Die beiden Master-Studiensemester sind *Malala-Yousafzai* gewidmet – *Let us remember: One book, one pen, one child, and one teacher can change the world*. Der Kinderrechtsaktivistin aus Pakistan mit ihrem weltweiten Einsatz für die Bildungsrechte von Kindern, der Friedensbotschafterin der Vereinten Nationen; ausgezeichnet 2014 mit dem Friedensnobelpreis als jüngste Preisträgerin in der Geschichte des Nobelpreises, mit dem Mutter-Teresa-Gedächtnispreis für Soziale Gerechtigkeit sowie als „Botschafter des Gewissens“ von Amnesty International u. a. m.

Daraus ergeben sich fünf zentral fokussierende Ziele dieses neuen Curriculums: (1) Forschung, Lehre, Wissenschaft, Humanismus; (2) Lernseitigkeit, Haltung, Schülernähe, Schulpädagogik; (3) Vielfalt; (4) Anthropozän; (5) Sozialer Friede, Bildung als höchstes Gut, Bildung für alle.

Ein weiteres vernetztes Gliederungselement stellen die *Orientierungen* dar – sie ersetzen Module und stellen quasi das Gerüst für alle einzelnen Lehrveranstaltungsangebote dar.⁵

- *Anthropozän*
Schule ist Echo von und Prophetin für Gesellschaft. Wer die Zukunft mitverantwortet, braucht Kenntnis der Vergangenheit. Ist es nicht eine pädagogische Pflicht, den Skeptiker*innen der Umwelt das Vertrauen auf die Erreichbarkeit des Guten entgegenzuhalten und im Unterricht Mitverantwortung für gesellschaftliche Veränderungen zu vermitteln? Lernen ist: mitverantworten lernen. Unterrichten ist: zu Kulturoptimismus befähigen. Wir lernen mit dem Anthropozän:

5 Die nachfolgende beschreibende Auflistung ist nahezu deckungsgleich mit den online abrufbaren Texten im Curriculum selbst. Der Dank dafür gilt einer großen Gruppe von beteiligten Lehrenden, die viel und vieles gemeinsam ge- und erarbeitet haben. <https://www.ph-noe.ac.at/de/curriculum/> [12.10.2021].

Die Natur ist nicht eine Art Kulisse, vor welcher der Mensch agiert, oder grenzenlos auszuschöpfende Ressource. Der Mensch ist mitverantwortlicher Teil der Natur. Das gegenwärtige Erdzeitalter Anthropozän zeigt die Einwirkungen und Auswirkungen des Menschen auf seinen Lebensraum und ist aufgrund seiner Aktualität wie auch durch die Nähe zur Umwelterziehung und Umweltpädagogik für Schule und Unterricht von zentraler Bedeutung. Studierende setzen sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Anthropozän auseinander und lernen es so als Querschnittsmaterie der Natur-, Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften kennen. In den Lehrveranstaltungen erfahren sie, wie das Anthropozän als Denkraum für transformative Bildungsprozesse genutzt werden kann, um die Zukunftsverantwortlichkeit und Gestaltungskompetenz bei Schüler*innen der Primarstufe zu fördern. Zudem werden Studierende dazu angeleitet, innovative Lernszenarien zu entwickeln, die ein Verständnis der Beziehung und Wechselwirkung von Mensch und Natur, Kultur und Technik sowie Wirtschaft und Gemeinschaft fördern, und so eine Umgebung kreieren, in der eine innere Verantwortung für den menschlichen Lebensraum erfahren werden kann. Nicht zuletzt lernen sie das Anthropozän als Reflexionsbegriff zu nutzen, um ethischen, sozialen, ökologischen und kulturellen Fragestellungen auf den Grund zu gehen.

– *Ästhetik*

Hier wird auf die künstlerischen Fächer in der Schule fokussiert. Der Begriff wird in seiner ursprünglichen Bedeutung, *Wahrnehmung* und *Empfindung*, multiperspektivisch bearbeitet. Die Studierenden erweitern ihr Wissen und ihren Erfahrungsschatz in den schulischen künstlerisch-ästhetischen Fachdisziplinen (Musikerziehung, Bildnerische Erziehung und Werken) und festigen ein fachdidaktisches Fundament für ihre zukünftige schulische Profession. Durch ästhetisches Forschen in Fachbereichen der Kunst (Bildende Kunst, Musik, Literatur, Design, Textiles Gestalten, Darstellende Kunst, Film, ...) verändert sich der persönliche Kompetenzhorizont in unterschiedlichen künstlerischen Praxen, wobei die Studierenden die Möglichkeit wahrnehmen können, ihren persönlichen, individuellen Schwerpunkt im Resonanzverfahren in diesen Bereichen der Ästhetik zu vertiefen. Der analytische Blick auf die Entwicklung des kindlichen ästhetischen Ausdrucks wird intensiv geschult und erfährt eine wissenschaftliche Fundierung. Vielfältige kunstdidaktische Modelle und Lehrmethoden werden in Theorie und Praxis für die Primardidaktik erfahrbar gemacht.

– *Bewegung*

Wachsende wissenschaftliche Evidenz weist auf die Bedeutung und den Stellenwert von Bewegung, insbesondere von Bewegungserfahrungen mit allen Sinnen, im Kindesalter hin. Da Bewegungshandlungen nicht nur die Motorik, sondern auch biopsychosoziale Aspekte involvieren, soll Bewegung auf der kognitiven, affektiven und sozialen Ebene verstanden werden. Studierende lernen, bestehende Beziehungen zwischen ausgewählten sportwissenschaftlichen Disziplinen zu erkennen, diese in ihrer Ganz-

heitlichkeit zu erfassen und die Querschnittsverbindungen zu anderen Fachbereichen herstellen zu können. In diesem Zusammenhang erwerben Studierende anthropologische, sportmotorische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundkenntnisse. Sie verknüpfen die daraus resultierenden sportpädagogischen Handlungsfähigkeiten im Praxisfeld Schule im Kontext gesundheitsfördernder Lernumgebungen im inklusiven Setting.

– *Digitalität*

Die Studierenden qualifizieren sich im Feld des digitalen Lehrens und Lernens und der Gestaltung digitaler Lernräume. Unter dem Blickwinkel der Leitmedientransformation ändert sich Lehren und Lernen grundlegend. Das Identifizieren der gesellschaftlichen Umwälzungen durch die Digitalisierung, die theoretische Auseinandersetzung damit und der Transfer in die Unterrichtspraxis sind die Zielsetzung der Orientierung Digitalität. Dabei zielt die inhaltliche Ausrichtung auf die Aspekte der Bildung mit digitalen Medien, der Bildung über digitale Medien, der Bildung trotz digitaler Medien und der Bildung gesteuert durch digitale Medien ab. So werden bei Inhalten wie bei Aufgabenstellungen sowohl die technologische, die gesellschaftlich-kulturelle wie auch die anwendungsbezogene Perspektive der Bildung in einer digital vernetzten Welt gleichermaßen berücksichtigt.

– *Diversität*

Diversität und Inklusion sind heute aus der Pädagogik nicht mehr wegzudenken und für unsere so divers gewordene Gesellschaft unverzichtbar. Kinder sind einander darin gleich, dass sie verschieden sind. Nationale und internationale Entwicklungen zum Thema *Bildungsgerechtigkeit* und *Inklusion* bilden heute die Ausgangslage für das Profil von Schule und Bildung in Österreich. Die Schule des 21. Jahrhunderts erkennt den Wert einer Bildung für alle, die sowohl auf individuelle Bedürfnisse eingeht als auch im gemeinsamen und wechselseitigen Lernen ein zukunftsweisendes Potenzial für Bildungsgerechtigkeit und soziale Entwicklung sieht. Studierende setzen sich mit Fragestellungen der Diversität, der Partizipation und den sich aus der Diversität ergebenden Möglichkeiten für unterrichtliches Handeln auseinander. Im Licht der vielen Dimensionen von Diversität werden von den Absolvent*innen Kompetenzen erwartet, die eine adäquate Begleitung der Lernenden bei sprachlichen, kognitiven, sozialen, kulturellen und motorischen Barrieren ermöglichen. Diese Orientierung setzt in diesem Zusammenhang auf fachliches Wissen gepaart mit praxisorientierten Zugängen. In den Mittelpunkt rückt die für alle geltende Verantwortung für alle Schüler*innen der Primarstufe. Eine inklusive Gesellschaft wächst aus einer inklusiven Schule, die es in einem dialogischen Lern- und Erkenntnisprozess zu entdecken gilt.

– *Haltung*

Eine professionelle pädagogische Haltung ist das Fundament für gelingendes Lernen und ein zentrales Thema für eine erfolgreiche Pädagog*innenbildung. Absolvent*innen entwickeln einen professionellen pädagogischen Habitus und ein emanzipativ pädagogisches Professionswissen durch kritische Reflexion von (berufsbezogenen) Überzeugungen, (subjektiven) Theorien, Einstellungen wie auch durch die Rekonstruktion und Kontextualisierung der persönlichen Lernbiografie und der professionellen Selbststeuerungskompetenz. Eine an der Entwicklung orientierte Reflexion ist dabei ein zentrales Merkmal der Ausbildung von Haltung. Studierende erkennen die Bedeutsamkeit einer Selbst- und Ich-Kompetenz, der persönlichen Wahrnehmung, der Werte, der Erfahrungen und Einstellungen, der Vielfalt, der sozialen, interaktiven und kommunikativen Kompetenz wie auch einer Beziehung zu Kultur, Natur, Ästhetik, Bewegung, Sprache und Lernen für die Entwicklung ihrer Professionalität. Haltung fußt auf der Persönlichkeit und bildet sich aus dem Zusammenwirken von Werten, Wissen, Können, Wollen, Empfinden und Fühlen, um ein professionelles Urteilen, Handeln, Verhalten und Wirken kontextsensibel und situationspezifisch gestalten zu können. Professionelle pädagogische Haltung ermöglicht daher, dass Kompetenzen durch Wissen fundiert, durch Fähigkeiten geformt, durch Erfahrungen konsolidiert und im Besonderen durch Werte gebildet sowie willentlich verwirklicht werden.

– *Kulturtechniken*

Die Vermittlung der Kulturtechniken zählt zu den zentralen Aufgaben des Unterrichts der Volksschule. Dazu gehören der Erwerb der Schriftsprache sowie einer Fremdsprache, der Aufbau einer grundlegenden Lesekompetenz und die Vermittlung mathematischer Kompetenzen, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als mündige und kritische Menschen ermöglichen. Die Studierenden beschäftigen sich mit fachwissenschaftlichen Grundlagen zu den Bereichen Deutsch, Mathematik und Englisch, welche die Basis für den Aufbau fachdidaktischer Kompetenzen bilden. Sie erwerben Expertise in den jeweiligen Fachdidaktiken und die Befähigung zur Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts in heterogenen Lerngemeinschaften unter Berücksichtigung der jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen.

– *Sozialer Friede*

Sozialer Friede ist nicht nur die Abwesenheit von Krieg. Es geht um Gerechtigkeitsverständnis, Gewaltfreiheit, immer auch um soziale Fragen. Und nicht zuletzt um Politische Bildung. Friede als Thema wird in der Schule explizit angesprochen. Sozialer Friede hat in unserer Gesellschaft den gleichen Wert wie Freiheit. Er ist ein gesellschaftlicher Prozess, der uns beständig zum Dialog, zu Bemühung und Anstrengung fordert, und dazu, Positionen zu beziehen. Ein inklusives Wir, jenseits von ethnischen und religiösen Differenzen, steht im Vordergrund. Auch geht es darum,

Konfliktdynamiken zu erkennen und Konfliktpotenziale mit friedlichen Mitteln zu bearbeiten. Migrationspädagogik und Migrationskommunikation sind in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung. Im Zentrum steht der Mensch im sozialen Verbund und als sozial Handelnder in jeglicher Art erzieherischer Situation, betrachtet in Wechselwirkung mit der sich ständig ändernden Gesamtgesellschaft. Zu den Zielen dieses Moduls zählt *Futures Literacy*. Schreiben, Lesen, Rechnen, Zuhören, Englisch und Sachunterricht werden ja auch gelernt, um in der Lage zu sein, sich an gesellschaftlichen Prozessen im Sinne des sozialen Friedens zu beteiligen. Sozialer Friede beginnt bei der Gestaltung von Regeln (Normen) für Schulklassen und geht bis zum Friedensnobelpreis und darüber hinaus.

– *Studieneingangs- und Orientierungsphase*

Sie dient der Orientierung im Studien- und Berufsfeld sowie der Reflexion der Studienwahl. Durch die Auseinandersetzung mit wesentlichen Aspekten und Anforderungen des Studiums und des Berufs sowie durch die Förderung grundlegender Kompetenzen soll die Basis für das Studium gelegt und ein multiperspektivischer Überblick gegeben werden. Lernen wird in verschiedenen (vor allem) schulischen Institutionen ermöglicht; individuelle Aktivitäten sollen die theoriegeleitete und kritische Reflexion unter wissenschaftspropädeutischen Gesichtspunkten fördern. Zudem gilt es, fachwissenschaftliche Grundlagen zu vermitteln und Voraussetzungen für das Verständnis mathematischer Zusammenhänge und des Spracherwerbsprozesses im Primarstufenunterricht zu bilden. Darüber hinaus festigen die Studierenden grundlegende berufsfeldbezogene Bildungssprachlichkeit und kulturelle sowie wissenschaftliche Ausdrucksfähigkeit.

– *Pädagogisch-praktische Studien*

Sie bilden Erfahrungsorte, welche Bewährung und Überprüfung theoretischer Erkenntnisse in Verbindung mit konkreter Praxis ermöglichen sollen. Durch die Erkundung verschiedener Lehr- und Lernräume des zukünftigen Berufsfeldes fokussieren die Studierenden die Entwicklung ihres individuellen professionellen pädagogischen Handelns. Dieser Lernprozess umfasst angeleitete Planung und Umsetzung von Unterricht, verbunden mit theoriegeleiteter Reflexion. Themenbereiche der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft werden verknüpft und in die Praxis mit eingebunden. Um Wissen aus Forschung, Theorie und Praxis bestmöglich für die professionelle Entwicklung der Studierenden zu nutzen, fokussiert das Konzept die Kooperation in professionellen Teams von Studierenden, Mentor*innen und Lehrenden.

– *Begleitung zur Masterarbeit*

Die Studierenden werden beim Verfassen einer Masterarbeit zu einer berufsfeldbezogenen Fragestellung begleitet. Sie wählen einen Forschungsansatz – empirisch, mixed-methods oder nicht-empirisch – aus, anhand dessen sie eine eigene forschungs- und

theoriebasierte Studie planen und durchführen. Neben der weiteren Vertiefung fachspezifischer Kenntnisse erwerben sie durch das Verfassen der Masterarbeit theoretisch und methodisch fundierte Kompetenzen in bildungswissenschaftlich, fachdidaktisch wie auch interdisziplinär zu verortenden Problem- und Fragestellungen. Und sie werden auf die Präsentation ihrer Ergebnisse im Rahmen der Defensio vorbereitet. Möglichst alle Themenstellungen werden transparent in der Themenbörse des Landes Niederösterreich⁶ ausgelobt.

Die Suchroutinen des Curriculums in Form eines Navigators ermöglichen es, nach Studienjahren und Orientierungen, aber auch nach Fächern (kompatibel zu jenen der Primarstufe bzw. bildungswissenschaftlichen Grundlagen) und nach den angebotenen Schwerpunkten online zu blättern.

Bipolare Bildung

Im neunten Gesang der Odyssee findet sich (erstmal) die Geschichte des einäugigen Kyklopen Polyphem: Laut diesem Epos lebte der Riese mit anderen Zyklopen. Als er seine Schafe in seine Behausung treibt und die Eindringlinge bemerkt, stellt sich Odysseus als schiffbrüchiger Grieche vor und bittet um Bewirtung. Polyphem gewährt kein Gastrecht, rollt einen mächtigen Felsbrocken vor den Ausgang und frisst zwei Gefährten des Odysseus. Als sich der Riese daraufhin schlafen legt, wagt der Anführer der Griechen nicht, ihn zu töten, da er auch mithilfe seiner Freunde den Fels nicht wegwälzen kann. Am nächsten Tag verspeist der Kyklop abermals Menschenfleisch, doch Odysseus serviert ihm anschließend starken Wein. Der betrunkene Riese will den Namen von Odysseus erfahren, der sich jedoch in listiger Voraussicht als Οὔτις (zu Deutsch: Niemand) bezeichnet.⁷ Polyphem fällt in tiefen Schlaf, und die gefangenen Griechen blenden ihn, indem sie ihm einen glühenden Pfahl in sein Auge stoßen. Als der Geblendete seine Schafe am nächsten Morgen zur Weide hinauslassen muss, tastet er alle ab. Odysseus und seine Gefährten können aus der Höhle entkommen, indem sie sich am Bauchfell der Schafe festklammern.

Heute hat der einäugig Gebildete viele Namen und Gesichter: Jene Lehrkraft, für die ihr Unterrichtsgegenstand ihr Kosmos ist und ihr Wissen das der ganzen Welt. Oder jene*r Schüler*in, der*die ihren*seinen Nachbarn nicht abschreiben lässt und am Bäckerstand der*die Erste sein muss. Oder jene*r Schulleiter*in, welche*r die Ordnung mehr als die Menschen liebt und deshalb Kontrolle über Vertrauen und über Zutrauen stellt. Vielleicht auch jene Mutter, die von der Gesellschaft die Kinderstube einklagt, als ihr Kind in den Brunnen gefallen ist.

⁶ <https://www.themenboerse.at> [2.11.2021].

⁷ Dahinter steht ein im Deutschen nicht wiederzugebendes Wortspiel, da Outis zugleich auch Odysseus'schen bedeutet.

Ein Auge von Bildung ist die Liebe für Wissen – für das Wissen um die Welt im Ganzen. Nicht jene, die den Big Mac lieben und im Heck-Meck leben, werden die Zukunft bestimmen, sondern solche, die globale Verantwortung leben, weil sie ihre persönliche Verantwortung lieben und ernstnehmen. Nicht die Hannah-Montana-Jugend, sondern jene des Sokrates. Nicht jene, die auf Autobahnen brausen, sondern solche, welche die Info-Bahnen bevölkern. Das zweite Auge aber, um Bildung zu ermöglichen, ist *pädagogische Liebe*⁸ als Tun: Es ist Aufgabe der Schule, menschenbildnerisch das Ganze der Wirklichkeit vor Augen zu bringen, um diese Wirklichkeit, wenn schon nicht ganz, so doch vollständiger zu machen. Mit zwei Augen erst wird Bildung reziprok – ein Geben und Nehmen, Lehren und Lernen, bei dem der Gebende stets die Würde des Nehmenden wahrt, indem er dessen Geisteswelt und Körperwelt kennen und achten lernt! Er lernt dazu, wenn er gibt. Wenn diese Ideen von Integration und Inklusion in der Bildung fehlen, alles wäre gleichgültig – und irgendwie gleichgültig. Anders gesagt: Bildung, die Studierende erwerben, ist keine Ware, sie ist eine Währung. Wer sich mit Herz und Hirn darauf einlässt, wird reich belohnt.

Bildung – welch ein zerschriebenes Wort: Ist sie der Rest nach dem Vergessen alles Gelernten? Das Ergebnis von Überblick oder Detail, Hausverstand oder Wissenschaftsnachweis? Brauchen wir Überblick oder Detail, mehr Hausverstand oder Wissenschaftsnachweis, eher den *Stowasser* oder *Wikipedia*? Bilden wir nur mehr ab, oder bilden wir aus? Bilden wir uns nur etwas ein, oder bilden wir gar uns selbst? Beginnt Bildung mit Gehorsam, wie Nietzsche meinte, und liegt am Gehorsamsverlust ein Mangel der Erziehung heute? Oder will und soll Gehorsam nicht besser das Ziel von Erziehung sein, und nicht bloß ihr Mittel? Oder geht es schon im Kindergarten eher um Selbstdisziplin und Selbstwirksamkeitsmächtigkeit aus Freiheit? Oder ist Bildung vielleicht nur die Vermittlung ungleicher Ansichten durch Gleichgesinnte? Braucht es Gratisschulbücher, oder ist das Leben die wahre Schule? Brauchen wir heute mehr Fertigkeiten im Lesen-Rechnen-Schreiben, oder mehr Kreativität, um uns in neuen Situationen besser zurechtzufinden? Also mehr Einübung oder mehr Versuche, eher Einsammeln der Tradition oder aber Ausstreuen von Innovation? Herzensbildung oder Fachwissen? Verhindert Ausbildung Einbildung oder schränkt Ausbildung nur Bildung ein? Braucht Bildung eher Grundsätze oder eher Vorbilder? Steigt die Allgemeinbildung dann, wenn immer mehr Beschwerden immer weniger Rechtschreibfehler haben?

Bildung ist das, das die meisten empfangen, viele weitergeben und wenige haben, wie es als geflügeltes Wort seit 100 Jahren Karl Kraus zugeschrieben wird. Noch 50 Jahre früher schreibt Emanuel Geibel: „Das ist der Bildung Fluch, darin wir leben, / Dass ihr das Beste untergeht im Vielen; / Mit jedem Elemente will sie spielen / Und wagt sich keinem voll dahinzugeben. Viele weitere seltsame und eben falsche Gegensätze lassen sich nennen: Ist Bildung gratis oder wertvoll? Braucht sie gesellschaftliche Akzeptanz oder

8 Ausführlich beschrieben in Rauscher (2008), S. 78f.

ein Volksbegehren? Ist die Schule Gelehrtenanstalt oder Aufbewahrungs-Hort? Demokratiewerkstatt oder kollektiver Online-Spielplatz? Übungsfeld für Mitmenschlichkeit oder für Wahrscheinlichkeitsrechnung? *Ich denke, also bin ich* – oder: ich bin, indem ich surfe? Wer ohne Surfen denkt, bleibt zurück. Wer ohne Denken surft, bleibt allein. Die Welt wird immer komplexer, doch niemand hilft: Peter Sloterdijk ruft nicht zurück, und Armin Assinger steht für Anfragen nicht zur Verfügung. Ist Facebook ein Zeitfresser oder ein soziales Netzwerk? Lässt sich Wissen vermessen wie Körpergröße, oder ersetzen wir Pythagoras durch Tüchtigkeit und Kepler durch Networking? Macht Schule fit für Leben und Arbeit oder bietet sie den Weg zur Freiheit durch Bildung? Citizenship oder Selbstbestimmung? McKinsey-Ökonomie oder Humboldt-Humanismus? Ist Bildung der Ausweg aus Orientierungslosigkeit durch Diversität und Komplexität? Oder Regelung und Lenkung? Dienen Schulnoten als vergleichbare Leistungsbilanz oder als beste Förderung für jede*n Einzelne*n? Welche*r Schüler*in erbringt die bessere Leistung: Jene*r, der*die am Beginn und am Ende eines Schuljahres seine 100m in 13,9 sec läuft, oder der*die, welche*r sich vom Herbst zum Frühjahr von 14,8 auf 14,2 sec verbessern kann? Messen wir also Chancengleichheit im Ergebnis oder in den Möglichkeiten? Reformieren wir Strukturen oder reformieren wir Bewusstsein? Soziale Chancengleichheit oder begabungsorientierte Chancengerechtigkeit? Eminenz-based oder evidence-based im schiefen Turm – macht *PISA* oder Persönlichkeit die Schule besser? Brauchen wir neue Schulformen oder neue Lernkultur?

Solche Gegensätze sind der falsche Ansatz: Unterricht für Hirn, Herz und Hand war die alte Lehrerregel – welch praktisches Beispiel für Ausbildung *und* Bildung nicht als Gegensatz, sondern als Ergänzung, neben- und miteinander. Druckluftbremsen *und* Pythagoreischer Lehrsatz – es ist ein falscher Gegensatz zu fragen: Macht Schule fit für Leben und Arbeit, oder bietet sie den Weg zur Freiheit durch Bildung? Vielmehr soll gelten: Citizenship *und* Selbstbestimmung! McKinsey-Ökonomie *und* Humboldt-Humanismus! Bildung ist Ausweg aus Orientierungslosigkeit durch Diversität und Komplexität *und* Regelung, Lenkung, Erlernen von Fertigkeiten.

– *Bildung ist frei*

Studierende brauchen den Mut, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen⁹, sich zu empören und sich zu engagieren (Hessel, 2010; 2011), sich nicht mit Gnade ködern zu lassen. Denn es gibt kein pädagogisches Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden – beide sind beides.

– *Bildung ist Dialog*

Studieren ist, mit den Lehrenden der Hochschule sprechen, nicht (nur) über sie. Jene zu fragen, von denen man sich die beste Antwort erwartet – die direkt Betroffenen. In der Soziallehre kennt man dafür auch einen lateinischen Namen: Subsidiarität.

9 Vgl. diese Interpretation der Ewigkeitsworte Immanuel Kants in: Rauscher (2019).

– *Bildung formt Person*

Studieren ist, einander zu helfen. Wer anderen hilft, der sieht Bildung nicht als Ware, er macht sie zur Währung, vielleicht sogar zur Kultur. Denn Kultur beginnt dort, wo Menschen nicht um Beute kämpfen, sondern um Gehör. Wer als Student*in forschend lernt und lernend forscht, der fragt nicht nach dem Wofür, nicht: Wofür brauche ich das? Sondern nach dem Warum: Warum ist das so?

– *Bildung atmet beim Forschen*

Forschen ist das Atmen von Bildung. Forschung sorgt für den Sauerstoff von Bildung: sie entsorgt das Unerklärliche. Wer nicht forscht, muss glauben oder – noch schlimmer – er glaubt zu wissen. Lehrer*innen, die nicht erforschen, was sie tun, wenn sie tun, die nicht hinterfragen, was sie sollen, wenn sie wollen, sie handeln nicht, sie behübschen, führen nur aus. Wenn sie dann auch noch anführen, sollte man sie wegführen. Und wenn Schüler*innen nicht auch beforschen, was sie tun, wenn sie tun, und wenn sie nicht hinterfragen, was sie wollen, wenn sie sollen, dann lernen sie nicht, sondern ahmen nur nach. Forschende Lerner*innen bleiben lebenslang lernende Forscher*innen, denn diese Forscher*innen sind Menschen, die sich die Warum-Frage von Kindern bewahren. Denen das Fragen viel wichtiger ist als das bloße Antworten. Forschend Studierende sind jene, welche die Fragen selbst liebhaben wie verschlossene Räume, wie Bücher, die in einer fremden Sprache geschrieben sind.

– *Bildung formt Geduld*

Dafür möge ein Gedanke Rainer Maria Rilkes aus seinem Briefwechsel mit Franz Xaver Kappus stehen (Rilke, 2019):

Sie sind so jung, so vor allem Anfang, und ich möchte Sie, so gut ich es kann, bitten, lieber Herr, Geduld zu haben gegen alles Ungelöste in Ihrem Herzen und zu versuchen, die Fragen selbst liebzuhaben wie verschlossene Stuben und wie Bücher, die in einer sehr fremden Sprache geschrieben sind. Forschen Sie jetzt nicht nach den Antworten, die Ihnen nicht gegeben werden können, weil Sie sie nicht leben könnten. Und es handelt sich darum, alles zu leben. Leben Sie jetzt die Fragen. Vielleicht leben Sie dann allmählich, ohne es zu merken, eines fernen Tages in die Antwort hinein.

Studieren ist kein 100m-Lauf, vielmehr ein Summary aus einer Vielzahl zielgerichteter Phasen. Der italienische Sprinter Lamont Marcell Jacobs ist am 1. August 2021 bei den Olympischen Spielen in Tokio mit dem Europarekord von 9,80 sec sensationell Olympiasieger über 100 Meter geworden – und damit Nachfolger von Usain Bolt.¹⁰ Wie trainiert ein Weltklasseläufer wie Usain Bolt? Der wahrscheinlich beste Sprinter aller Zeiten und vierfache Weltportler hat elf Weltmeistertitel und achtmal Olympiagold geholt. Im professionellen Training wird jeder Phase je nach den Schwachstellen des Athleten besondere

¹⁰ Dieser war über lange Zeit der Poster-Boy der Olympischen Spiele gewesen. Der Showman aus Jamaika hatte 2008 in Peking, 2012 in London und 2016 in Rio jeweils Gold über die 100 und 200 Meter gewonnen. Nach seinem Karriereende 2017 ging es um seine Nachfolge.

Aufmerksamkeit geschenkt. Trotz der sehr kurzen Aktionszeit während eines 100m-Laufes wird der Lauf nach den Anforderungen an den Athleten in mehrere Phasen unterteilt, und für jede Phase stehen eigene Trainingseinheiten auf dem Programm. Nie aber werden die 100 Meter selbst trainiert!

Lernen ist Sich-Wundern im Kleinen, Staunen im Großen. Lehren ist, dem Wunder Raum geben im Überlieferten, dem Staunen Grund geben im Neuen. Lernen dient dem Ganzen, Lehren dient den Lernenden. Daran ist nichts Neues, aber Altes: Als Sokrates den Sklaven des Menon lehrt, beansprucht er nicht zu wissen, was der Sklavenknabe nicht weiß, er verhilft diesem nur, sich seines Wissens bewusst zu werden. Es ist ein Kennzeichen der mäeutischen Begegnung des Sokrates, dass es keinerlei *Gegen* gibt – welch wunderbares Bild der Mäeutik: Lehren nicht als Eintrichtern, sondern als *Herausziehen*, als Entbergen dessen, was im Lernenden von jeher grundgelegt ist! Daraus entwickelt sich, was die Psychologie nur unvollständig mit *Motivation* umschreiben kann: In diesem Miteinander eröffnet sich die Möglichkeit des expliziten Lernens von Wissensstoff, des impliziten Tragens von Verantwortung, des Übertragens von Vertrauen. Und daraus lebt Bildung – in all ihren Formen.

Deshalb brauchen wir an österreichischen Schulen Lehrer*innen, die sich für Erziehung und Unterricht verantwortlich fühlen, als *Gatekeeper* der kleinen *Influencer*, der Schüler*innen als Stichwortgeber*innen einer digital gewordenen Öffentlichkeit. Ihr Unterrichten als Menschenführung hat heute mehr denn je den Auftrag zum autonomen Handeln – das bedeutet für die Schule: Schüler*innen an der Hand zu nehmen ohne Festhalten und sie loszulassen ohne Fallenlassen. Ungleichheit führt zu Macht. Gleichheit führt zu Beliebigkeit. Gleichberechtigung führt zu Egozentrismus. Gleichwertigkeit führt zu Würde.

Literatur

- Geibel, E. Herbstblätter XI. Aus: Juniuslieder, 4. Sonette. In *Die Deutsche Gedichtbibliothek*. <https://gedichte.xbib.de> [2.11.2021].
- Hessel, S. (2010). *Empört euch!* Berlin: Ullstein.
- Hessel, S. (2011). *Engagiert euch!* Berlin: Ullstein.
- Malala-Yousafzai (s. d.). Let us remember one book one pen one child and one teacher can change the world: Teacher notebook/journal. Independently published [20.06.2019].
- Messner, E. (1998). Kollegialer Erfahrungsaustausch bei Schulentwicklung an der Basis. In E. Rauscher (Hrsg.), *Schulentwicklung in Europa* (S. 129–139). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Rauscher, E. (2008). ‚La Traviata‘ – Plädoyer für einen dritten Weg LehrerInnenbildung sei erst eine Frage des Wie, dann des Wo. In: Rauscher, E. (Hrsg.), *LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung. Pädagogik für Niederösterreich* (Band 2, S. 58–86). Baden: PH NÖ.
- Rauscher, E. (2019). Schulautonomie – Kant’sche Aufklärung 5.0? Ein Gedankenexperiment. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa*. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 11–18). Münster: Waxmann.
- Rilke, R. M. (2019). *Briefe an einen jungen Dichter*. Berlin: Insel.
- Süddeutsche Zeitung vom 13. September 2013.

Autonome Hochschulen für pädagogische Berufe

Ein bildungspolitischer Essay für eine unbedingte und bedingungslose Hochschule

Andreas Schneider

1. Die „vielfältige“ Landschaft

Die Hochschullandschaft in Österreich hat sich in den letzten Jahrzehnten vielfältig entwickelt. Es gibt diverseste Hochschultypen mit spezifischen Kernkompetenzen und Leitbildern im Blick auf Forschung, Lehre, Wissenschaft und Profession: Öffentliche und private Universitäten, Fachhochschulen, deren Eigentümer*innen und Betreiber*innen Länder, Wirtschaftskammer oder auch vereinzelt private Vereine sind und schließlich die Pädagogischen Hochschulen des Bundes und die Privaten Pädagogischen Hochschulen, die bis auf eine Ausnahme – der Pädagogischen Hochschule Burgenland (Land, Kirche, Bund) – ausschließlich von in Österreich anerkannten Religionsgemeinschaften betrieben und verantwortet werden.

Es zeigt sich ein erfreuliches Landschaftsbild, doch die gesetzlichen Rahmenbedingungen und Grundsätze der einzelnen Hochschultypen im Blick auf Forschung und Lehre sind sehr unterschiedlich.

Leider ist mir hier weder der Platz ausreichend gegeben, noch können endgültige Recherchen durchgeführt werden, um alle diese gesetzlichen Punkte im Einzelnen darzustellen, zu vergleichen und zur Diskussion zu stellen. Einige Anhaltspunkte zum Weiterdenken und eventuell Weiterentwickeln müssen daher ausreichen, um ein abgestimmtes Bild von Hochschulen in einem demokratischen Umfeld verdeutlichen zu können. Eine vielfältige und auf Augenhöhe miteinander eng kooperierende Hochschullandschaft benötigt Autonomie hinsichtlich inhaltlicher, struktureller, organisatorischer und studienrechtlicher Grundlagen. Denn in der Autonomie wird der Wert Freiheit im konkreten Kontext von Theorie, Praxis, Forschung, Lehre, Wissenschaft und Profession sichtbar und erlebbar.

In den Augen des Verfassers tun sich in all diesen Bereichen Diskurse auf, die immer stärker danach fragen, welche Grundwerte hinter oder über all den bildungs- und gesellschaftspolitischen Bereichen auf Hochschulebene stehen. Werden einzelne Bereiche und Themen in den einzelnen Hochschul- und Universitätsgesetzen ungleich bewertet? Der Wert Freiheit im „Organisationskleid der Autonomie“ wird bei näherem Hinsehen, hinsichtlich der diversen Hochschulen, gesetzlich sehr unterschiedlich gesehen und hat auch Auswirkungen auf die Kompetenzen, Möglichkeiten und Kulturen der einzelnen Hochschuleinrichtungen.

Die Leser*innen mögen verzeihen, dass dieser vorliegende Beitrag vor allem auf den Wert Freiheit als grundlegendem Wert im Universitätsgesetz 2002 und im Hochschulgesetz 2005 fokussiert ist. Denn diesem scheint bisher – gerade was eine diesbezügliche, sinnvolle Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen des Bundes in organisationaler und struktureller Hinsicht bewirken könnte – noch viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden zu sein.

Diesen Diskurs möchte der Verfasser mithilfe des Beitrages anregen und dazu beitragen, dass dieser im Blick auf die Zukunft ernsthafter als in der Vergangenheit geführt wird. Es sei auch angemerkt, dass der Verfasser ganz bewusst für die Veröffentlichung dieses Beitrages die Festschrift für Rektorin Elgrid Messner gewählt hat, weil er davon überzeugt ist, in ihr eine Rektorin des autonomen, kritischen, wissenschaftlichen und bedingungslosen Fragens und Denkens zu erkennen. In vielen ihrer Entscheidungen und Umsetzungen als Lehrkraft und schließlich als Rektorin der Pädagogischen Hochschule Steiermark wurde das sichtbar und erkennbar. Pädagogische Hochschulen brauchen solche Führungskräfte, die kritisch auf der Wertebasis eines freien und demokratischen, inklusiven Gesellschaftsbildes mit Blick auf Forschung und Lehre fragen, denken und handeln.

2. Die „unbedingte“ Hochschule

Einige ernstzunehmende und äußerst interessante Überlegungen sind zur Thematik autonomer Pädagogischer Hochschulen durch Jahre hindurch bereits immer wieder aufgegriffen worden. Welche Orte sollten Hochschulen bzw. Universitäten sein? Was könnte bzw. müsste an diesen Orten wie und durch wen passieren? (Vgl. z. B. Horst et al., 2010; Masschelein & Simons, 2010; Juranek, 2012, 2013a, 2013b, 2017.)

Das in den Augen des Verfassers jedoch klarste und überzeugendste Zeugnis – gleichsam als ein Glaubensbekenntnis „la profession de foi d’un professeur“ wie es Jacques Derrida (Derrida, 2015, S. 9) ja selbst bezeichnet – findet sich in der Schrift „Die unbedingte Universität“ (Originaltitel: „L’université sans condition“) von eben demselben. Der französische Sprachphilosoph Jacques Derrida versteht es in einer sprachlich äußerst prägnanten Weise eine Grunddefinition für eine moderne Universität/Hochschule darzulegen. Er meint, dass eine Universität/Hochschule „unbedingt“ und „bedingungslos“ also „von jeder einschränkenden Bedingung frei sein sollte.“ (ebd.) Eine Hochschule muss einem Anspruch gerecht werden, der die gesamte hochschulische Arbeit hinsichtlich Forschung und Lehre prägt.

„Unter der ‚modernen Universität‘ verstehen wir jene, deren europäisches Modell, nach einer fruchtbaren und komplexen mittelalterlichen Geschichte, seit zwei Jahrhunderten in Staaten demokratischen Typs vorherrschend, das heißt ‚klassisch‘ geworden ist. Was diese Universität beansprucht, ja erfordert und prinzipiell genießen sollte, ist über die sogenannte akademische Freiheit hinaus eine unbedingte Freiheit der Frage und Äußerung, mehr noch: das Recht, öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf Wahrheit gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt.“

So rätselhaft der Wahrheitsbezug auch bleibt, er ist grundlegend genug, um, zusammen mit dem Licht (Lux), unter den symbolischen Insignien zahlreicher Universitäten aufzutauchen. Die Universität macht die Wahrheit zum Beruf – und sie bekennt sich zur Wahrheit, sie legt ein Wahrheitsgelübde ab. Sie erklärt und gelobt öffentlich, ihrer uneingeschränkten Verpflichtung gegenüber der Wahrheit nachzukommen.“ (Derrida, 2015, S. 9–10)

Wer diesem Idealbild von Universität/Hochschule halbwegs gerecht werden möchte, muss wohl dementsprechende gesetzliche, strukturelle und organisationale und auch studienrechtliche bzw. dienstrechtliche Rahmenbedingungen schaffen. Da reicht es z. B. nicht, auf Teilrechtsfähigkeit und Freiheit in bestimmten Bereichen hinzuweisen. Hier sind die politisch Verantwortlichen in der Regierung und im Parlament gefordert, entsprechende Bedingungen und Rahmen auszuhandeln und schließlich im Parlament zu verabschieden, die es eben allen Typen von Hochschulen in Österreich erlauben, in autonomer Verfasstheit im forschenden und lehrenden Wirken wissenschaftlicher Wahrheitsfindung auf der Spur sein zu können und daher jede der nur möglichen Fragen „bedingungslos“ und „unbedingt“ – wie es Derrida formuliert – stellen zu können (Derrida, 2015).

Derrida sah ein, dass es dieses von ihm skizzierte Ideal einer unbedingten und bedingungslosen Universität in seiner vollendeten Gestalt nicht gibt. Doch es muss das deklarierte Ziel sein, die bedingungslose Hochschule nicht aus den Augen zu verlieren. Und es braucht vor allem dementsprechende Rahmen: „Wie wir nur zu gut wissen, gibt es diese unbedingte Universität de facto nicht. Dennoch sollte sie prinzipiell und ihrer eingestanden Berufung, ihrem erklärten Wesen nach Ort letzten kritischen – und mehr als kritischen – Widerstands gegen alle dogmatischen und ungerechtfertigten Versuche sein, sich ihrer zu bemächtigen“ (Derrida, 2015, S. 12). Diesem Idealbild gilt es näherzukommen. Das kann aber nicht von allen drei Hochschultypen – Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule – in gleichem Maße festgestellt werden.

3. Die „abhängige“ Hochschule

Denn ein Blick in die derzeitige unterschiedliche gesetzliche Lage macht deutlich, wie sehr der Typ der Pädagogischen Hochschule in Österreich in zu großer Abhängigkeit (Juraneck, 2017, S. 492) zum vorgesetzten Ministerium (Bildung, Wissenschaft, Forschung) und dadurch letztlich auch in politischem Einfluss steht. Das ist aber nicht als Kritik am zuständigen Ministerium oder an politischer Arbeit zu verstehen, sondern viel eher wollen meine kritischen Anmerkungen aufzeigen, dass gravierende Versäumnisse bereits vor Jahren bei der Gesetzgebung dieses Hochschultypus „Pädagogische Hochschule“ gemacht wurden.

Hier ist an die Zeit zwischen 1999 und 2005 zu denken, in der es damals bereits darum hätte gehen müssen, bildungspolitische Entwicklungsschritte zu setzen, um die

damaligen Akademien zu echten Hochschulen überzuführen. Für die Begleitung und Überführung vom einen zum anderen Typus einer Bildungsinstitution wurden keine Maßnahmen getroffen. Denn wie ist es sonst erklärlich, dass es in derselben Regierungsperiode aber sehr wohl in Österreich gelungen ist, die damals noch – basierend auf dem Universitätsgesetz aus dem Jahre 1993 – teilrechtsfähigen Universitäten mit einem ganz neuen Universitätsorganisationsgesetz im Jahre 2002 zu autonomen Universitäten umzuwandeln. Hingegen wurde drei Jahre später das Hochschulgesetz 2005 verabschiedet, das die Akademien nicht annähernd zu autonomen Hochschulen umgewandelt hat. Nur in studienrechtlicher Hinsicht führte dieses Gesetz zu einer neuen Pädagog*innenbildung bzw. Lehrer*innenbildung im Jahr 2013. Aber aus organisatorischer und struktureller Perspektive heraus brachte dieses Gesetz keine mutigen Veränderungen. Kaum jemand verlangte, dass aus diesen Einrichtungen, die noch stärker „schulischen“ Charakter hatten, in Zukunft echte autonome Hochschulen bzw. Universitäten werden müssen. Und so werden nun seit fast 20 Jahren keine diesbezüglichen Schritte klar definiert, an deren Ende eine autonome Hochschule oder gar Universität steht, was verwunderlich ist.

Das Argument, dass an diesem Hochschultypus ja fast nur Studierende ausgebildet werden, die ausschließlich im öffentlichen Dienst als Lehrer*innen bzw. Pädagog*innen ihre Anstellung finden, kann schon aus dem Grund nicht wirklich zählen, weil seit Jahrzehnten ebenfalls an den „autonomen“ Universitäten und an einigen privaten – somit gesetzlich auch in autonomem Status – Pädagogischen Hochschulen eine sehr große Gruppe an Lehramtsstudierenden für alle Altersgruppen und Schultypen ausgebildet wurden und werden. Und auch diese Absolvent*innen stehen nach ihren Lehramtsstudien in einem öffentlichen Dienstverhältnis z. B. als Lehrer*innen im Primarbereich an Volksschulen und im Sekundarbereich an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Österreich.

Ja, es mag schon sein, dass Autonomie sowohl Chancen als auch Risiken in sich birgt. Aber ob Autonomie an Hochschulen letztlich chancenreich gelingt, hängt doch wohl wesentlich davon ab, welche gesetzlichen Rahmenbedingungen einerseits, und welche klaren und bindenden Vereinbarungen andererseits zwischen autonomen Bildungseinrichtungen und der „Öffentlichen Hand“ – Ministerien – festgelegt, definiert und abgeschlossen werden. Diese gilt es selbstverständlich ebenfalls zu fordern, auszuhandeln und zu verschriftlichen, wie die gesetzlichen Grundlagen für einen autonomen Status. Autonomie bedeutet nämlich an den österreichischen Universitäten nicht, dass diese sich an keine Vorgaben bzw. Vereinbarungen zu halten haben. Denn erst die im Gesetz geforderten und klaren Leistungsvereinbarungen ermöglichen es beiden Seiten, ein sehr klares Portfolio an zu erledigenden Herausforderungen und Aufgaben festzumachen und erst daraus resultieren Budgets aus der Kassa der Steuerzahler*innen, die es dementsprechend zu beziffern gilt. Denn öffentliche Gelder benötigen klare Vereinbarungen und Widmungen, wofür diese schließlich Verwendung finden. Erst recht, wenn es um die Ausbildung von Lehrer*innen und Pädagog*innen geht.

Ich hoffe, es wird der wesentliche Punkt der Kritik an den derzeitigen gesetzlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich Organisation und Stellung der Pädagogischen Hochschulen ersichtlich. Denn gesetzliche Rahmen müssen öffentlich sichtbar machen, dass an einer Einrichtung, wie einer Hochschule, ein Status gewünscht wird, durch den bedingungsloses Fragen und Forschen und der damit zusammenhängende Widerstand nicht nur möglich sein können, sondern staatlicherseits gefordert und somit gesetzlich ganz bewusst gefördert werden. Doch zu starke ministerielle und politische Abhängigkeiten schaffen solche Möglichkeiten nur sehr dürftig und keinesfalls in ausreichendem Maße.

Dem Bild, das Derrida und andere von einer Hochschule deutlich – vielleicht an einigen Stellen recht überspitzt – zeichnen, können letztlich ausschließlich Hochschulen mit autonomer institutioneller Verfasstheit halbwegs entsprechen. Denn wie soll in einem zu nahen Abhängigkeitsverhältnis das Grundprinzip „Widerstand“ an so einer Hochschule möglich sein?

„Aus dieser These folgt, daß dieser unbedingte Widerstand die Universität zu einer ganzen Reihe von Mächten in Opposition bringen könnte. Zur Staatsmacht ..., zu ökonomischen Mächten ..., zu medialen, ideologischen, religiösen und kulturellen Mächten etc., kurzum: zu allen Mächten, welche die kommende und im Kommen bleibende Demokratie einschränken.“ (Derrida, 2015, S. 14)

Das Bild einer solchen Hochschule bzw. Universität könnte noch mit weiteren Strichen skizziert werden, um die Notwendigkeit einer möglichst großen Unabhängigkeit aufzuzeigen. Denn es wird sich immer mehr zeigen, wie sehr ein autonomer und unabhängiger Status jedes Hochschultyps von demokratiepolitischer Bedeutung ist. Doch trotz solcher Überlegungen wurde leider in Österreich – was zumindest den Hochschultyp Pädagogische Hochschule betrifft – außer kleineren Ansätzen in Richtung Teilrechtsfähigkeit und überschaubaren begrenzten Selbstbestimmungs- und Verwaltungssegmenten wenig unternommen. Aber zumindest diese wurden an einigen Pädagogischen Hochschulen engagiert aufgegriffen und umzusetzen versucht.

Die gesamte Problematik zeigt sich auch symbolisch darin, dass z. B. die pädagogischen Hochschulen, nach wie vor, selbst innerhalb der Geschäftsordnung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) – egal von welcher Partei das Resort in den letzten Jahren verantwortet wurde – einer anderen Sektion und nicht jener für Universitäten und Hochschulen zugeordnet ist. Übrigens war das seit der erneuerten Hochschulwerdung der Pädagogischen Hochschulen im Jahre 2005 – soweit sich der Verfasser erinnern kann – ein ständiger Diskussionspunkt bei den Resort-Zuteilungen innerhalb aller Regierungsverhandlungen der letzten 15 Jahre – gleichgültig, ob es zwei Ministerien oder ein Ministerium war/en. Es scheint, als wollen sich die politisch Verantwortlichen seit fast 20 Jahren nicht wirklich dazu durchringen, aus den postsekundären Akademien – also de facto „höheren“ Schulen für die Ausbildung der Lehrer*innen – Hochschulen mit echtem, autonomem Hochschulstatus zu entwickeln. Lediglich der Begriff „Hoch-

schule“ wurde rasch durch die Umwandlung von Akademien in Hochschulen im Jahre 2005 an die Portale der Häuser geheftet.

Es sei aber an dieser Stelle besonders angemerkt, dass sich das Personal an diesen Einrichtungen in den letzten 10 bis 15 Jahren selbstständig und teilweise mit Unterstützung des Ministeriums einer unglaublichen Weiterqualifizierung und einer damit verbundenen höheren, akademischen Qualifizierung und Professionalisierung mit Blick auf Wissenschafts- und Professionsorientierung unterzogen hat. Und gerade diesen vielfach hoch qualifizierten Personen wird man mit einem zögerlichen und unzureichenden Vorgehen in Richtung eines autonomen Hochschulstatus für Pädagogische Hochschulen des Bundes absolut nicht gerecht.

Es sei hier aber auch angemerkt, dass es nichtsdestotrotz bereits in der Vergangenheit einige Rektor*innen und eine Ministerin gab, die autonome Pädagogische Hochschulen forderten (Brunner, 2021; Hammerschmid, 2019; Juranek, 2012, 2013a, 2013b, 2017) und es vor allem auch erfolgversprechende Projekte gab, die eine Weiterentwicklung Pädagogischer Hochschulen in Richtung autonomer Hochschulen oder gar einer autonomen Universität vorangetrieben haben. Als Beispiel seien hier die Strategieschritte zur Errichtung einer Bildungsuniversität Vorarlberg als Weiterentwicklungsperspektive genannt (Brunner, 2021).

Es war als politisch Verantwortliche vor allem Ministerin Sonja Hammerschmid in den Jahren 2016–2017, die für die Pädagogischen Hochschulen des Bundes eindeutig einen autonomen Hochschulstatus gefordert hat (Hammerschmid, 2019). Sie bringt es in ihrem diesbezüglichen Beitrag auf den Punkt, wenn sie formuliert:

„Schulautonomie verlangt in Konsequenz auch die Autonomie der Pädagogischen Hochschulen – Wettbewerb beflügelt. Der Prozess der schnellen und qualitätsvollen Weiterentwicklung der ‚PädagogInnenbildung NEU‘ kann substanziell beschleunigt werden, wenn die Pädagogischen Hochschulen in die Vollrechtsfähigkeit entlassen werden und für ihr Handeln eigenverantwortlich einstehen müssen. Autonomie und Wettbewerb hängen mit Performanz kausal zusammen.“ (Ebd. S. 205)

Die Fakten und Zahlen der öffentlichen, österreichischen Universitäten und deren Entwicklung seit der Autonomiewerdung im Jahr 2002 sind überzeugend. Österreichische Universitäten sind in internationalen Rankings vorne zu finden (vgl. ebd.).

4. Die „autonome“ Schule

Besonders im Rahmen der Pädagog*innenbildung ist ein autonomer Ort der Professionalisierung der Lehrer*innen unumgänglich, da ein bestimmter Rahmen Lehrende in gleicher Weise wie Studierende und das gesamte Personal an der Hochschuleinrichtung prägt. Erst recht, wenn ein Staat seine Bildungsaufgabe in der Schule schon seit Jahrzehnten darin sieht, Menschen zu einem Leben als mündige, selbstbewusste und kritische Bürger*innen zu verhelfen. Schon in § 2, Absatz 1 des Schulorganisationsgesetzes aus dem Jahre 1962 wird das deutlich gemacht:

„(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den *sittlichen, religiösen und sozialen Werten* sowie nach den *Werten des Wahren, Guten und Schönen* durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend [...] zum *selbsttätigen Bildungserwerb* zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu [...] *verantwortungsbewussten* Gliedern der Gesellschaft und *Bürgern der demokratischen* und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu *selbständigem Urteil*, sozialem Verständnis [...] geführt, dem *politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen* sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt *Anteil zu nehmen* und *in Freiheits- und Friedensliebe* an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (SCHOG § 2 Abs. 1)

Es müsste dementsprechend und besonders heute allen Einrichtungen der Lehrer*innen- und Pädagog*innenbildung gerade deshalb ein Status der Autonomie, vonseiten eines demokratischen Staates, zuerkannt werden, da in den letzten Jahren den Schulen eine größere Autonomie zugestanden wurde. Um in solchen autonomen schulischen Feldern wirken zu können, bedarf es dementsprechend autonomer Ausbildungsstätten für das gesamte Lehrpersonal an diesen autonomen Schulen. Denn in welchem anderen Klima einer Bildungsinstitution können Lehrkräfte autonomes Denken und kritisches Fragen vertiefen, wenn nicht an Einrichtungen, die sich nach Jacques Derrida ständig des bedingungslosen, unbedingten und politisch unabhängigen Fragens und des Sich-kritisch-Auseinandersetzens stellen und dieses bedingungslos von allen seinen Mitgliedern – ob Lehrende, Studierende, in den Rektoraten, Institutsleitende und Verwaltende – abverlangen und einfordern. Dies soll von seinen Rahmenbedingungen her auch ermöglicht werden.

Ein kritisch-mündiger Geist wird sich in einem autonom organisierten Umfeld ganz anders entwickeln können und kann sich im Blick auf die eigene, zukünftige Profession als Lehrer*in dementsprechend aus- und weiterbilden. Das hat Auswirkungen auf die Schüler*innen in den Hunderten Schulen Österreichs.

Das scheint wohl auch einer derjenigen Gründe zu sein, weshalb hinsichtlich weiterer Schulentwicklung in Österreich im Jahr 2017 ein Bildungsreformpaket gesetzlich verabschiedet wurde (vgl. Hammerschmid, 2019, S. 204), das insbesondere die „Schulautonomie“ in den Fokus nahm (Bildungsreformgesetz 2017).

Dazu findet sich als Grund für das Paket folgende Textierung auf der Homepage des Ministeriums:

„Freiheit für die Schulen

[...] Unsere Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Stärken, Talente und Bedürfnisse – jedes Kind und jede Schulgemeinschaft ist einzigartig [...] Das kann nur gelingen, wenn Pädagoginnen und Pädagogen, Schulleiterinnen und Schulleiter mehr Gestaltungsfreiheit haben. Mit dem Autonomiepaket wird dieser Gestaltungsspielraum durch pädagogische, organisatorische und personelle Freiräume geschaffen.“ (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref.html>)

Dem gebotenen Platz geschuldet können hier nur in essayartiger und eben nicht umfassender Weise wenige Anmerkungen gemacht werden, die als Grundüberlegungen für eine qualitätsvolle und sinnerfüllte Bildung von Pädagog*innen und Lehrer*innen an autonomen Hochschulen anzusehen sind. Weitere Merkmale wurden bereits in anderen Publikationen festgehalten, diskutiert und publiziert (vgl. z. B. Braunsteiner & Spiel, 2019; Dorninger et al., 2021).

5. Die „freie“ Lehre und Forschung

Es geht ganz im Sinne des „Index für Inklusion“ um eine grundlegende Kultur, die Werte, Einstellungen und Haltungen bestimmt, die anschließend die Ebene der Strukturen und Strategien und daraus letztlich die Umsetzung konkreter Praktiken ermöglicht und prägt (Booth & Ainscow, 2016, S. 17–19).

Es muss daher immer bewusster werden, dass eine Bildungseinrichtung, die ständiger Abhängigkeit und politischem Einfluss ausgesetzt ist, nicht freie und unabhängige Strategien und Strukturen entwickeln kann. Besonders Bildungsinstitutionen in einer demokratischen Verfasstheit benötigen für eine Bildung, die junge Menschen zu einem mündigen und selbstbestimmten Bürger*innen-Status begleiten möchte, eine autonome Ausbildungsinstitution. Bevormundung, zu viele Vorgaben und auch die Steuerung über solche Vorgaben und schließlich zu starke Kontrolle erzeugen in der Folge ähnliche Strukturen und im Anschluss auch dementsprechende Praktiken im schulischen Alltag.

Die Frage, die sich stellt, ist daher: Ist in Österreich der Wert autonomer Hochschulen, um letztlich wirklich in unbedingter und bedingungsloser Freiheit in Forschung und Lehre tätig sein zu können, tatsächlich nicht in gleichem Maße für alle Hochschulen gegeben? Ein ernüchterndes Resümee ist zu ziehen. Denn der Vergleich zwischen dem Universitätsgesetz 2002 für die Universitäten und dem Hochschulgesetz 2005 für die Pädagogischen Hochschulen macht bereits in den leitenden Grundsätzen deutlich, welche Leitlinien der Gesetzgeber für den einen Hochschultyp und welche für den anderen vorgesehen hat. Es zeigt sich auf den ersten Blick, dass z. B. der Grundwert Freiheit in Forschung und Lehre explizit nur in den Grundsätzen für die Universitäten festgeschrieben ist. Im Hochschul-

gesetz steht der Lehrer*innenberuf und deren Profession und lediglich die damit verbundene berufsbezogene Forschung im Vordergrund. Das forschungsgeleitete Interesse auf Basis des demokratischen Grundwertes Freiheit für die Gesamteinstitution Pädagogische Hochschule und deren organisatorischen Status fehlt in diesem Gesetzestext. Lediglich im Zusammenhang mit den einzelnen Lehrenden und Forschenden wurde die Gewissensfreiheit ausdrücklich auch in diesem Gesetzestext festgeschrieben (HG 2005 § 73).

Im Universitätsgesetz 2002 ist in § 2 Abs. 1 daher unter den leitenden Grundsätzen der Universitäten sehr klar und eindeutig zu lesen:

„1. Freiheit der Wissenschaften und ihrer Lehre (Art. 17 des Staatsgrundgesetzes über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, RGBl. Nr. 142/1867) und Freiheit des wissenschaftlichen und des künstlerischen Schaffens, der Vermittlung von Kunst und ihrer Lehre (Art. 17a des Staatsgrundgesetzes über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger)“. (UG 2002, § 2 Abs. 1)

Im Hochschulgesetz 2005 liest sich das hingegen etwas anders. Da findet sich in § 8 Abs. 1 lediglich folgende Formulierung, die nur die Profession hinsichtlich internationaler Standards in Forschung und Lehre im Blick hat. Aber eine gleichwertige Formulierung hinsichtlich der Freiheit in Forschung und Lehre wird man hier vergeblich suchen:

„(1) Die Pädagogische Hochschule hat mit dem Fokus auf die pädagogische Profession und ihre Berufsfelder im Rahmen von Lehre und Forschung nach internationalen Standards sowohl Lehrerinnen und Lehrer sowie nach Maßgabe des Bedarfs Personen in allgemeinen pädagogischen Berufsfeldern aus-, fort- und weiterzubilden.“ (HG 2005, § 8 Abs. 1)

Freiheit als Begriff findet insbesondere auch im Zusammenhang mit der Gestaltung der Studien und hinsichtlich wissenschaftlich-pädagogischer Theorien, Methoden und Lehrmethoden Erwähnung (vgl. HG 2005, § 40 Abs. 1) und – wie bereits oben erwähnt – im Zusammenhang mit der persönlichen Gewissensfreiheit und der Forschungsfreiheit (HG 2005 § 73).

Im Universitätsgesetz 2002 hingegen wird Freiheit nicht nur im Zusammenhang mit der persönlichen Gewissensfreiheit und Forschungsfreiheit (UG 2002, § 105) festgeschrieben, sondern dieser Grundwert wird den Universitäten als Gesamteinstitutionen im Blick auf ihre Gesamtorganisation in den gesetzlichen leitenden Grundlinien in ihr Bild eingeschrieben.

6. Der „optimale“ Mehrwert

Es ist daher, in den Augen des Verfassers, endlich an der Zeit, gesetzlich auch für die Pädagogischen Hochschulen des Bundes hinsichtlich einer „freien“ und „autonomen“ Hochschule, im Sinne des hier in Konturen festgeschriebenen Idealbildes, etwas zu verändern.

Freiheit in Forschung und Lehre verlangt auf Basis des Wertes Freiheit eine autonome und selbstbestimmte Struktur und Organisation tertiärer Bildungseinrichtungen, die sich Hochschulen nennen.

In der nächsten Regierungsperiode sollte daher der Wert Freiheit leitender Grundgedanke für eine gesetzliche Festschreibung des autonomen Status auch für die Pädagogischen Hochschulen des Bundes sein. Denn diese Hochschulen haben sich in den letzten Jahren – auch durch die Einführung der neuen Pädagog*innenbildung – personell, inhaltlich und strukturell sehr gut darauf vorbereitet.

Es liegt jetzt am politischen Willen. Wer dann auch immer miteinander ein neues Regierungsprogramm verhandelt und schließlich miteinander koalitiert. Diesem Anliegen muss Augenmerk für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Österreich geschenkt werden – erst recht in einer Demokratie. Bereits seit dem Jahr 1999 war – in der Erinnerung des Verfassers – in Diskussion, für diesen Hochschultyp die umfassendere Bezeichnung „Hochschule für pädagogische Berufe“ zu wählen. Denn diese Bezeichnung umfasst weit mehr pädagogische Ausbildungen und ihre Studien als nur die Lehrer*innenausbildung: z. B. die Elementarpädagog*innen, Freizeitpädagog*innen, Sozialpädagog*innen und in Zukunft eventuell noch viele weitere Gruppen mit pädagogischer Professionsausrichtung. Diese umfassende Bezeichnung wäre mit Blick auf die Zukunft und Nachhaltigkeit der pädagogischen Berufe sinnvoll gewesen. Doch das war weder innerhalb der bildungspolitisch Verantwortlichen noch bei den Hochschuleinrichtungen anderen Typs durchsetzbar.

Sollten die Pädagogischen Hochschulen aber – was in den Augen zahlreicher Rektor*innen an den Pädagogischen Hochschulen als wünschenswert angesehen wird (vgl. Brunner, 2021; Juranek, 2017, S. 482, 527) – doch wie die Universitäten in den nächsten Jahren ein autonomes Hochschulgesetz erhalten (vgl. Juranek, 2017, S. 480), dann wären natürlich während dieser Autonomiewerdung einige konkrete Entwicklungsschritte mit ihrem jeweiligen Mehrwert zu überdenken und unbedingt umzusetzen. Hier seien einige abschließend noch erwähnt:

- Die Entwicklung eines langfristigen Hochschulentwicklungsplans, der sich stark auf den zukünftigen Bedarf an Pädagog*innen konzentriert.
- Die Gremien an den Pädagogischen Hochschulen müssten noch stärker an eine autonome Organisationsstruktur einer Hochschule angepasst werden (Hochschulrat, Rektorat, Hochschulkollegium ...)
- Die Führungskräfte (Rektor*innen und Vizerektor*innen) benötigen ein verändertes Bild ihres Selbstverständnisses. Andere Bestellprozesse und eine andere Letztentscheidung sind z. B. in diesem Zusammenhang nötig. Warum muss die letzte Instanz der Rektor*innenbestellung die/der Bundesminister*in sein?
- Als Zielsteuerung müssen klare Leistungsvereinbarungen wie an den Universitäten dienen.
- Die Erarbeitung aktiver Steuerungsmöglichkeiten für das Bundesministerium ist zu konzipieren, um die österreichweite Ausbildung der Pädagog*innen auch im Kontext erhöhter Autonomie zu sichern.
- Es sollte der weisungsfreie und externe Qualitätssicherungsrat (QSR) als qualitätssichernde Instanz für einige dieser Aufgaben im Prozess der Autonomiewerdung herangezogen werden. Dessen Aufgaben sollten sich aber im Laufe des Autonomiewerdungsprozesses immer wieder verändern bzw. an den jeweiligen Stand des Entwicklungsprozesses angepasst werden. Denn manche der Aufgaben müssen Schritt für Schritt den Bildungsinstitutionen autonom übergehen werden, und andere Punkte sind wiederum qualitätssichernd zu begleiten, zu evaluieren und in weitere Diskurse der Weiterentwicklung einzubringen (vgl. dazu auch Hammerschmid, 2019, S. 207–208).

Literatur

- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. (4. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Böheim-Galehr, G., & Allgäuer, R. (Hrsg.) (2012). *Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich*. Ivo Brunner zum 60. Geburtstag. Innsbruck: StudienVerlag.
- Braunsteiner, M.-L., & Spiel, Ch. (Hrsg.) (2019). *PädagogInnenbildung*. Festschrift für Andreas Schnider. Heiligenkreuz: Be&Be Verlag.
- Brunner, I. (2021). Ein Narrativ konkreter Autonomie – Strategiestritte zur Errichtung einer Bildungsuniversität Vorarlberg als PH-Weiterentwicklungsperspektive in der Ära Schmied. In Ch. Dorninger, K. Nekula & A. Schnider (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer offenen, fairen Gesellschaft. Claudia Schmied und die Bildungsreform 2007–2013*. (S. 240–245). Münster: LIT Verlag.
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG). Gesamte Rechtsvorschrift für Hochschulgesetz 2005, Fassung vom 07.11.2021.
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). Gesamte Rechtsvorschrift für Universitätsgesetz 2002, Fassung vom 07.11.2021.

- Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz, Fassung vom 07.11.2021.
- Bundesgesetz zur Bildungsreform: Bildungsreformgesetz 2017.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur autonomen Schule: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref.html>
- Derrida, J. (2015). *Die unbedingte Universität*. (5. Auflage). Berlin: edition suhrkamp.
- Dorning, Ch., Nekula, K., & Schnider, A. (Hrsg.) (2021). *Auf dem Weg zu einer offenen, fairen Gesellschaft. Claudia Schmied und die Bildungsreform 2007–2013*. Münster: LIT Verlag.
- Hammerschmid, S. (2019). Autonome Pädagogische Hochschulen braucht das Land. In M.-L. Braunsteiner & Ch. Spiel (Hrsg.) (2019), *PädagogInnenbildung*. Festschrift für Andreas Schnider (S. 203–208). Heiligenkreuz: Be&Be Verlag.
- Horst, J.-Ch., Kagerer, J., Karl, R. et al. (Hrsg.) (2010). *Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*. Zürich: Diaphanes Verlag.
- Juranek, M. (2012). Die Pädagogischen Hochschulen auf dem Weg zur universitären Selbstverwaltung. In G. Böheim-Galehr & R. Allgäuer (Hrsg.) (2012). *Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich*. Ivo Brunner zum 60. Geburtstag (S. 167–176). Innsbruck: StudienVerlag.
- Juranek, M. (2013a). Das Hochschulrecht in der Praxis. In G. Löschnigg (Hrsg.) (2013). *Öffentliche Pädagogische Hochschulen aus rechtlicher Sicht* (S. 73–118). Universität Linz.
- Juranek, M. (2013b). Hochschulautonomie versus Universitätsautonomie – ein Vergleich. *Zeitschrift für Hochschulrecht*, 1, 1–12.
- Juranek, M. (2017). *Die Pädagogischen Hochschulen auf dem Weg zur Universität. Entwicklung und Management der PädagogInnenbildung Neu*. Möckmühl: NMV.
- Maschelein, J., & Simons, M. (2010). *Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt – Universität*. Zürich: Diaphanes Verlag.
- Staatsgrundgesetz vom 21. December 1867, über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder. Gesamte Rechtsvorschrift für Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, Fassung vom 08.11.2021.

(Wie) Lässt sich Haltung in der PädagogInnenbildung vermitteln?

Michael Schratz

„Schulen müssen eine Praxis entwickeln, die es *allen* Schülerinnen und Schülern ermöglicht, *hohe Leistung* zu bringen und *lohnende Leben* zu führen, lang nachdem sie die Schule verlassen haben“. (World Happiness Report, 2013)

1. Die Neubelebung des Erziehungs- und Bildungsauftrags

Mancherorts ist von der längsten Distanz die Rede, wenn es um die Umsetzung der Bildungsziele in die Praxis geht. Krathwohl u. a. (1975, S. 15), die sich wissenschaftlich mit der Diskrepanz zwischen Bildungszielen und schulischer Realität auseinandergesetzt haben, kommen zu folgender Einschätzung: Obwohl Ziele des affektiven Bereichs bei der Legitimation von Bildungszielen eine hervorragende Stelle einnehmen, erfahren sie auf dem Weg der Konkretisierung über die Lehrpläne bis in den Unterricht eine merkwürdige Erosion. Diesen Erosionsprozess haben Posch und Thonhauser (1982) insbesondere auch für den deutschen Sprachraum aufgezeigt. Für Rumpf (1994, S. 8) liegen die möglichen Gründe für die Erosion der pathischen Dimension von Bildungs- und Erziehungszielen in der Umsetzung von Lehrplänen, die er „der entsinnlichenden Dynamik des Schullernens“ zuschreibt.

Mit dieser Dynamik sollten sich in der PädagogInnenbildung Tätigen auseinandersetzen, da sich der von Posch und Thonhauser konstatierte Erosionsprozess bereits in der Ausbildung zeigt. So bleiben meist jene professionsspezifischen Kompetenzen im Lehramtsstudium unterbelichtet, welche die Haltung künftiger Lehrerinnen und Lehrer in den Blick nehmen. Wie wirkmächtig eine solche Haltung werden kann, illustriere ich am Beispiel der Unterrichtserfahrungen von Melisa Erkurt, die anlässlich der Jugoslawienkrise in ihrer frühen Kindheit ihre bosnische Heimat verlassen und in Österreich die Schule besuchen musste.

„Wenn man ‚erfolgreiche‘ Migrantinnen wie mich hernimmt, stellt man schnell fest, dass wir es oft ‚trotz‘ konservativer Eltern geschafft haben. Meist dank einer engagierten Lehrperson, die an uns geglaubt hat.

Bei mir war es meine Volksschullehrerin, ihretwegen liebte ich die Schule und sollte sie auch die weiteren zwölf Jahre lieben, auch wenn ich da nicht immer nur so großartige Lehrpersonen hatte. Ich hatte keine leichte Kindheit und Jugend, die Schule war für mich ein Zufluchtsort, und die Frau Lehrerin mit ihrer sanften Art machte mein Leben weicher.

Sie fragte mich nie nach meinem Elternhaus aus, nach meiner Herkunft oder meinem Glauben, sie fragte stattdessen, welche Bücher sie uns vorlesen sollte, schrieb motivierende Zeilen unter meine Hausübung und lobte viel – dank ihr war die Schule mein ‚safe space‘.

Sie hätte auch fragen können, wieso mein Vater nie in die Schule kommt, was ich so im islamischen Religionsunterricht lerne und ob ich mich nicht lieber auf Deutsch konzentrieren sollte, statt in den bosnischen Muttersprachenunterricht zu gehen, aber sie stülpte mir diese Rolle nicht über, das hätte mich komplett überfordert.

So wie Jahre später, als mich Lehrer fragten, ob mir mein Vater verbietet, auf Projektstage mitzukommen. Ich bejahte, ich würde ihnen sicher nicht die Wahrheit sagen, dass meine Eltern nichts von den Projekttagen wussten, weil ich ein schlechtes Gewissen gehabt hatte, sie um Geld zu bitten. Ein Großteil der muslimischen Kinder in Wien gehört zu den Bildungsverlierern, aber nicht, weil sie islamische Eltern haben, sondern weil das Schulsystem sie im Stich lässt.“ (Erkurt, 2020a, S. 9)

In diesem biografischen Rückblick auf den Unterricht als Mädchen mit Fluchterfahrung lassen sich die professionsbezogenen Kompetenzen der Volksschullehrerin im Hinblick auf ihre Wirkweisen analytisch genauer betrachten. Dazu verwende ich das Modell von Gert Biesta (2012, S. 13), das die Erziehungs- und Bildungsziele in drei Dimensionsbereichen erläutert (Abb. 1).

| Erziehungs- und Bildungsziel | Gesellschaftliche Aufgabe | Zentrale Fragen | Gesellschaftliche Perspektiven |
|------------------------------|---|---|---|
| Qualifizierung | Menschen mit Wissen, Fähigkeiten und Haltungen befähigen | Mit welchen Kompetenzen (Wissen, Fähigkeiten, Dispositionen) werden die Schüler/innen ausgestattet, um die wünschenswerten gesellschaftlichen Qualifikationen zu meistern? | Wissen Fertigkeiten Haltung Werte |
| Sozialisierung | Einführung von „Neuen“ in eine bestehende Ordnung (Neue können Kinder, Menschen mit unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen sein) | Wie werden „Neulinge“ (Kinder in die Gesellschaft, Menschen aus anderen Kulturen) in bestehende Ordnungssysteme, aber auch in bestimmte (Professions-)Kulturen (z. B. Mathematik, Umwelt, Sexualität) eingeführt? | Inklusion demokratische Werte Zusammenleben |
| Subjektwerdung | Agency & menschliche Freiheit – der Mensch zu werden, der man sein kann | Wie kann der Mensch zum eigenständigen Subjekt werden? Wie entwickelt sich das Anders-anders-Sein (Arens & Mecheril, 2010) des einzelnen Menschen? Wie gewinnt die/der Einzelne die eigene Freiheit? (Biesta, 2006) | Agency – Bewusstheit über die eigene Wirkmächtigkeit |

Abbildung 1: Domänen von Erziehungs- und Bildungszielen (nach Biesta, 2012, S. 13)

In der Ausbildung lassen sich diese drei Bereiche nicht isolieren und in einzelne Module bzw. Lehrveranstaltungseinheiten packen, da sie auch im Unterricht nicht isoliert erfolgen. Die Übersicht in Abb. 1 soll aber anhand zentraler Fragen für die Belegung der gesellschaftlichen Aufgaben in den Erziehungs- und Bildungszielen sensibilisieren. Das Modell kann als tragfähiges Fundament dafür dienen, dass (künftige) Lehrkräfte über

die Gewichtung und Schwerpunktsetzung im jeweiligen Unterrichtskontext situativ und perspektivisch entscheiden können. Wie diesbezüglich die Lehrerin im zitierten Rückblick der damaligen Schülerin vorgeht, versuche ich anhand der drei Dimensionen in Abb. 1 aufzuzeigen.

Über die Qualifizierung sollen (junge) Menschen jenes Wissen und jene Fähigkeiten und Haltungen erwerben, die sie im (späteren) Leben beruflich und privat zur Verwirklichung ihrer Lebenspläne benötigen. Sie erfolgt zumeist über die fachliche Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer. Über die Erziehungs- und Bildungsziele wird deutlich, dass der Unterricht trotz der fachunterrichtlichen Ausrichtung immer auch erzieherische Anteile von Sozialisierung und Subjektwerdung enthält. In Erkurts Rückschau zeigt sich die Haltung der Volksschullehrerin in ihrer fachlichen Herangehensweise darin, dass sie die Schülerinnen und Schüler nicht mit vorbereiteter Pflichtlektüre konfrontiert hatte, sondern „sie fragte stattdessen, welche Bücher sie uns vorlesen sollte, schrieb motivierende Zeilen unter meine Hausübung und lobte viel“. Damit trägt die Lehrerin bereits in den frühen Schulerfahrungen zur Teilhabe der Kinder bei, indem sie mitbestimmt, was mit ihnen geschieht. Die damit verbundene Zugewandtheit und Achtung stellt in der Persönlichkeitsentwicklung einen wichtigen Schritt zur Selbstwirksamkeit dar.

Die Sozialisationsfunktion von Schule ist nicht zuletzt deshalb von besonderer Bedeutung, als schulische Bildungsmaßnahmen in einem Staat die einzigen sind, zu deren Teilnahme bzw. Teilhabe alle verpflichtet sind. Die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags erfolgt immer im Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Zukunft, daher ist Schule Mittlerin zwischen Kontinuität (Bewahrung, Reproduktion) und Wandel (Veränderung, Transformation) (Schratz, 2022, S. 43). Melisa Erkurat erwähnt, mit ihrer Fluchterfahrung keine leichte Kindheit gehabt zu haben; daher bietet die Schule für sie einen „Zufluchtsort, und die Frau Lehrerin mit ihrer sanften Art machte mein Leben weicher [...] – dank ihr war die Schule mein ‚safe space‘“. Die Lehrerin bietet den Schülerinnen und Schülern (gesellschaftliche) Teilhabe, indem sie ihnen neue Möglichkeitsräume für die Erschließung von Sach- und Weltbezügen eröffnet, die nicht sie selbst für diese definiert. Die Lehrerin trug dazu bei, dass die Schülerin Melisa sich in der Schule sicher und zugehörig fühlte, was für Riley, Coates und Martinez (2018) eine Voraussetzung für förderliche Sozialisation und Subjektwerdung darstellt:

„Zugehörigkeit‘ ist dieses Gefühl des Irgendwo-Seins, wo man zuversichtlich sein kann, dazugehören und sich in der eigenen Identität sicher zu fühlen. [...] Jede Schule hat Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen, die durch ihre Tore treten. Sie beeinflusst, wie die jungen Menschen die Welt verstehen. Schulen verändern sich ständig wie Kaleidoskope von Menschen, Ideen und Haltungen, die das Potenzial haben, sich um gemeinsame Überzeugungen und Vorstellungen zusammenzuschließen. In der heutigen Welt, in der neue Ideen genauso leicht auf Treibsand wie auf festem Boden gebaut werden, sind Schulen nicht nur wichtige Informationszentren, sondern auch eine der wenigen gemeinsamen gesellschaftlichen Institutionen, die einen Sinn für Zugehörigkeit oder aber Ausschluss schaffen können.“ (S. 3; Übers. M.S.)

Jenseits der Vergesellschaftung durch Sozialisierung sollte jeder Mensch aber auch über Erziehung und Bildung zu jener Freiheit finden, die ihn in seiner Subjektwerdung unterstützt und in seiner Unabhängigkeit stärkt. Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer liegt nicht lediglich darin, vorhandene Potenziale zu entfalten, sondern (junge) Menschen darin zu stärken, in ihrer Entwicklung über sich selbst hinauszuwachsen. In der geschilderten Unterrichtssequenz trägt die Lehrerin zur Subjektwerdung bei, indem sie die Schülerinnen und Schüler nicht durch Bloßstellung beschämt. Sie verfiel nicht der „Obszönität des Fragens“ (Bodenheimer, 2011) nach Elternhaus, Herkunft und Glauben, sondern hat unvoreingenommen an deren Entwicklungspotenziale geglaubt. Dieser „Potenzialblick“ (Friedrichsdorf & Breuniger, 2019, S. 30) unterstützt die Ermächtigung zur Selbstwirksamkeit und Bewusstwerdung über die eigene Wirkmächtigkeit. Diese Haltung entspricht dem, was Klafki (2002) „pädagogisches Verstehen“ nennt, das dadurch gekennzeichnet ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer

„die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen jeweils neu in ihrer subjektiven Situation, mit ihren Voraussetzungen und Erfahrungen, Interessen, Schwierigkeiten und Nöten, im Zusammenhang ihrer Sozialisationskontexte und in den von den jungen Menschen gesetzten Bedeutungsakzenten zu verstehen versuchen, also hinsichtlich dessen, was die Jugendlichen als für sich selbst wichtig betrachten“. (S. 178)

2. Die Widerständigkeit der Tiefenstrukturen von Unterricht

Werden Bildungsgänge, die Kinder und Jugendliche durchlaufen, als Kontinuum verstanden, haben Schulen und Lehrkräfte eine wichtige Aufgabe als Mittler zwischen den bisherigen Erfahrungen junger Menschen und deren unbekannter Zukunft. In ihrem Bildungsauftrag sind sie Vermittelnde im doppelten Sinn: Sie eröffnen den Lernenden nicht nur unterrichtsfachbezogene Zugänge zum Weltwissen, sondern vermitteln auch zwischen Vergangenheit und Zukunft in der Erfahrung von Welt. Bei der Umsetzung dieses doppelten Anspruchs geraten Lehrpersonen im Bemühen, ihre Unterrichtspraxis „vermittelnd“ an die heterogener werdende Schülerschaft anzupassen, immer wieder in Nöte, die sich aus der Widerständigkeit pädagogischer Prozesse im erwähnten Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Zukunft ergeben. Als didaktische Maxime taucht hierbei oft die Forderung an die Lehrkräfte auf, die SchülerInnen dort abzuholen, wo sie gerade stehen. Dieser Apell erweist sich allerdings als trügerisches metaphorisches Wunschbild, denn nach Meyer-Drawe (2013, S. 15) geistert diese Parole

„schon seit einiger Zeit durch die didaktische Landschaft. Sie findet viel Zustimmung, sind mit ihr doch Reformenthusiasmus, Schülernähe, Empathie und pädagogischer Einsatz verbunden. Sehen wir einmal davon ab, dass es auch etwas Bedrohliches hat, genau zu wissen, wo jemand anderes steht, wenn dieser uns seinen Ort nicht preisgeben kann oder will, so bleibt doch die Frage, ob es überhaupt möglich ist, den Schüler an der Stätte seiner Erfahrungen zu empfangen.“

Metaphorische Verpackungen dieser Art werden im unterrichtlichen Kontext von Lernen eingesetzt, ungeachtet dessen, dass es gar nicht möglich ist, konkrete didaktische Hinweise darauf zu geben, wie etwa das „Abholen“ der SchülerInnen in Anbetracht deren so unterschiedlicher und vielschichtiger Biografien sich gestalten soll: Es ist einfach nicht vorstellbar, was etwa junge Menschen wie Melisa Erkurt auf der Flucht erfahren haben müssen. Wenn man hinter die Oberflächenstruktur methodisch-didaktischer Interventionen blickt und die Unterrichtsverläufe in den Tiefenstrukturen analysiert, stößt man – unabhängig von Schulform, Jahrgang und Fach – auf ein wiederkehrendes Grundmuster, dem die unterrichtlichen Aktivitäten folgen. Es wird nach Mehan (1979) als I-R-E-Muster bezeichnet und steht für die unterrichtliche Abfolge Initiation – Response – Evaluation und bedeutet: Die Lehrenden initiieren Aktivitäten, die Lernenden respondieren auf die gesetzten Impulse und Erstere bewerten deren Antworten darauf mit „richtig“ oder „falsch“ bzw. beurteilen diese Reaktionen nach einem vorgegebenen standardisierten (Noten-)Schlüssel (1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend ...). Bei negativer Beurteilung wird meist noch eine zweite (oder dritte) Chance gewährt, ehe es zu einer finalen Entscheidung über die Note bzw. am Jahresabschluss das Aufsteigen kommt. Dieses Muster stellt Abb. 2 dar:

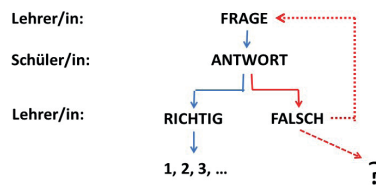


Abbildung 2: Die Tiefenstruktur von Unterricht nach Mehan (1979)

Es gibt immer wieder Ansätze in Schule und Ausbildung, diese „default condition“ (Cazden, 1988) bzw. Tiefenstruktur (Tye, 2000) von Unterricht zu unterbrechen und anders zu organisieren. So wurde in den letzten Jahren versucht, der zunehmenden Heterogenität im Klassenzimmer Rechnung zu tragen, um über didaktische Neubestimmungen und -konzeptionen die Lernenden zu stärken. In der einschlägigen Literatur treten diese u. a. als autonomes, eigenständiges, selbstorganisiertes, selbstbestimmtes, selbstgesteuertes oder selbstständiges Lernen sowie als Variationen davon in Erscheinung. Die vom Leitspruch „Wir müssen die Lernenden in den Mittelpunkt stellen“ begleitete Neuorientierung hat zu einem Wandel im didaktischen Diskurs vom Lehren zum Lernen geführt, der die gegenwärtigen Debatten über die Gestaltung von Unterricht bestimmt.

Dieser Diskurswechsel in der Didaktik ist dadurch gekennzeichnet, dass er zwar eine Verlagerung der Aktivitäten von der Lehrperson zu den Lernenden fordert, sich allerdings

nicht der Frage stellt, wie durch lehrseitige Instruktion Bildung überhaupt hervorgebracht werden kann. Unsere Forschungsergebnisse zeigen die Grenzen einer methodisch gesteuerten Innovationskultur im Unterricht auf (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012). Ernüchternd fällt diesbezüglich die Einschätzung von Aladin El-Mafaalani (2020) aus: „Eine fundierte ungleichheitssensible Schulpädagogik und Didaktik ist zurzeit nicht gegeben“ (S. 234). Diese Einschätzung deckt sich mit Befunden aus Studien, in denen die befragten Lehrkräfte darauf hinweisen, „dass sie mit ihren bisherigen Versuchen, den unterschiedlichen Schülerbedürfnissen gerecht zu werden, keineswegs zufrieden sind“ (Wischer, 2008, S. 720–721). Für Wischer (ebd.) lassen die Probleme

„zunächst die kritische Feststellung zu, dass in den derzeit so zahlreich eingebrachten Reform-erwartungen eine deutliche Idealisierung im Hinblick auf die Realisierungschancen von innerer Differenzierung vorgenommen wird. Allerdings sollte daraus nicht umgekehrt gefolgert werden, dass für die eigene Praxis kein Innovationsbedarf bestünde.“

Tomlinson (2015) sieht in ihren Arbeiten zum differenzierten Unterricht derartige Probleme in den Tiefenstrukturen angesiedelt, deren Bewusstmachung sie als Voraussetzung für die Verbesserung der Unterrichtsqualität erachtet. Die größte Gefahr besteht im bloßen Durchlaufen von vorbereiteten Lernparcours über Arbeitsblätter, Wochenpläne, Kompetenzraster u. a. m., deren Lehrstrategie im Abhaken erreichter (vorgezeichneter) Lernziele liegt, ungeachtet deren Sinnhaftigkeit. Aufgrund derartiger Erfahrungen ortet Biesta (2012f., S. 11–12) im Diskurswechsel der Didaktik vom Lehren zum Lernen eine „Lernifizierung“ (learnification) von Bildung, die sich in der sprachlichen Aufladung des Begriffs „Lernen“ im Kontext von Bildung stellt.

Die Auseinandersetzung über die Beziehung zwischen Lehren und Lernen im Unterricht verweist auf eine bedeutsame professionsethische Fragestellung: Was wissen wir eigentlich über das Lernen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler im Unterricht? Oder, wie Terhart (2009, S. 42) die grundlegende, aus der wechselvollen Geschichte der Beziehung von Lehren und Lernen resultierende Frage formuliert, „Welches Lernen wollen wir eigentlich?“ Der Beantwortung dieser Frage sollten professionsethische Aspekte vorangestellt werden, denn schon Rudolf Messner stellt in der Auseinandersetzung mit Bildung klar, dass sie „von jedem Menschen selbst bewirkt werden muss, [...] So anziehend und gelungen auch gelehrt und unterrichtet wird, das Lehren als solches bewirkt nicht notwendig Lernen“ (Messner, 2004, S. 36) – jedenfalls nicht das dadurch intendierte.

Auch Studien zur Effektivität von Schule und Unterricht stoßen bei genauer Analyse des Unterrichtsgeschehens zwischen dem, was Lehrpersonen intendieren, und dem, was Lernende rezipieren, auf eine große Unbekannte. So argumentiert etwa Hattie (gem. m. Beywl & Zierer, 2013, S. 296): „Gelingt es, die Sichtweise der Lehrperson so zu ändern, dass sie das Lernen mit den Augen der Lernenden wahrnimmt, wäre dies schon einmal ein exzellenter Anfang.“ Damit spricht Hattie einen Perspektivenwechsel an, den er aufgrund seiner umfangreichen Metastudien im Hinblick auf die Wirksamkeit von Unter-

richt essenziell findet. Ähnlich argumentiert Helmke (2009, S. 26): „Unterricht wird ja nicht von Variablen veranstaltet, sondern von Personen, die jeweils ein individuelles Gesamtmuster unterschiedlicher Facetten repräsentieren. Diese personale Ganzheit gerät leicht aus dem Blickfeld.“

3. Die Neubestimmung der Beziehung zwischen Lehren und Lernen

Um der Abkoppelung von Lehren und der damit verbundenen Dekontextualisierung des Lernens im Unterricht entgegenzutreten, versuche ich, über das Begriffspaar „lehrseits“ und „lernseits“ (Schratz, 2021b) den pädagogischen Bezug im Blick zu behalten, denn „lernseits“ setzt immer ein „lehrseits“ voraus, ist doch Lernen „in pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine Erfahrung“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 15), in welche Lehrende wie Lernende in gleicher Weise verwickelt sind. „Die Intersubjektivität, das Verstrickt-Sein in und mit der Welt, ist konstituierend für eine lernseitige Unterrichtstheorie, die sich bildungstheoretisch in jenen Positionen verortet, welche die Widerständigkeit pädagogischer Prozesse betonen“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2011, S. 104–105). Daher blendet eine an ethischen Standards ausgerichtete Orientierung Lernschwierigkeiten und brüchige Lernerfahrungen nicht zugunsten optimierender Interventionen aus oder sucht sie zu vermeiden, sondern nützt sie auf proaktive und reflexive Weise für die Aneignung von Kompetenz und die Erschließung neuer Möglichkeiten pädagogischer Praxis. Lehren im Modus des Lernens betrachtet meint, taktvoll und responsiv zu handeln und in Beziehung zur Sache und zueinander zu sein. Aus dieser Sichtweise folgt, dass Lehrende sich wie die Schülerinnen und Schüler selbst als Lernende verstehen müssen. Zur Veranschaulichung des Wechselbezugs zwischen Lehren und Lernen und des Ausbalancierens von Ansprüchen kann das Bild der Wippe (Abb. 3) dienen.

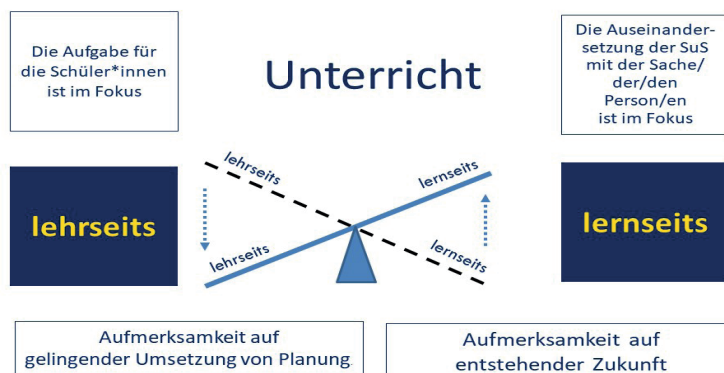


Abb. 3: Balance zwischen lehr- und lernseitiger Orientierung

Mehan (1979) hat in seiner I-R-E-Abfolge (Abb. 2) aufgezeigt, dass im Unterricht vielerorts das Gewicht stark lehrseits ausgeprägt ist: Die Aufmerksamkeit der Lehrperson liegt auf der gelingenden Umsetzung der Unterrichtsplanung und der Fokus auf der Ausführung der Aufgabe(n) durch die SchülerInnen. „Lernseits“ des Geschehens bedeutet, dass Lehren und Leiten im Modus des Lernens zu denken sind, weil sich Unterrichtsprozesse erst im Lernen des Anderen vollziehen. Die Offenheit für Gegenwärtiges, das Nutzen von Gelegenheiten, um Lernen anzubahnen, sind in einer lernseitigen Orientierung grundgelegt, die den bildenden Charakter von Erfahrungen deutlich macht und davon ausgeht, dass Bildung sich erst in der Weltbeziehung ereignet (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012). Eine ungleichheitssensible Pädagogik lässt sich nicht über eine lehrseitige Optimierung didaktischen Handelns lösen, sondern erfordert eine lernseitige Haltung mit ganzheitlichem Bezug.

Melisa Erkurts Rückschau auf ihre eigene Schulzeit als Migrationskind offenbart in beeindruckender Weise die Wirksamkeit der pädagogischen Haltung einer sie prägenden Lehrerin. Es waren nicht die üblichen Lehrerfragen, sondern es war das Bewusstsein der Lehrerin für das werdende Ganze, das in seiner Resonanz für die Schülerin das Leben „weicher“ machte. Für Rosa (2016, S. 408) kann Schule auf solche Weise zum Resonanzraum für Weltziehungsbildung werden. Den Unterschied zwischen der resonanten lernseitigen Haltung der Lehrerin und der eher üblichen lehrseitigen Haltung zeige ich in folgender Gegenüberstellung (Abb. 4 aus Schley & Schratz, 2021, S. 83) auf.

| lehrseitige Haltung | lernseitige Haltung | | Medium |
|--|---|---|-----------|
| Werde ich wahrgenommen, wie mich die Lehrkraft haben will? | Werde ich wahrgenommen, wie ich bin? | ⇒ | Achtung |
| Werden mir Fehler im Hinblick auf die erwartete Leistung aufgezeigt? | Erhalte ich Impulse zur weiteren Entwicklung? | ⇒ | Resonanz |
| Wird meine Kompetenz in Frage gestellt? | Wird mir alles zugetraut? | ⇒ | Vertrauen |
| ↓ | ↓ | | |
| Schüler/in als Gegenüber | Mensch als Gegenüber | | |

Abbildung 4: Lehr- und lernseitige Haltungen und ihre Wirkmacht (Schley & Schratz, 2021, S. 83)

Eine erfolgreiche Haltung hängt davon ab, wieweit Lehrerinnen und Lehrer selbst an dieser lernseitigen Orientierung arbeiten. Einerseits, um sich selbst immer wieder der Resonanz der Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern zu vergewissern. Das Wahrnehmen, Denken und Handeln ist vielfältig beeinflussbar: ermutigen, anregen, austauschen, anstoßen, mitdenken und immer wieder in Kontakt sein, wissen, was läuft, und in Resonanz gehen. Dies hat mehr mit Mitfühlen zu tun als mit Kontrolle. Achtung ist die Grundhaltung, Resonanz das Medium, Beziehung der Nährboden.

Die Wirkmacht einer solchen Haltung zeigte sich in Erkurts Erfahrungen darin, dass sie als Schülerin zwölf Jahre gerne in die Schule ging, die Matura machte und zur Gymnasiallehrerin qualifiziert worden ist. Sie hatte als Kind in der Schule eine Heimat gefunden, die sie im Elternhaus nicht hatte, indem sie von der Lehrerin als Melisa angenommen wurde, wie sie war – und nicht als Schülerin. Eine lernseitige Haltung zielt darauf ab, „Kinder und Jugendliche als ganzheitliche – d. h. aber keineswegs immer: als harmonische – junge Menschen zu verstehen, die auch in der Schule nicht nur Schüler sind. Wer junge Menschen in der Schule nur als Schüler betrachtet, versteht sie auch als Schüler nicht!“ (Klafki, 2002, S. 178)

4. Ausblick

Aus dem in diesem Beitrag aufgezeigten Spannungsfeld zwischen tiefenstrukturbedingter Engführung im lehrseitigen Unterrichtsgeschehen und dem Erfahrbarmachen von Lernen über eine lernseitige Orientierung im transformatorischen Sinn ergibt sich ein Dilemma, was die Qualifizierung von künftigen Lehrerinnen und Lehrern betrifft. Denn „[w]ährend Störungen, Schwierigkeiten und andere Inadäquationen unpopulär sind, weil reibungslose, hohtourige Anpassung in einer stressfreien Atmosphäre das Ideal der Zeit ist, misst eine pädagogische Theorie des Lernens gerade der zeitraubenden Irritation eine erhebliche Bedeutung bei“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 15). Da zahlreiche Module in den BA- und MA-Lehramtsstudiengängen vielfach ebenso von der Tiefenstruktur des im Beitrag dargestellten I-R-E-Musters beherrscht werden, erfahren künftige Lehrkräfte diese nicht nur in ihrer eigenen Schulzeit, sondern erleben sie auch in ihrer beruflichen Qualifizierung als prägend.

Diesem Dilemma versuche ich im eigenen Berufsalltag mit dem programmatischen Hinweis „Kommunikation gelingt in den seltensten Fällen“ zu begegnen, um auf die Brüchigkeit von Lernerfahrungen hinzuweisen, womit ich nicht nur Studierende in Lehrveranstaltungen und Lehrpersonen in der Fortbildung irritiert, sondern auch KollegInnen im universitären Kontext genervt habe. Mit dieser paradoxen Intervention versuche ich auf ein essenzielles Problem in PädagogInnenbildung und schulischem Unterricht hinzuweisen, das sich im curricularen Konstrukt der meisten Konzepte zur Didaktik und Methodik wiederfindet, nämlich über lehrseitige Maßnahmen wünschenswertes Schülerverhalten zu „evozieren“. Nicht selten ist die erste Reaktion auf die beabsichtigte Irritation meist: „Wie können wir dann überhaupt unterrichten, wenn Kommunikation so selten gelingen soll ...?“ Als Antwort verweise ich auf die Erfahrung des Pathischen im fremden Ausdruck, denn das, „worauf wir antworten, bleibt uns bis zu einem gewissen Grad fremd. Es bekundet sich als eine bestimmte Unruhe, die das Handeln umtreibt, als ein Anspruch, der nur im Antworten selbst laut wird“ (Waldenfels, 1999, S. 258).

Um nicht den „Scheinklarheiten“ (Rumpf, 1971) einer lehrseitigen Planungssicherheit Vorschub zu leisten, sollten Lehramtsstudierende in ihrer Lehrbefähigung frühzeitig mit

einer lernseitigen Perspektive konfrontiert werden, die den bildenden Charakter von Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen deutlich machen soll (vgl. Schwarz & Schratz, 2014). Das erfordert die Aufmerksamkeit auf das Entstehende und nicht auf den angestrebten Zielpunkt zu richten, um das Begehren nach Wissen (Rathgeb, 2019), das Lernen (be-)greifbar macht, sinnlich erfahrbar zu machen. Die Studierenden sollen sich also in der teilnehmenden Mit-Erfahrung der schulischen Erfahrungen einzelner Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen, um so den Musterwechsel von einer lehrseitigen hin zu einer lernseitigen Orientierung vollziehen zu können (Schratz, 2021b). Auf diesem Weg könnten Einrichtungen zur PädagogInnenbildung als Bildungsstätten wieder werden, was sie einst waren: „Orte, an denen man lernt, Lösungen und Handlungsimpulse aus sich selbst heraus zu entwickeln. Räume, in denen echte Begegnungen entstehen und die Geburtsstätten für das Neue sind“ (Scharmer, 2007, S. 112).

Literatur

- Arens, S., & Mecheril, P. (2010). Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. *Lernende Schule* 13(49), 9–11.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education. Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education* 3(1), 8–21.
- Bodenheimer, A. R. (2011). *Warum? Von der Obszönität des Fragens*. (7. Aufl.) Ditzingen: Reclam.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. München: Heinemann.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Erkurt, M. (2020a). Vergesst die Eltern! Ich spreche aus Erfahrung. *FALTER* (29), 9.
- Erkurt, M. (2020b). *Generation haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Wien: Zsolnay.
- Friedrichsdorf, J., & Breuninger, H. (2019). „Alles eine Frage der Beziehung“. Ein Trainingsprogramm für Beziehungsgestaltung im Klassenzimmer. *Lehren und Lernen* (8/9), 26–35.
- Hattie, J. (gem. m. Beywl, W. & Zierer, K.) (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Hohengehren: Schneider.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (Hrsg.) (2016). *World Happiness Report 2016 Update*. Volume I. NY: Sustainable Development Solutions Network.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Hannover: Klett-Kallmeyer.
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext*. Ausgewählte Studien. Hg. von Koch-Priewe, B., Stübiger, H. & Hendricks. Weinheim: Beltz.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B., & Dreesmann, H. (1975). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Messner, R. (2004). Was Bildung von Produktion unterscheidet. *Die Deutsche Schule*, 96(8. Beiheft), 26–47.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 60, 248–259.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Paderborn: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Santalka Filosofija*, 18(3), 6–16.

- Meyer-Drawe, K. (2013). Treffpunkte oder über die Täuschung, Schülerinnen und Schüler dort abholen zu können, wo sie sind. In E. Christof & J. F. Schwarz (Hrsg.), *Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten* (S. 15–19). Innsbruck: StudienVerlag.
- Posch, P., & Thonhauser, J. (1982). Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele. *Unterrichtswissenschaft*, 10(3), 212–224.
- Rathgeb, G. (2019). *Wissen begehren. Eine phänomenologisch orientierte Studie über die Bedeutung von Wissbegierde und Neu(be-)gierde für das Lernen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Riley, K. A., Coates, M., & Martinez, S. P. (2018). *Place & Belonging in Schools. Unlocking Possibilities*. London: UCL Institute of Education.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rumpf, H. (1971). *Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung*. Braunschweig: Westermann.
- Rumpf, H. (1994). Lehrziele und Lebenswelten. In A. Garlichs, K. Heipcke, R. Messner & H. Rumpf (Hrsg.), *Didaktik Offener Curricula* (S. 62–70). Weinheim: Beltz.
- Scharmer, C. O. (2007). *Entdecke die Möglichkeiten*. brand eins, 111–120. <https://www.brandeins.de/corporate-publishing/bildung/entdecke-die-moeglichkeiten>.
- Schley, W., & Schratz, M. (2021). *Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M. (2018). Erkundung von Qualität lernseits von Unterricht. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 317–332). Münster: Waxmann.
- Schratz, M. (2021a). Auf die Haltung kommt es an! Ein wertebasierter Kompass für schulisches Handeln. In M. Schratz, I. Michels & A. Wolters (Hrsg.), *Menschen machen Schule. Mutig eigene Wege gehen* (S. 209–315). Seelze: Friedrich Verlag.
- Schratz, M. (2021b). Personalisiertes Lernen im responsiven Unterrichtsgeschehen. In J. Zylka (Hrsg.), *Flip your School! Impulse für die Entwicklung und Gestaltung hybrider, personalisierter Lehr-Lernsettings* (190–212). Weinheim: Beltz.
- Schratz, M. (2022). Schule im 21. Jahrhundert. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 43–56). Münster: Waxmann.
- Schratz, M., Paseka, A., & Schrittmesser, I. (Hrsg.) (2010). *Pädagogische Professionalität. quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht. In W. Meseth, M. Prose & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 103–129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 12(1), 18–31.
- Schwarz, J. F., & Schratz, M. (2014). Hospitieren – Beobachten – Miterfahren. Die Forschungshaltung in der Innsbrucker Vignettenforschung. *Journal für Schulentwicklung*, 14(1), 39–43.
- Sprenger, R. K. (2002). *Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt*. Frankfurt am Main: Campus.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Ditzingen: Reclam.
- Tomlinson, C. A. (2015). *Leading for differentiation. Growing teachers who grow kids*. ASCD. <https://www.ascd.org/>
- Tye, B. B. (2000). *Hard truths. Uncovering the deep structure of schooling*. New York: Teachers College Press.
- Waldenfels, B. (1999). *Vielstimmigkeit der Rede*. Berlin: Suhrkamp.
- Wischer, B. (2008). Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. *Erziehung und Unterricht*, 158(9–10), 714–722.



II Innovation



Schulentwicklung in Österreich: die „Arbeitsgemeinschaft für Innovationen in der Schule“ und das „Steirische Innovationsprojekt“

Peter Posch & Herbert Altrichter

Die Entwicklung von Schulentwicklung

„Schulentwicklung“ ist heute ein (fast) allen im Schulsystem geläufiges und als wichtiger Teil des schulischen Unterstützungssystems akzeptiertes Konzept. So wird im aktuellen Bundesqualitätsrahmen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021) „Schulentwicklungsberatung“ neben der „Fort- und Weiterbildung“ als wesentlicher Leistungsbereich der Pädagogischen Hochschulen genannt.

Doch „Schulentwicklung“ hat es nicht schon immer in dieser Form gegeben (vgl. Altrichter et al., 2021). Der Begriff „Schulentwicklung“ in unserem heutigen Gebrauch hat sich erst in den 1990er-Jahren herausgebildet. Nach Rolff (2007a, S. 21) tauchte das Konzept im deutschsprachigen Raum zum ersten Mal am Beginn der 1970er-Jahre auf. Zunächst wurde mit „Schulentwicklung“ *Schulentwicklungsplanung*, also Planung von sogenannten äußeren Schulangelegenheiten (Standort, Raumkapazität, Gebäude) sowie von Maßnahmen der Schulreform (Rolff, 2007a, S. 21) verstanden. In den 1980er-Jahren wurde mit „Schulentwicklung“ primär die *Entwicklung des gesamten Schulsystems* thematisiert (vgl. Rolff & Tillmann, 1980, S. 243ff.). Seit den 1990er-Jahren fand eine weitere Neuakzentuierung des Begriffsverständnisses statt, die zwei wesentliche Quellen hatte (vgl. Rolff, 2007b, S. 12): (1) in der *Implementationsforschung* zeigte sich, dass dem Prozess der Implementierung selbst bei der Realisierung von Reformen ein eigenständiger und sehr gewichtiger Stellenwert zukommt (Pressmann & Wildavsky, 1973; Berman & McLaughlin, 1974; Altrichter, 2005). (2) als Folge der *Forschung über Schulqualität* wurde die „einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit“ bewusst (Fend, 1986). Seit den 1990er-Jahren wurde und wird unter Schulentwicklung daher primär die *Entwicklung von Einzelschulen* verstanden, als komplexer sozialer und pädagogischer Entwicklungsprozess, der von den „Betroffenen“ an Einzelschulen getragen werden muss (Rolff, 1993, S. 106ff.).

Ein wesentlicher Impuls zur Schulentwicklung in Österreich ging von Lehrer*inneninitiativen und Projekten der Unterrichtsentwicklung aus (Altrichter et al., 2021). In den 1980er-Jahren bildeten sich in verschiedenen Teilen des Landes Initiativen von Lehrpersonen und anderen am Schulwesen Interessierten, die nach neuen Wegen der Innovation

im Schulwesen – jenseits der parteipolitischen Blockierungen in Sachen Gesamtschule – suchten. Im Schulversuch Mittelschule sollten Mitte der 1980er-Jahre AHS- und Hauptschulstandorte in Wien kooperierend verknüpft werden, wofür auch begleitende Organisationsberatung vorgesehen war (Diem-Wille, 1986; Wimmer & Oswald, 1987). Das Projekt „Tiroler Landhauptschule“, das in Kooperation von PI Tirol, des Landes Schulrats für Tirol und der Universität Innsbruck betrieben wurde und gut dokumentiert ist (Schratz & Plössnig, 1987), stellt ein weiteres Beispiel für in diesem Zeitraum durchgeführte kooperative Entwicklungsprojekte dar.

Wir möchten in diesem Beitrag den Blick auf zwei Initiativen, an denen Elgrid Messner von Anfang an beteiligt war, werfen, die hier einzuordnen sind. Sie haben aus unserer Sicht einen wesentlichen Beitrag zur Ausformung einer Praxis der Schulentwicklung in Österreich geleistet und erhebliche innovative Energien zur Weiterentwicklung von steirischen Schulen ausgelöst.

„Arbeitsgemeinschaft für Innovationen an der Schule“

In den 1980er-Jahren bildete sich in der Steiermark eine Gruppe engagierter Lehrer*innen und Vertreter*innen der Schulverwaltung, die „Arbeitsgemeinschaft für Innovationen an der Schule“ (ARGIS), die nach zwanzig Jahren zentralistischer Schulversuche und einer Fülle nach wie vor ungelöster Probleme nach neuen Wegen der Innovation im Schulwesen suchte. In den 1970er- und 1980er-Jahren war das österreichische Bildungssystem geprägt durch politische Stagnation, starken Zentralismus und bürokratische Strukturen. Zu Beginn der 1990er-Jahre wurden unter dem Stichwort „Schulautonomie“ die schulischen Gestaltungsspielräume der Einzelschule etwas erhöht, um sie in die Lage zu versetzen, raschere und „rationalere“ Entwicklungsentscheidungen angesichts lokaler Ansprüche und Ressourcen zu treffen. Schulen durften 5 bis 10 Prozent ihres Curriculums nach eigenen Vorstellungen gestalten, wobei sie bestehende Fächer erweitern, verringern oder zusammenlegen sowie neue Fächer in ihren „schulautonomen Lehrplan“ aufnehmen konnten. Auch neue Rechte zur Entscheidung über Schulzeit, interne Organisation, Finanzen und internen Personaleinsatz (nicht aber über Personalrekrutierung) wurden in den Folgejahren nach und nach an Schulen gegeben (vgl. Posch & Altrichter, 1993; Schratz & Hartmann, 2009; Altrichter et al., 2016). Die Nutzung der neuen Spielräume erforderte „Schulentwicklung“, d. h. die Mitwirkung einer kritischen Masse von Lehrkräften und bestimmte Koordinationsleistungen durch die Schulleitungen. In dieser Zeit entstand eine gewisse Vielfalt der Ansätze, die vielleicht an manchen Stellen mehr Aufmerksamkeit auf die Arbeitsbedingungen der Lehrer*innen als auf die Qualität des Unterrichts legte.

Vor diesem Hintergrund wollte sich die ARGIS für eine Schulentwicklung von „unten“ bemühen und eine „unterstützende Infrastruktur“ dafür schaffen, die Schulen bei der Nutzung von Handlungsspielräumen und bei der Entwicklung eigenständiger, innova-

tiver Lösungen unterstützen sollte. Angeregt und unterstützt durch Mitarbeiter*innen der Universität Klagenfurt organisierte die ARGIS an vier Standorten in der Steiermark schultypenübergreifende „Foren für Innovationen an der Schule“, bei denen Schulen über ihre Entwicklungsbemühungen berichten und miteinander ins Gespräch kommen konnten. Dabei wurde eine Methode verwendet, die sich bereits in der Lehrerfortbildung bewährt hatte – das Analysegespräch (Altrichter et al., 2018, S. 74ff.): Vertreter*innen jeder Schule wurden zunächst gebeten, ihre Innovation kurz zu skizzieren. Anschließend durften die Zuhörer*innen für etwa 20 Minuten dazu Fragen stellen, um die Innovation genauer kennenzulernen. Für diese Phase wurden Regeln vereinbart, um den Verständnissgewinn nicht zu gefährden: Es durften weder Kritik noch Vorschläge noch eigene Erfahrungen geäußert werden. Erst im Anschluss an diesen Prozess der Verständnissgewinnung wurden die Regeln aufgehoben und es wurde zur freien Diskussion eingeladen. Insgesamt haben sich 56 Schulen bereiterklärt, Einblick in ihre Innovationen zu geben. Die Innovationsforen wurden als bemerkenswerter Erfolg empfunden und zeigten ein beachtliches Spektrum unterschiedlichster Initiativen, die auch dokumentiert und in einer Broschüre veröffentlicht wurden (ARGIS, 1991).

Das Projekt „Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule“

Zugleich wurde durch die Universität Klagenfurt in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Steiermark und dem Pädagogischen Institut (PI) Steiermark beim Fonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung (FWF) ein Forschungsprojekt „Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule (Innovationsprojekt)“ (Altrichter & Posch, 1996) eingereicht, das ermöglichen sollte, die einzelnen Innovationen zu begleiten und genauer zu untersuchen. Die Grundidee war, Schulen, die innovative Projekte zu ihrer Weiterentwicklung betreiben wollten, auf verschiedene Weise zu unterstützen: u. a. indem sie angeregt wurden, ihren eigenen Entwicklungsprozess mittels Aktionsforschung zu untersuchen, durch Förderung des Austauschs zwischen den Projektschulen und durch Fortbildungsangebote. Die begleitende Untersuchung der Entwicklungsprozesse sollte Aufschlüsse über förderliche und hemmende Bedingungen solcher innovativer Schulentwicklung geben. Zu den Zielen des Projekts gehörten die Ausarbeitung von Fallstudien durch die beteiligten Schulteams über ihre selbstinitiierten Innovationen, der Aufbau von Strukturen kontinuierlicher Kommunikation zwischen den beteiligten Schulen, die wissenschaftliche Analyse förderlicher und hemmender Bedingungen für Schulentwicklung an der Basis sowie die Erarbeitung von Implikationen des Projekts für die österreichische Bildungspolitik.

Einige Merkmale dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekts sollen im Folgenden in Erinnerung gerufen werden, weil sie vielleicht auch für künftige Entwicklungen Anregungen bieten können.

*Akteur*innen und Vernetzung im Schulsystem*

Vonseiten der Universität Klagenfurt war neben den beiden Projektleitern (Peter Posch und Herbert Altrichter) ein weiterer wissenschaftlicher Mitarbeiter (Hannes Krall) beteiligt. Durch eine öffentliche Ausschreibung wurden die beiden wissenschaftlichen Betreuer*innen für die Schulen, Elgrid Messner und Franz Rauch, gefunden. Es gelang eine für das Projekt wichtige Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Finanzierung eines Gehaltsdrittels des Betreuers und der Projektzeitung INNONET), mit dem Landesschulrat für Steiermark (Finanzierung eines Gehaltsdrittels der Betreuerin, Büroraum in einer Schule) und mit dem Pädagogischen Institut in der Steiermark (Finanzierung von sechs begleitenden Seminaren) zu etablieren.

Die folgende Anekdote soll diese intensive Vorbereitungszeit illustrieren:

„Gerda und ich sitzen vor dem Büro des Landesschulratspräsidenten. Wir warten – weil wir mit ihm sprechen wollen. Über unser Projekt. Über den Stand der Dinge und unsere Schwierigkeiten. Wir brauchen seine Hilfe. Sonst stirbt das Projekt, bevor es begonnen hat! ... Gerda und ich sind verärgert. Nach unendlich vielen Gesprächen, Telefonaten, Briefen, Fragen, die nicht beantwortet wurden, und Gesprächen, die nicht zustande kamen, sehen wir nur noch eine Möglichkeit: Wir müssen mit dem Präsidenten persönlich sprechen. Und nachdem er nie zu erreichen war, sitzen wir nun vor besagtem Büro und wollen unangemeldet vorsprechen. Wir warten und warten, fast gleicht es einer Besetzung – und werden empfangen! Der Herr Präsident ist freundlich und gut gelaunt, er scherzt und lacht, trotz der Krücken, die hinter seinem Schreibtisch stehen. Das Büro ist überraschenderweise sehr klein (auch hier sieht man den Geldmangel im Bildungssektor), die Gesprächsatmosphäre unkompliziert und locker. Und das hängt wohl auch mit unserer scherzhaften Begrüßung zusammen. Als Gastgeschenk – quasi als Versöhnung für unser Vordringen und als Unterstreichung unseres Anliegens – haben wir ein ‚Federl‘ mitgebracht.

Warum? Nun, Herbert Altrichter, der zweite wissenschaftliche Leiter des Projekts, hat einen Aufsatz mit dem Titel ‚Der-Federl-am-Hut-Effekt‘ geschrieben, dessen Kernaussage die Durchsetzbarkeit von Innovationen im Schulsystem betrifft. Will man eine Idee verwirklichen, muss man die dafür entscheidenden Personen in den verschiedensten Institutionen vom Gewinn, den sie durch eine eventuelle Unterstützung hätten, überzeugen. Wie schon als alte Wahrheit bekannt, muss man ihnen die Innovation als Federl anbieten, ‚das sie sich an den Hut stecken können.‘ Diese ironisch-kritische, aber so menschliche Weisheit hat Gerda und mich kreativ werden lassen. Wir wissen, dass das Innovationsprojekt viele Ergebnisse bringen und somit viele ‚Federln produzieren‘ wird. Und so eilen wir während unserer vierstündigen ‚Bürobesetzung‘ in die Innenstadt, um eine Feder zu kaufen. Wir finden einen originellen Bleistift und fünf kleine Federln: gelb, grün, schwarz, rot und blau. Die Verkäuferin befestigt lachend die flaumigen Bettfedern am Bleistift und wir eilen zurück zum Landesschulrat. Noch eine halbe Stunde und wir sind im Zimmer des Präsidenten. Das ‚Federl‘ ist überreicht, die Geschichte dazu erzählt, und das Gespräch entspannt. Er hat verstanden: unsere Verärgerung, unsere Ungeduld, unsere Kritik, seine Verpflichtung, seinen Gewinn. Mehrmals greift er zum Telefon, um sich zu informieren und zu delegieren. Dann verspricht er uns, sich für die Sache einzusetzen. Man hofft wieder. Später erfahren wir, dass mehrere Anrufe im Ministerium von Mitarbeitern des Präsidentenbüros und von anderen uns unterstützenden Personen Erfolg gezeitigt haben.“ (Messner, 1991, S. 17f).

Im September 1991 nahm das Projekt nach Genehmigung durch den FWF seine Tätigkeit auf. Nach einer Ausschreibung, auf die sich 70 Schulen gemeldet hatten, wurden schließlich (leider nur) 10 Schulen ausgewählt, die folgenden Kriterien entsprochen hatten: die Innovation sollte bereits an der Schule initiiert sein, von einem Lehrer*innenteam betreut und von der Direktion der Schule unterstützt werden. Es sollten möglichst alle Schularten am Projekt beteiligt werden sowie eine gewisse geografische Streuung der Schulen gegeben sein. Zwei Schulen schieden nachträglich aus, weil sich für sie im Projektverlauf andere Prioritäten in den Vordergrund gedrängt hatten.

Ein halbes Jahr nach Beginn des Innovationsprojekts wurde ein sogenanntes *Konsulent*innenteam* durch den Landesschulratspräsidenten der Steiermark eingerichtet, um eine periodische Kommunikation zwischen den Projektverantwortlichen und der Schulverwaltung zu sichern. Die Mitglieder waren der Landesschulratsdirektor, drei Landeschulinspektoren (AHS, BHS und APS), die Sprecherin der ARGIS und die drei Abteilungsleiter*innen des Pädagogischen Instituts. Die Aufgaben dieses Gremiums waren u. a. die periodische Diskussion der Berichte über den Verlauf des Innovationsprojekts, die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen wie auch die Prüfung der Konsequenzen für die Gestaltung der infrastrukturellen Arbeitsbedingungen.

Im Mittelpunkt des Innovationsprojekts standen die *Lehrer*innenteams* an den einzelnen Schulen, die dabei unterstützt wurden, den eigenen Entwicklungsprozess mit Methoden der Aktionsforschung systematisch voranzutreiben und zu untersuchen. Auf diese Weise entstanden acht Fallstudien, die von Mitgliedern des Innovationsteams der jeweiligen Schule ausgearbeitet wurden (als Beispiel: Eichinger et al., 1996).

Das Fortbildungskonzept

Im Rahmen des Projekts wurde auch ein neuer Weg der Lehrerfortbildung erprobt. Ermutigt durch den Erfolg der „Foren für Innovationen an der Schule“, von denen das Projekt seine ersten Impulse erhalten hat, wurde das Tagungskonzept „Schule gestalten: Lehrer*innen berichten aus ihrer Praxis“ konzipiert. Neben Schulen, die beim Projekt mitarbeiteten, wurden auch innovative Schulen im Umfeld des Projekts eingeladen, ihre Innovationen bei einem kollegialen Erfahrungsaustausch vorzustellen und Erfahrungen ihrer Arbeit anderen zugänglich zu machen. An dieser Tagung nahmen etwa hundert Lehrer*innen und Vertreter*innen aus Verwaltung und Lehrerfortbildung teil. Auf die Begrüßung durch den Präsidenten des Landesschulrats und einen Vortrag der Projektleitung folgte eine Kurzpräsentation der einzelnen an der Tagung beteiligten Schulen und ein „Innovationsmarkt“. Letzterer sollte einen Überblick über die anwesenden Schulen und deren Arbeiten vermitteln. Am Nachmittag wurde der kollegiale Erfahrungsaustausch in zweistündigen Workshops fortgesetzt. Die Tagungsteilnehmer konnten zwischen sieben unterschiedlichen Workshops auswählen und sich mit den Erfahrungen und dem angeeigneten Wissen der präsentierenden Lehrer*innen auseinandersetzen. Wie

leicht sich Lehrer*innen durch ihre engagierten Kolleg*innen motivieren ließen, zeigt eine Rückmeldung einer Teilnehmerin:

„Bei jedem Stand waren die Leute so beseelt von ihrer Arbeit, dass ich richtig einen Gusto kriegte habe, ehrlich, das war super. Die stehen so voll hinter ihrer Sache und da ist so klass, wenn du aus einer Schule kommst, wo so wenig initiative Leute sind, dass du einmal so viele auf einem Haufen siehst.“

Die von den Lehrer*innen behandelten Themen deckten ein breites Spektrum von Innovationen an den Schulen ab und bezogen sich auf Themenbereiche wie Öffnung der Schule (Schule als Kulturträger, Zusammenarbeit mit Berufspädagogen, Schüler*innen als „Energieberater“ usw.), Kommunikation und Kooperation im Lehrkörper (Team Teaching), Alternative Lehr- und Lernformen usw.

Medienarbeit und Außenwirkung

Im Laufe der drei Projektjahre (der FWF verlängerte die Förderung um ein Jahr) entwickelte das Innovationsprojekt eine zusehends stärkere Außenwirkung. Sie zeigte sich in Einladungen der teilnehmenden Lehrer*innen zu Seminaren im Rahmen der Lehrerfortbildung, zu Referaten und Präsentationen auf Tagungen, zu Informationsveranstaltungen und Moderationen von pädagogischen Konferenzen in Schulen, zu Expertenarbeitskreisen u. Ä. Immer mehr Schulen außerhalb des Innovationsprojekts versuchten, die Betreuungsstruktur für die Weiterentwicklung ihrer Initiativen zu nützen. Der Aufbau eines Systems gegenseitiger kollegialer Unterstützung, die mit relativ geringem Ressourcenaufwand das bestehende Potenzial an professionellem Wissen nützt, wurde im Verlauf des Projekts zu einer wichtigen Aufgabe.

Einen Beitrag zur Außenwirkung hat auch die *Projektzeitschrift INNONET* geleistet. Sie erschien seit Anfang 1991 in einer Auflage von anfangs 200, später 450 Exemplaren fünfmal jährlich und wurde vor allem von Lehrer*innen, Mitarbeiter*innen der Schulverwaltung sowie der Lehrer*innenausbildung bezogen. Im Oktober 1993 wurden Interviews mit einigen Abonent*innen der Zeitschrift geführt (Seidl, 1994). Dabei zeigte sich, dass die Veröffentlichung von Artikeln über die Arbeit der Lehrer*innen auch eine Außenwirkung hatte und auf Schulen und ihre Innovationen aufmerksam machte. INNONET hat aber auch nach innen wichtige Funktionen erfüllt: Sie fungierte als Bindeglied zwischen den Projektschulen und wurde als Ausdrucksmittel für die am Projekt beteiligten Lehrer*innen genutzt und geschätzt. Die am Innovationsprojekt selbst beteiligten Interviewpartner*innen meinten, dass die Veröffentlichung von Artikeln – der eigenen und der von anderen – einen wesentlichen Faktor in der Entwicklung des eigenen Reflektierens und Schreibens über eigene Entwicklungsarbeit dargestellt hatte. Dies kommt in den folgenden Zitaten aus den Interviews zum Ausdruck:

„Die Zwischenberichte [der Betreuer], das war auch für den Start des eigenen Schreibens eine irrsinnige Hilfe. [...] Das war ein Ansporn, etwas zu verschriftlichen, als Starthilfe für das Schreiben hab' ich das ganz wichtig empfunden.“

„Ich glaub', dass es einfach wichtig ist, die Informationen weiterzugeben und auch selbst wahrzunehmen, auf welchem Niveau kann ich über meine Arbeit berichten, sodass die anderen von dieser Arbeit noch einen Funken von Verständnis haben können.“

„Vielleicht war der Prozess des Schreibens wichtiger als der des Lesens.“

Was waren die wichtigsten Erfahrungen aus dem Projekt?

Die folgenden Thesen beruhen auf Erfahrungen aus dem Innovationsprojekt, aber auch aus anderen Forschungs- und Entwicklungsprojekten (Posch, 1996).

- *Erfolgreiche Innovationen haben viele Väter und Mütter.*

Je mehr Personen sich eine Innovation als Verdienst zuschreiben können, desto mehr Unterstützung ist zu erwarten. Dies gilt auch für die Unterstützung vonseiten der Administration und der Politik. Im Rahmen des Innovationsprojekts wird dies auf amüsante Weise durch die Nutzung des „Federl am Hut“-Effekts (Altrichter, 1991; Messner, 1991) illustriert, wichtiger war jedoch die Einrichtung des Konsulententeams, das den Vertreter*innen der Schulverwaltung und Lehrerfortbildung eine Beteiligung sicherte und auch die Identifikation mit dem Projekt erleichtert hat.

- *Innovationen benötigen Legitimation.*

Legitimation sichert Innovationen die erforderliche Anerkennung und erleichtert ihre Durchführung und institutionelle Verankerung. Im Innovationsprojekt wurde auf mehrfache Weise versucht, dem Projekt Legitimation zu geben. Es wurde gezeigt, dass Innovationen sich auf Ziele beziehen, die bereits hohen öffentlichen Status haben und allgemeinen Erwartungshaltungen entsprechen. Dazu gehörte z. B. die konstruktive Nutzung des neu gewonnenen rechtlichen Spielraums der Schulen. Der Umstand, dass das Projekt als Forschungsprojekt vom FWF gefördert wurde, war ein Nachweis der Seriosität des Konzepts und erhöhte die Legitimation gegenüber den politischen Verantwortlichen und der Öffentlichkeit. Auch die Lehrertagung „Schule gestalten: Lehrer*innen berichten aus ihrer Praxis“ war ein Beitrag, Legitimation zu sichern, weil sie demonstrierte, dass Erfahrungen aus dem Projekt auch für andere Lehrer*innen relevant waren.

- *Ideen verbreiten sich entlang persönlicher Beziehungen.*

Ernest House hat in seinen Untersuchungen festgestellt, dass Veränderungen vor allem bei komplexen Tätigkeiten zumeist „auf dem Rücken“ persönlicher Beziehungen erfolgen. „Indirekter Kontakt genügt zur Verbreitung einfacher, gut strukturierter Information. Direkter Kontakt ist wesentlich wirksamer, wenn es ein Element der Unsicherheit gibt oder wenn Ergebnisse nicht vorhersagbar sind. Dies ist meist in Situationen der Fall, in denen Probleme zu lösen sind und in denen geplant oder verhandelt werden muss ...“ (House, 1974, S. 10).

D. h. Information allein genügt nicht, um anspruchsvollere Entwicklungen an den Schulen anzuregen, sondern es muss dazu auch eine in persönlichen Beziehungen vermittelbare Glaubwürdigkeit hinzukommen. Im Rahmen des Innovationsprojekts ist dies einerseits durch die intensive Betreuung der Lehrerteams durch Personen erfolgt, die selbst aus dem Lehrerberuf kamen, und durch die Organisation von Kommunikation unter den Lehrerteams im Rahmen von Seminaren, in denen informelle Kontakte zwischen den Lehrer*innen und der berufsbezogene Austausch einen hohen Stellenwert erhalten hatten.

- *Das Wissen, das für die Realisierung von Innovationen in komplexen praktischen Situationen erforderlich ist, muss von den Praktiker*innen teilweise selbst generiert werden.*

Eine der wichtigsten gemeinsamen Erkenntnisse war die Beobachtung, dass „technische Rationalität“ zu kurz greift. Technische Rationalität geht davon aus, dass das Wissen, das für die Gestaltung einer qualitätvollen Praxis erforderlich ist, getrennt von dieser Praxis entwickelt werden kann. Fast die gesamte traditionelle pädagogische Infrastruktur baut auf dieser Annahme auf und versucht, nur die Vermittlung dieses Wissens zu optimieren. Es zeigt sich jedoch mehr und mehr, dass das Wissen zur Bewältigung komplexer Situationen nur in Bruchstücken direkt vermittelt werden kann, in seinen wesentlichen Teilen aber von Praktiker*innen selbst produziert werden muss (vgl. Altrichter et al., 2018). Dies setzt eine experimentelle Einstellung zur Praxis und eine systematische Reflexion über das praktische Handeln (eine „reflektive Rationalität“) voraus – in einer Schule, die sich als „lernende Organisation“ versteht. Im Rahmen des Innovationsprojekts – durch die Begleitung der Entwicklungsarbeit durch Aktionsforschung und die Ausarbeitung von Fallstudien durch die Lehrerteams – wurden Rahmenbedingungen bereitgestellt, welche zur systematischen Reflexion („Forschung im Kontext der Praxis“) und Kommunikation von Lehrer*innen über ihre Arbeit anregten.

Literatur

- Altrichter, H. (1991). Der Federl-am-Hut-Effekt. Eine Innovationsstrategie aus Kakanien. *INNUNET*, 1(1–2), 4.
- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. In P. Nentwig & D. Waddington (Hrsg.), *Context based learning of science* (S. 35–62). Münster: Waxmann Verlag.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (vgl. die überarb. Aufl.: Altrichter, Posch & Spann, 2018).
- Altrichter, H. & Posch, P. (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung – Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen an der Schule*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5. überarb. Aufl.* Stuttgart: UTB/Klinkhardt.
- Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G. B. (2016). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Nr. 2), (S. 263–303). Graz: Leykam.
- Altrichter, H., Hautz, H. & Krainz, U. (2021). *Schulentwicklungsberatung in Österreich – Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem*. Unv.Ms. Linz: JKU.
- Arbeitsgemeinschaft für Innovationen an der Schule (ARGIS) (1991). *Forum für Innovationen an steirischen Schulen – Eine Dokumentation*. Pädagogisches Institut Graz.
- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1974). *Federal Programs Supporting Educational Change: A Model of Educational Change. I*. Rand Corporation.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfbw.html>.
- Diem-Wille, G. (1986). *Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule*. Wien et al.: Böhlau.
- Eichinger, H., Götz, W. & Kartnig, R. (1996). Organisationsentwicklung an einer Berufsbildenden Höheren Schule – Wege und Umwege. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Mikropolitik der Schulentwicklung* (S. 34–42). Innsbruck: StudienVerlag.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 82(3), 275–293.
- House, E. (1974). *The Politics of Educational Innovation*. San Pablo: McCutchan.
- Messner, E. (1991). Eine wahre Geschichte zum „Federl-am-Hut-Effekt“ nach Herbert Altrichter. *INNUNET*, 1(1+2), 17–18.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1993). *Schulautonomie in Österreich*. Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Posch, P. (1996). Rahmenbedingungen für Innovationen an der Schule. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Mikropolitik der Schulentwicklung* (S. 170–206). Innsbruck: StudienVerlag.
- Pressmann, J. L. & Wildavsky, A. (1973). *Implementation. How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland*. Berkeley: University of California Press.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation*. Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2007a). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung* (S. 21–49). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2007b). Schulentwicklung: Entstehungsgeschichte, Begriff und Gelingensbedingungen. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung* (S. 11–20). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. & Tillmann, K. J. (1980). Schulentwicklungsforschung. In H.-G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm, & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 1* (S. 237–264). Weinheim: Beltz.

- Schratz, M. & Hartmann, M. (2009). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 323–340). Graz: Leykam.
- Schratz, M. & Plössnig, F. (1987). Landhauptschule – eine Alternative zur AHS? Ein Modell zur inneren Schulreform für den ländlichen Bereich. *Erziehung und Unterricht*, 137, 172–178.
- Seidl, G. (1994). *Die Netzwerkzeitung INNONET: Eine explorative Studie*. Graz: Unv. Ms.
- Wimmer, R. & Oswald, M. (1987). Organisationsberatung im Schulversuch. Möglichkeiten und Grenzen systemischer Beratung in der Institution Schule. In A. Bremerich-Vos & W. Boetcher (Hrsg.), *Kollegiale Beratung in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung* (S. 123–176). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Kontrollüberzeugungen von Lehramtsstudierenden: Zwischen autonomer Handlungsbereitschaft und fatalistischer Fremdbestimmung

Ferdinand Eder

Zur Bedeutung von Kontrollüberzeugungen

Das Konzept der „Kontrollüberzeugungen“

1966 beschrieb Julian Rotter unter dem Terminus *locus of control* ein Konzept der Ursachenzuschreibung, das unter der Bezeichnung Kontrollüberzeugungen rasch auch im deutschen Sprachraum Verbreitung fand. Es bezieht sich darauf, in welchem Ausmaß jemand glaubt oder überzeugt ist, auftretende Situationen durch eigenes Handeln bestimmen zu können (Rotter, 1966). Personen mit internalen Kontrollüberzeugungen gehen davon aus, auftretende Situationen oder Herausforderungen durch eigenes Handeln gestalten oder bewältigen zu können. Menschen mit externalen Orientierungen sind davon überzeugt, dass ihr Leben von mächtigen Personen oder einflussreichen Einrichtungen bestimmt wird bzw. vom Schicksal oder von Zufällen abhängt und sie daher wenig Möglichkeiten haben, es durch eigene Handlungen zu verändern. Der Ort des Handelns oder der Beeinflussung (*locus of control*) wird also im ersten Fall bei der Person selbst gesehen, im zweiten Fall in einem nicht oder nur schwer beeinflussbaren Bereich außerhalb der Person, sodass diese letzten Endes über ihr Handeln nicht selbst bestimmen kann.

Kontrollüberzeugungen sind damit eine wichtige Komponente davon, wie jemand die Welt sieht – als ein Feld, das durch eigenes Handeln gestaltet werden kann, oder als einen Schauplatz von außen einwirkender Faktoren, auf die kaum Einfluss genommen werden kann. Als Extrempositionen stehen auf der einen Seite die unerschütterliche Überzeugung von der Kontrollierbarkeit des eigenen Lebens, auf der anderen Seite Schicksalsglaube oder Verschwörungstheorien, nach denen der Lauf der Welt von anonymen Mächten oder Personen bestimmt wird.

Die beiden Zugänge sind zwar antinomisch, schließen einander aber nicht zur Gänze aus. Eine realistische Weltansicht resultiert aus der Integration beider Orientierungen: Obgleich vieles gestaltbar erscheint, gibt es auch Bereiche, die durch Fremdbestimmung geprägt sind oder wo Glück oder Zufall das Handeln bestimmen. Vor allem bei beruflichen Entscheidungen wird die Rolle des Zufalls zunehmend thematisiert (Hirschi, 2011).

Kontrollüberzeugungen werden nicht mitgeboren, sondern lebensgeschichtlich erworben. Ähnlich wie bei der Entstehung von Selbstkonzepten spielen dabei eigene Erfahrungen, insbesondere Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg, Wirksamkeit und Einflusslosigkeit sowie der Austausch mit anderen eine wichtige Rolle. Aus der subjektiven Zusammenschau zahlreicher Einzelerfahrungen entstehen relativ stabile, situationsübergreifende Kontrollüberzeugungen, die – wie alle überwiegend erlernten Verhaltensbereitschaften – im Laufe des Lebens jedoch auch immer wieder verändert werden können.

In der Umsetzung dieses Konzepts wird daher auch unterschieden zwischen generalisierten Kontrollüberzeugungen, die als ein Merkmal der Persönlichkeit verstanden werden können, und situationsbezogenen Überzeugungen, die zwar durch generalisierte Überzeugungen geprägt werden, aber durchaus situationsspezifisch variieren können. Die generalisierten Überzeugungen haben Einfluss auf die Wahrnehmung einzelner Situationen und bilden in Verbindung mit situationsspezifischen Überzeugungen den mentalen Hintergrund für Handlungen und Entscheidungen.

Mit Kontrollüberzeugungen verknüpft, aber mit diesen nicht deckungsgleich, ist das Konzept der Selbstwirksamkeit: Es bezeichnet die Einschätzung der Möglichkeit erfolgreichen eigenen Handelns unter hinderlichen Bedingungen: „Unter Selbstwirksamkeitserwartung versteht man die subjektive Gewißheit, eine neue oder schwierige Aufgabe auch dann erfolgreich bearbeiten zu können, wenn sich Widerstände in den Weg stellen“ (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 12). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen haben per definitionem eine „internale“ Ausrichtung zur Voraussetzung, können aber situationsspezifisch sehr verschieden sein.

So könnten beispielsweise Lehrpersonen der Überzeugung sein, dass sie das fachliche Lernen ihrer Schüler*innen kaum beeinflussen können (weil dieses weitgehend von deren mitgebrachten Motivationen abhängt), dass sie aber sehr wohl in der Lage seien, auch in einer Klasse mit lernunwilligen Schüler*innen für ein gutes soziales Miteinander in ihrer Klasse zu sorgen. Ähnlich wie bei Kontrollüberzeugungen lassen sich also auch hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen „allgemeine“ und situationsspezifische Erwartungen unterscheiden.

Zur berufsbezogenen Bedeutung von Kontrollüberzeugungen

Forschungen zu den generalisierten Kontrollüberzeugungen von Lehrpersonen sind bisher relativ selten und thematisieren primär den Zusammenhang zwischen Kontrollüberzeugungen und beruflicher Belastung, insbesondere Burnout. Van Dick, Wagner und Petzel (1999) beschreiben bereits früh den Zusammenhang zwischen externaler bzw. geringer internaler Kontrollüberzeugung und Burnout, ein Zusammenhang, der auch in weiteren Untersuchungen bestätigt wird (Akça & Yaman, 2010). Ebenso besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen internalen Kontrollüberzeugungen und höherer Arbeitszufriedenheit (Mahajan & Kaur, 2012). Generell hängt das emotionale Erleben

von Unterricht (z. B. Ärger, Angst) seitens der Lehrpersonen mit ihren Kontrollüberzeugungen zusammen (Frenzel & Götz, 2007). Aufgrund der Reichweite des Konzepts ist jedoch anzunehmen, dass letzten Endes die Wahrnehmung *aller* beruflichen Situationen durch Kontrollüberzeugungen mitbeeinflusst wird, wenn auch in sehr unterschiedlicher Intensität.

Welche Kontrollüberzeugungen Lehrpersonen generell aufweisen, ist zumindest im deutschsprachigen Raum nicht systematisch erforscht. Untersuchungen aus anderssprachigen Ländern (Bulus, 2011; Akça, & Yaman, 2010; Mahajan & Kaur, 2012) legen nahe, dass Lehrpersonen im Vergleich zu anderen Erwachsenen höhere interne Überzeugungen aufweisen (wobei diese bei Männern tendenziell stärker ausgeprägt sein dürften als bei Frauen), an ihrem Arbeitsplatz aber im Vergleich zu anderen Professionen (Ärzte, Apotheker, Manager) weniger das Gefühl von Kontrolle (Selbstwirksamkeit) wahrnehmen (Grenville-Cleave & Boniwell, 2012).

Welche Kontrollüberzeugungen bringen Lehramtsstudierende mit?

Unter der Perspektive, dass die Wahrnehmung berufsbezogener Situation und das daraus resultierende Handeln von Lehrpersonen von Kontrollüberzeugungen beeinflusst wird, erscheint die Frage sinnvoll, welche Kontrollüberzeugungen Lehramtsstudierende in das Studium mitbringen, und ob sich bereits in der vorberuflichen Phase der Berufsentscheidung bzw. während des Studiums Auswirkungen von Kontrollüberzeugungen feststellen lassen. Im Folgenden sollen daher zwei mit diesem Konzept zusammenhängende Erwartungen überprüft werden:

- (1) Es gibt eine strukturelle Entsprechung zwischen generalisierten Kontrollüberzeugungen und den Motiven, aus denen der Beruf gewählt wurde: Studierende mit internen Überzeugungen orientieren sich eher an intrinsischen Motiven, Studierende mit externalen Überzeugungen sehen ihre Entscheidung eher durch extrinsische Motive und situative Einflüsse bestimmt.
- (2) Generalisierte Kontrollüberzeugungen weisen einen Zusammenhang damit auf, mit welcher Einstellung Lehramtsstudierende an ihren künftigen Beruf herangehen. Als Indikator für berufsbezogene Einstellungen wird das „Autonomie-Paritäts-Kooperationsmuster“ (Altrichter & Eder, 2004; Eder, Dämon & Hörl, 2011) herangezogen. Es wird erwartet, dass Studierende mit internalen Kontrollüberzeugungen mehr Bereitschaft zur Kooperation mit Kolleg*innen zeigen, während bei externalen Überzeugungen eine Präferenz für ein Selbstverständnis als „Einzelkämpfer/in“ oder für das „Autonomie-Paritäts-Muster“ zu erwarten ist (zu den Konzepten vgl. die Darstellung in Abschnitt 2.1).

Die Überprüfung dieser Annahmen erfolgt auf der Basis von Daten, die im Rahmen der „LehrerInnenberatungstests“ (LBT) an der Universität Salzburg und an der Pädagogischen Hochschule Salzburg erhoben wurden.

Datenbasis

In den Studienjahren 2005/6 bis 2011/12 nahmen die Lehramtsstudierenden der Universität Salzburg, ab dem Studienjahr 2009/10 auch die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Salzburg, in ihrem ersten Lehramts-Studiensemester an *Studienberatungstests* teil, in denen eine große Anzahl biografischer, sozialer und personaler Merkmale erhoben wurden (vgl. die Beschreibung des Verfahrens in Eder & Hörll, 2011). In diesem Kontext wurde auch der „Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“ (FKK) von Krampen (1991) sowie ein Fragebogen zur Erfassung der Motive für die Berufswahl vorgegeben und das „Autonomie-Paritäts-Kooperationsmuster“ (APK-Muster) (Altrichter & Eder, 2004) erfasst.

Für die nachfolgenden Analysen werden die Daten der Studierenden ab dem Studienjahr 2009/10 herangezogen, sodass sowohl Studierende der Pädagogischen Hochschulen als auch der Universität angemessen repräsentiert sind. An der Universität wurden dabei etwa 99 % der Anfänger im Lehramtsstudium des betreffenden Studienjahres erfasst, an den PH in den einzelnen Studienjahren zwischen 50 und 95 %. Ca 75 % der Teilnehmer*innen sind weiblich.

Tabelle 1: Verteilung der Teilnehmer*innen am Beratungsverfahren nach Studienjahr und Institution

| Studienjahr | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 | Gesamt |
|----------------------------------|---------|---------|---------|--------|
| Universität Salzburg | 412 | 427 | 427 | 1266 |
| Pädagogische Hochschule Salzburg | 218 | 296 | 338 | 852 |
| Gesamt | 630 | 723 | 765 | 2118 |

Erhebungsinstrumente

(1) *Kontrollüberzeugungen* wurden mit dem „Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“ (FKK) von Krampen (1991) erfasst. Das Verfahren umfasst 32 Items, die vier Komponenten von Kontrollüberzeugungen abfragen:

- Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FAEH): die verallgemeinerte Erwartung, dass in den auftretenden Handlungs- oder Lebenssituationen tatsächlich Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

- Internalität (INTERN): die verallgemeinerte Erwartung, das eigene Leben und die Ereignisse in der personenspezifischen Umwelt selbst bestimmen und kontrollieren zu können.
- Sozial bedingte Externalität (SOZEXT): die verallgemeinerte Erwartung, dass wichtige Ereignisse im Leben vom Einfluss anderer (mächtiger) Personen abhängen.
- Fatalistische Externalität (FATAL): die verallgemeinerte Erwartung, dass das Leben und Ereignisse in ihm von Schicksal, Glück, Pech und Zufall abhängen.

Die an den Beratungstests teilnehmenden Studierenden erhielten in der Rückmeldung ihrer Testergebnisse die folgende Beschreibung dieser vier Bereiche (vgl. Eder, Dämon & Hörl, 2010, S. 12–13):

Eine Person mit *hohen* Werten im Bereich **Selbstkonzept eigener Fähigkeiten** erlebt sich selbst als kompetent und handlungsfähig. Sie fühlt sich in neuartigen Situationen sicher und sieht auch in problematischen Situationen Möglichkeiten zum Handeln. Sie ist aktiv, tatkräftig, ideenreich und zeichnet sich durch Selbstsicherheit und Selbstvertrauen aus. *Niedrige* Werte in diesem Bereich bedeuten im Gegensatz, dass eine Person niedrige Erwartungen an die eigene Kompetenz und das Gefühl hat, dass ihr in neuartigen oder schwierigen Situationen nur wenig Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Sie ist eher passiv, unsicher, arm an Ideen und verfügt über ein geringes Selbstvertrauen.

Eine Person mit *hohen* Werten im Bereich **Internalität** ist sicher, ihre Lebenssituationen aktiv beeinflussen zu können und die eigenen Ziele zu erreichen. Sie kann ihre sozialen Interaktionen kontrollieren und erlebt sich bei ihren Handlungen als wirksam und effektiv. Sie bestimmt selbst über wichtige Dinge in ihrem Leben und schreibt Erfolge der eigenen Anstrengung und dem persönlichen Einsatz zu. Eine Person mit *niedrigen* Werten hat das Gefühl, die eigenen Ziele nur selten oder überhaupt nicht zu erreichen. Sie schätzt ihre eigenen Handlungen als wenig effektiv ein, vertritt eigene Interessen wenig erfolgreich und erlebt häufig Schwierigkeiten, den Umgang mit anderen Menschen nach den eigenen Wünschen zu gestalten.

Eine Person mit *hohen* Werten im Bereich **Sozial bedingte Externalität** hat das Gefühl, dass ihr Leben stark durch „mächtige“ Andere beeinflusst und gesteuert wird, und empfindet sich häufig als benachteiligt. Sie erlebt sich selbst häufig als hilflos und wenig durchsetzungsfähig. Eine Person mit *niedrigen* Werten in diesem Bereich fühlt sich und ihr Leben nur in geringem Ausmaß als von anderen Menschen abhängig oder beeinträchtigt. Sie hat nur relativ selten das Gefühl von Ohnmacht und Hilflosigkeit und erlebt sich in vielen Situationen als durchsetzungsfähig.

Eine Person mit *hohen* Werten im Bereich **Fatalistische Externalität** glaubt, dass ihr Leben durch Faktoren wie Glück, Pech, Zufall oder Schicksal gesteuert werde, auf die sie keinen Einfluss nehmen könne. Sie glaubt an Zufall und Schicksal, an Glück, das man nicht erzwingen, und Pech, vor dem man sich aber auch nicht schützen könne. Sie ist wenig rational ausgerichtet. *Niedrige* Werte in diesem Bereich bedeuten, dass diese Person unkontrollierbaren Einflüssen wie Glück und Pech keine oder nur eine geringe Bedeutung zuschreibt. Sie ist rational ausgerichtet, glaubt wenig an Schicksal oder Zufall, sondern meint, dass Erfolg nicht davon abhängig ist.

Menschen können sehr unterschiedliche Kombinationen von Kontrollüberzeugungen aufweisen. Wenn die Werte in den Bereichen **Selbstkonzept eigener Fähigkeiten** und **Internalität** hoch und in

den Bereichen *Sozial bedingte Externalität* und *Fatalistische Externalität* niedrig sind, handelt es sich um ein günstiges Profil, das dem Selbstwert einer Person und hinsichtlich ihrer Handlungen und Entscheidungen förderlich ist. Wenn die Werte umgekehrt liegen – dass die Selbstwirksamkeitsbereiche niedrig und die Externalitätsbereiche hoch sind – bedeutet dies, dass diese Person nur wenig Möglichkeiten sieht, das eigene Leben aktiv zu gestalten und wirksam und erfolgreich zu sein. Vielmehr fühlt sie sich in hohem Ausmaß den Umständen und den Einflüssen für sie wichtiger anderer Menschen ausgeliefert.

(2) *Berufswahlmotive* wurden mit 24 Items erfasst, die sich drei Bereichen zuordnen lassen:

- Intrinsische Gründe (INT): Ein hoher Wert in diesem Bereich weist darauf hin, dass die Studierenden den Beruf oder die Tätigkeit eines Lehrers/einer Lehrerin deshalb gewählt haben, weil er Freude macht, weil sie dabei ihre Fähigkeiten entfalten und ihre Interessen verwirklichen können.
- Extrinsische Gründe (EXT): hohe Werte in diesem Bereich verweisen darauf, dass das Lehramtsstudium als Weg zu sozialem Ansehen, zu guten und sicheren Beschäftigungschancen oder stabilen Verdienstmöglichkeiten gesehen wird.
- Situative Gründe (SIT): Angaben in diesem Bereich drücken aus, in welchem Maße bei der Studienwahl Momente eine Rolle spielen, die nicht unmittelbar mit dem Beruf zusammenhängen, z. B. die Nähe des Studienortes, der Wunsch von Angehörigen oder das Beispiel von Freund*innen.

Eine Studienwahl aus vorwiegend intrinsischen Motiven lässt erwarten, dass das Studium als inhaltlich ansprechend erlebt wird. Bei allenfalls auftretenden Schwierigkeiten ist dann mit einem größeren Durchhaltevermögen zu rechnen. Auch eine hoch ausgeprägte extrinsische Motivation kann sich – trotz geringerer inhaltlicher Entsprechung zum Studium – förderlich auf eine erfolgreiche Studienbewältigung auswirken. Bei einer betont situativen Studienwahlmotivation muss längerfristig eher mit ungünstigen Effekten auf Studienmotivation und Studienerfolg gerechnet werden (Eder, Hörl & Hofmann, 2010).

(3) Das aus den Studierendenangaben ermittelte „*Autonomie-Paritäts-Kooperations-Muster*“ basiert auf den Untersuchungen von Lortie (1972) zum „Autonomie-Paritäts-Muster“, ein Verhaltenssyndrom von Lehrpersonen, das durch drei Prinzipien charakterisierbar ist: „Erstens: Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen. Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden. Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren“ (ebd., S. 42f.). Die reklamierte Alleinzuständigkeit für den Unterricht, so Lortie, hindere Lehrpersonen daran, sich auf gemeinsame Entwicklungen in der Schule einzulassen. Die Ideologie der Gleichheit führe dazu, Unterschiede in der Professionalität der beruflichen Arbeit zu verschleiern und behindere dadurch die Entwicklung von Qualität.

Von Altrichter und Eder (2004) wurde das zweidimensionale Konzept von Lortie um die Dimension „Kooperationsbereitschaft“ erweitert. Das APK-Muster bezieht sich auf Lehrpersonen, die unmittelbar im Beruf stehen. In den letzten drei Jahrgängen der Studienberatungstests (2010–2012) wurde eine für Lehramtsstudierende adaptierte Version vorgegeben (vgl. Eder, Dämon & Hörl, 2011). Sie erfasst drei Dimensionen beruflichen Verhaltens, nämlich *Streben nach Autonomie*, *Betonung von Parität* sowie *Kooperationsbereitschaft*. Aus den drei Dimensionen wurden clusteranalytisch drei Muster kollegialen Verhaltens ermittelt, die im Anschluss an die bisherige Forschung (Altrichter & Eder, 2004) wie folgt benannt wurden (Eder, Dämon & Hörl, 2011; in Klammern die Häufigkeit in der vorliegenden Stichprobe):

- „Autonomie-Paritäts-Muster“: hohe Betonung von Autonomie und Parität, geringe Bereitschaft zur Kooperation (N=357)
- „Einzelkämpfer“: starke Betonung von Autonomie, niedrige Werte bei Parität und Kooperationsbereitschaft (N=398)
- „Teamorientierung“: geringe Betonung von Autonomie und Parität, hohe Kooperationsbereitschaft (N=465)

„Mit Blick auf die gegenwärtigen Erwartungen an Lehrpersonen bzw. Schulentwicklung erscheint „Teamorientierung“ als das günstigste Verhaltensmuster, während die beiden anderen eher einem traditionellen Verständnis von Lehrertätigkeit zuzurechnen sind. Insbesondere das „Autonomie-Paritäts-Muster“ repräsentiert ein berufliches Selbstverständnis, das mit den gegenwärtigen professionellen Anforderungen in Richtung kooperativer Schulentwicklung nur eine geringe Kompatibilität aufweist“ (Eder, Hörl & Oberwimmer, 2021, S. 45).

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die psychometrischen Kennwerte der verwendeten Skalen. Die Reliabilitätswerte (entnommen aus Eder et al., 2013) liegen im mittleren Bereich und weisen eine zumindest für Forschungszwecke ausreichende Höhe aus.

Tabelle 2: Kennwerte der Erhebungsskalen

| Konstrukt | Variable | Konstrukt | N | MW | SD | Skala | Cronbachs Alpha |
|-----------------------|----------|-----------------------------------|------|--------|-------|-----------------------------------|-----------------|
| Kontrollüberzeugungen | FAEH | Selbstkonzept eigener Fähigkeiten | 2698 | 105,6 | 8,7 | Standardwert-Skala; MW=100; SD=10 | .76 |
| | INTERN | Internalität | 2696 | 101,7 | 7,9 | | .57 |
| | SOZEXT | Sozial bedingte Externalität | 2701 | 97,4 | 7,9 | | .66 |
| | FATAL | Fatalistische Externalität | 2697 | 94,8 | 8,2 | | .70 |
| Berufswahlmotive | INT | Intrinsische Motivation | 2693 | 100,5 | 9,7 | Standardwert-Skala; MW=100; SD=10 | .73 |
| | EXT | Extrinsische Motivation | 2694 | 99,2 | 10,7 | | .66 |
| | SIT | Situative Motivation | 2693 | 99,6 | 9,6 | | .54 |
| „APKM“ | AUTON | Streben nach Autonomie | 1267 | 100,89 | 9,82 | Metrisch Z-Werte (MW=100; SD=10) | .72 |
| | PARIT | Betonung von Parität | 1267 | 101,63 | 10,23 | | .51 |
| | KOOP | Bereitschaft zur Kooperation | 1267 | 101,31 | 10,23 | | .80 |

Ergebnisse

Die Ausprägung von Kontrollüberzeugungen bei Lehramtsstudierenden

Die Skalen des FKK sind auf Basis der Normen für Erwachsene standardisiert. Die jeweiligen Scores geben daher die Übereinstimmung mit dem bzw. die Abweichung vom Durchschnitt der Erwachsenen an. Abbildung 1 zeigt die Verteilung der standardisierten Werte der Lehramtsstudierenden.

Die einzelnen Skalen erscheinen tendenziell normalverteilt, weichen allerdings in den Mittelwerten deutlich von der Referenzgruppe ab. In den „internalen“ Dimensionen (FAEH, INTERN) liegen ca. 74 % (FAEH) bzw. 62 % (INTERN) der Fälle im oder über dem Mittelwert der Normgruppe (MW = 100), mit ca. 40 % bei SOZEXT und ca. 27 % bei FATAL weist eine erhebliche Anzahl der Studierenden „externale“ Orientierungen auf, die über dem Durchschnitt der Bevölkerung liegen. Auch wenn dieser Anteil insgesamt unter jenem in der Gesamtbevölkerung liegt, bilden diese Studierenden im Hinblick auf professionelles Handeln möglicherweise eine Problemgruppe.

Zwischen den Geschlechtern bestehen gesicherte Unterschiede: In den „internalen“ Dimensionen liegen die männlichen Studierenden höher, in den „externalen“ die weiblichen, besonders ausgeprägt einerseits beim Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FAEH), andererseits bei fatalistischen Kontrollüberzeugungen (FATAL).

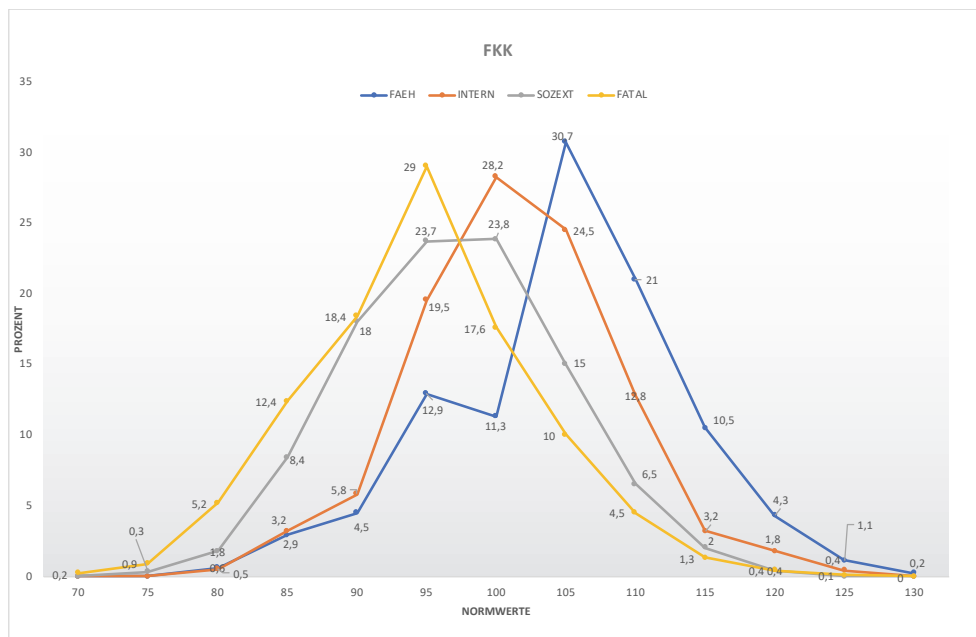


Abbildung 1: Kontrollüberzeugungen von Lehramtsstudierenden. N=2017–2023.

Tabelle 3: Geschlechtsunterschiede in den Kontrollüberzeugungen

| | | FAEH | INTERN | SOZEXT | FATAL |
|-----------|--------------------|--------|--------|--------|-------|
| männlich | MW | 107,77 | 102,50 | 96,11 | 92,50 |
| | SD | 8,18 | 7,90 | 7,87 | 8,06 |
| weiblich | MW | 104,49 | 101,32 | 97,92 | 95,91 |
| | SD | 8,82 | 7,80 | 7,91 | 8,19 |
| Insgesamt | MW | 105,32 | 101,62 | 97,47 | 95,05 |
| | SD | 8,78 | 7,84 | 7,94 | 8,29 |
| | F (df=1/2005) | 54,64 | 8,68 | 19,97 | 66,11 |
| | P= | ,000 | ,003 | ,000 | ,000 |
| | $\omega^2 * 100 =$ | 2,60 | 0,38 | 0,94 | 3,14 |

Anmerkungen. $\omega^2 * 100 =$ Effektstärke (erkl. Varianz in %)

Kontrollüberzeugungen und Berufswahlmotive

In Abbildung 1 ist die insgesamt breite Streuung der Kontrollüberzeugungen von Lehramtsstudierenden sichtbar. Sie ist ein Hinweis auf große individuelle Unterschiede und bildet damit eine wichtige Voraussetzung für die Überprüfung der Annahme, dass die Unterschiedlichkeit der Überzeugungen eine strukturelle Ähnlichkeit mit den individuellen Berufswahlmotiven aufweist.

Tragfähige Berufs- und Studienentscheidungen basieren auf den Fähigkeiten, Interessen und Werten, zugleich müssen aber auch situative Gegebenheiten im weitesten Sinne reflektiert und einbezogen werden, z. B. Beschäftigungsmöglichkeiten oder häufig auch externe Einflüsse. Daher ist anzunehmen, dass viele Studierende ihre Entscheidung für das Lehramtsstudium nicht aus einem einzigen Motivbündel heraus treffen, sondern dass intrinsische, extrinsische und situative Motive in einem Mix mit individuell sehr unterschiedlicher Struktur zusammenwirken.

Um einen solchen Zusammenhang sichtbar zu machen, wurden die eher internalen und eher externalen Kontrollüberzeugungen zu jeweils einer Dimension zusammengefasst, in Terzile geteilt und dann Konfigurationen mit jeweils hoher bzw. niedriger Ausprägung der beiden Dimensionen gebildet (wobei das mittlere Terzil unberücksichtigt bleibt). Abbildung 2 zeigt, dass die resultierenden vier Felder mit unterschiedlicher Ausprägung von Berufswahlmotiven verbunden sind: Wo internale Kontrollüberzeugungen hoch und externale niedrig ausgeprägt sind, finden sich auch überdurchschnittlich ausgeprägte intrinsische Motive; wenn bei Studierenden externe Überzeugungen dominieren, sind extrinsische und situative Motive höher ausgeprägt.

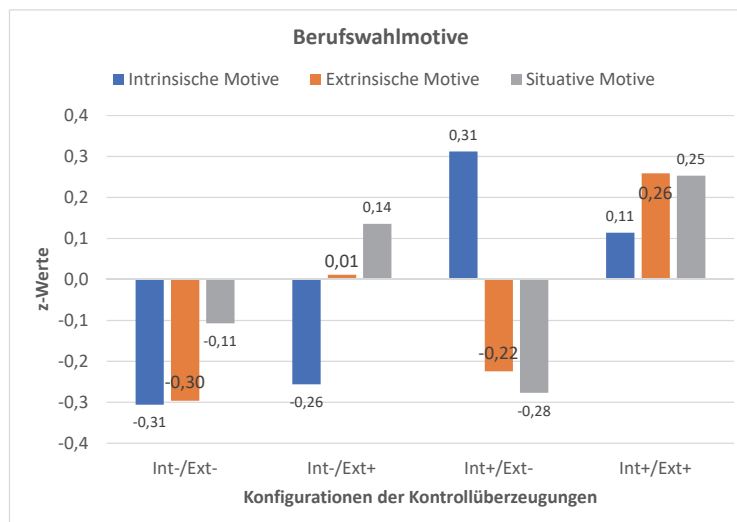


Abb. 2: Kontrollüberzeugungen und Berufswahlmotive.

Anmerkungen: Int-/+ Internale Kontrollüberzeugungen niedrig/hoch; Ext-/+ Externale Kontrollüberzeugungen niedrig/hoch

Insgesamt zeigt sich damit eine gute strukturelle Entsprechung zu den theoretischen Erwartungen. Die Unterschiede zwischen den vier Konstellationen sind statistisch signifikant (ANOVA, $df=3; 747$; $F(\text{intr. Motive}) = 18.69$, $p=.000$; $F(\text{extr. Motive}) = 7.57$, $p=.000$; $F(\text{sit. Motive}) = 11.56$, $p=.000$).

Kontrollüberzeugungen und Einstellungsmuster

Im Hinblick auf die mit den APK-Skalen erfassten Einstellungen bestehen, wie oben dargestellt, drei Einstellungsmuster, die als „Autonomie-Paritäts-Muster“, „Einzelkämpfer*in“ und „Teamorientierung“ bezeichnet werden. Um Zusammenhänge mit den Kontrollüberzeugungen sichtbar zu machen, werden diese drei Muster mit den in Abschnitt 3.2 beschriebenen vier Konfigurationen von Kontrollüberzeugungen in Verbindung gesetzt. Tabelle 4 zeigt die Verteilung der Einstellungsmuster auf diese Konfigurationen und gibt zugleich die Differenz zu den Häufigkeiten an, die unter der Annahme, dass kein Zusammenhang bestehe, aufgrund der Randsummen erwartet würden.

Tabelle 4: Kontrollüberzeugungen und APK

| Konfiguration | | „AP-Muster“ | „Einzelkämpfer“ | „Teamorientierung“ | Gesamt |
|---------------|------|-------------|-----------------|--------------------|--------|
| Int-/Ext- | N | 15 | 26 | 21 | 62 |
| | Diff | -4,5 | +7,2 | -2,7 | |
| Int-/Ext+ | N | 71 | 65 | 63 | 199 |
| | Diff | +8,4 | +4,7 | -13 | |
| Int+/Ext- | N | 47 | 53 | 99 | 199 |
| | Diff | -15,6 | -7,3 | +23 | |
| Int+/Ext+ | N | 31 | 14 | 16 | 61 |
| | Diff | +11,8 | -4,5 | -7,3 | |
| Gesamt | N | 164 | 158 | 199 | 521 |

Anmerkungen. Int-/+ Internale Kontrollüberzeugungen niedrig/hoch; Ext-/+ Externale Kontrollüberzeugungen niedrig/hoch; N Anzahl der Personen, die unter das jeweilige Muster fallen. Diff Differenz zum Erwartungswert. Die Unterschiede in der Tabelle sind statistisch signifikant ($\chi^2=30,19$; $df=6$; $p=.000$).

Das hervorstechendste Ergebnis betrifft die Konstellation „Teamorientierung“ in Verbindung mit „Int+/Ext-“: Ohne Bestehen eines Zusammenhangs würden in dieser Konstellation 76 Personen erwartet, tatsächlich sind es um 23 mehr. Bei der umgekehrten Konfiguration (Int-Ext+) zeigt sich die genau entgegengesetzte Tendenz. Wenn internale *und* externale Kontrollüberzeugungen hoch sind, zeigt sich ebenfalls ein vermehrter Trend zum AP-Muster.

Die Ergebnisse sind gut mit den theoretischen Annahmen vereinbar: Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass bei hohen externalen Kontrollüberzeugungen das „AP-Muster“ bevorzugt wird, bei hohen internalen Kontrollüberzeugungen das Muster „Teamorientierung“.

Diskussion

Für die weitere Forschung, aber auch für Überlegungen zur praktischen Bedeutung von Kontrollüberzeugungen lassen sich vier zumindest explorativ gut gestützte Aussagen festhalten:

- Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer weisen nach ihrer Selbsteinschätzung überwiegend interne Kontrollüberzeugungen und damit zusammenhängende Fähigkeiten auf. Das heißt, sie sind überzeugt, autonom handlungsfähig zu sein und auftretende Situationen durch eigenes Handeln erfolgreich bewältigen zu können.
- Es gibt allerdings auch eine nicht zu vernachlässigende Gruppe mit hohen externalen und auch fatalistischen Überzeugungen. In dieser Gruppe sind – übereinstimmend mit anderen Untersuchungen – weibliche Studierende des Lehramts etwas stärker vertreten.
- Diese mentalen Ausrichtungen der Lehramtsstudierenden zeigen einen Zusammenhang mit den Gründen, warum sie sich für ein Lehramtsstudium entscheiden: Extrinsische und situative Motive hängen stärker mit generalisierten externalen, intrinsische Wahlmotive mit internalen Kontrollüberzeugungen zusammen. Studierende, die stärker wegen der kurzen Studiendauer oder nach der Nähe zum Studienort u. Ä. entscheiden, haben stärker das Gefühl, die Welt sei von außen bestimmt. Studierende, die nach ihren Interessen etc. entscheiden, haben stärker das Gefühl, selbst entscheiden zu können
- Studierende mit internalen Kontrollüberzeugungen präferieren Einstellungsmuster in Richtung „Teamorientierung“. Je stärker externe Kontrollüberzeugungen ausgeprägt sind, desto eher tendieren Lehramtsstudierende zu Einstellungsmustern, die dem Typus „Einzelkämpfer/in“ oder dem „Autonomie-Paritätsmuster“ zuzuordnen sind, beides Muster, die für eine positive Schulentwicklung weniger förderlich sind.

Aufgrund der biografisch früheren Entstehung der Kontrollüberzeugungen wird angenommen, dass sie jeweils einen kausalen Einfluss haben, auch wenn insgesamt eine Wechselwirkung zwischen situativen Erfahrungen und mitgebrachten Überzeugungen besteht.

Die aufgezeigten Zusammenhänge entsprechen den theoretischen Erwartungen, wonach berufliche Handlungen und Entscheidungen von generalisierten Kontrollüberzeugungen

beeinflusst werden, sind aber auch in spezifischer Hinsicht aufschlussreich: Dass bereits bei Lehramtsstudierenden ein Zusammenhang zwischen externalen Kontrollüberzeugungen und einer Präferenz für das „Autonomie-Paritäts-Muster“ besteht, könnte darauf hindeuten, dass weniger die „endemische Unsicherheit“ der Lehrerberufs (Kelchtermans, 1992), die als ein Grund für den Wunsch nach Abschottung der eigenen Tätigkeit und Abwehr jeder bewertenden Einmischung von außen gesehen wird, dafür ausschlaggebend ist, sondern die antizipierten Anforderungen des Lehrerberufs von jenen stärker als Belastung und Bedrohung empfunden werden, die bereits externe Kontrollorientierungen mitbringen und einen entsprechenden Schonraum anstreben.

Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass die Zusammenhänge nicht sehr ausgeprägt sind, und dass es sich um eine eher explorativ angelegte Untersuchung von Daten handelt, die nicht spezifisch für diese Fragestellungen erhoben wurden.

Fazit

Welche Überlegungen legen die Ergebnisse für die Rekrutierung und Ausbildung von Lehramtsstudierenden nahe? Drei Perspektiven scheinen hier wichtig:

(1) Daten als „diagnostische Zeichen“: Als solche werden hier empirisch abgesicherte Indikatoren verstanden, die als relativ verlässliche Hinweise auf problemlose bzw. problematische berufliche Entscheidungssituationen verwendet werden können. In dieser Perspektive kann das Vorliegen starker externaler Kontrollüberzeugungen – verstärkt durch eine Dominanz situativer Wahlmotive – als durch Wahrscheinlichkeiten gestützter Hinweis auf problematische Berufs- bzw. Studienvoraussetzungen gesehen werden. In Verbindung mit anderen Merkmalen kann diese eine Grundlage bilden, im Rahmen von Aufnahmeverfahren Bewerber/innen vom Lehrberuf abzuraten.

(2) Persönlichkeitsentwicklung im und durch das Studium: Kontrollüberzeugungen sind für die professionelle Tätigkeit von erheblicher Bedeutung. Sie sind kein statisches und unveränderliches Persönlichkeitsmerkmal, sondern entwickeln und verändern sich durch die ständige Konfrontation mit neuen Erfahrungen, durch die sie bestätigt oder widerlegt werden. Solche Erfahrungen können im Studium gezielt herbeigeführt werden, einerseits durch die thematische Reflexion des Konzepts im Kontext von Veranstaltungen, vor allem aber durch eine auf Selbstbestimmung ausgerichtete Gestaltung der Ausbildung, die Selbstwirksamkeitserfahrungen systematisch organisiert und fördert, sodass positive Weiterentwicklungen oder Veränderungen unterstützt und gefördert werden.

(3) Forschungsperspektiven: Im Hinblick auf Zusammenhänge mit der Bewältigung beruflicher Belastungen, aber auch im Hinblick auf die Perspektive, dass Lehrpersonen ihre Sicht der Welt auch an ihre Schülerinnen und Schüler vermitteln, erscheint weitere Forschung zu den Kontrollüberzeugungen sinnvoll, insbesondere zur Frage, welche be-

rufflichen Situationen und Erfahrungen eine durch Fremdbestimmung und Fatalismus geprägte Weltsicht begünstigen, bzw. wie die Tätigkeit von Lehrpersonen organisiert sein muss, damit eine auf Vertrauen und Zuversicht in die eigene Wirksamkeit gestützte Handlungsfähigkeit gefördert wird.

Literatur

- Akça, F., & Yaman, B. (2010). The Effects of internal-external locus of control variables on burnout levels of teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3976–3980. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.626>
- Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das ‚Autonomie-Paritäts-Muster‘ als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 195–221). Weinheim – München: Juventa.
- Bulus, M. (2011). Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 540–546.
- Eder, F., Dämon, K., & Hörl, G. (2010). Rückmeldeheft zu den Studienberatungstests. Salzburg: Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Eder, F., Dämon, K., & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 199–217.
- Eder, F., & Hörl, G. (2011). Studienberatungstests für Lehramtsstudierende der Universität Salzburg. In J. Mayr & B. Nieskens (Hrsg.), *Ein Lehramtsstudium beginnen: Laufbahnberatung, Bewerberauswahl und erste Schritte im Qualifizierungsprozess. Themenheft (Lehrerbildung auf dem Prüfstand)*, 4 (1), S. 63–87. Landau: Empirische Pädagogik.
- Eder, F., Hörl, G., & Hofmann, F. (2010, 15. März). *Beratungstests an der Universität Salzburg: Selbsteinschätzungsverfahren und Leistungstests als Hilfestellung für Laufbahnentscheidungen*. Mainz.
- Eder, F., Hörl, G., & Oberwimmer, K. (2021). Biografische und sozialstrukturelle Merkmale von Lehramtsstudierenden. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf* (S. 27–52). Wiesbaden: Springer.
- Eder, F., Hörl, G., Hofmann, F., & Oberwimmer, K. (2013). Wer entscheidet sich in Österreich für den Lehrer/innenberuf? Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3–4), 283–295.
- Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education*, 26(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/0892020611429252>
- Hannemann, L., Uhde, G., & Thies, B. (2020). Die spezifische Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehramtsstudierenden – Eine Integration zweier Messinstrumente. *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3(2-2019), 139–154. <https://doi.org/10.3224/zehf.v3i2.04>
- Hirschi, A. (2011). Laufbahntheorien: Oft führt der Zufall zum Erfolg. *Panorama*, 25(3), 20–21.
- Kelchtermans, G. (1992). Lehrer, ihre Karriere und ihr Selbstverständnis: eine biographische Perspektive. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12, 250–271.
- Krampen, G. (1991). *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G., Martini, M., Guerra, G., & Steigerwald, F. (1992). Die Integration des Studiums in die Lebensperspektive bei Studienanfängern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24(2), 129–143.

- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H. W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: Piper.
- Mahajan, N., & Kaur, J. (2012). Relation Between Locus of Control of College Teachers and Their Job Satisfaction. *International Journal of Applied Psychology*, 2(5), 98–103. <https://doi.org/10.5923/j.ijap.20120205.04>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12>
- Serin, O., Serin, N. B., & Şahin, F. S. (2009). Factors affecting the learning and studying strategies, and locus of control of the trainee teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1127–1136. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.203>
- Smidt, W., Kammermeyer, G., Roux, S., Theisen, C., & Weber, C. (2018). Career success of preschool teachers in Germany – the significance of the Big Five personality traits, locus of control, and occupational self-efficacy. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1340–1353. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1314275>
- Van Buer, J., & Squarra, D. (1998). Kontrollüberzeugungen und Lehrerwahrnehmungen von Beruf und Unterricht. Analysen zu Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(2), 273–293.
- Van Dick, R., Wagner, U., & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(4), 269–280.

Organisation, Steuerung und Gestaltung von Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens in Österreich – Entwicklung, Stand und Perspektiven

Elke Gruber

Prolog

Eine zentrale Definition des lebenslangen Lernens¹ findet sich in der 2002 herausgegebenen EU-Strategie „Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens“. Lebenslanges Lernen umfasst demnach „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission, 2002, S. 17). Nach diesem Konzept gehört prinzipiell *jedes* Lernen über die gesamte Lebensspanne dazu: in allen Formen – formal, non-formal, informell –, in allen Lebensphasen – von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter –, an unterschiedlichsten Orten – Kindergärten, Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, am Arbeitsplatz, in Vereinen, Museen, in der Natur und im Netz – sowie zeitflexibel – im klassischen Stundentakt, in Lehrgangs- oder Seminarform, selbstorganisiert und autonom.

Erwachsenen- und Weiterbildung² ist ein elementarer Teil dieses Lernens über die Lebensspanne. Es ist Handlungsfeld sowie Forschungs- und Wissenschaftsbereich zugleich. Das Handlungsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung umfasst jene organisationalen Rahmungen und Settings, in denen Erwachsene in unterschiedlichen Lebensphasen, in differenzierten Bildungsformaten und in vielfältigen inhaltlichen Kontexten (allgemein, beruflich, politisch, kulturell) lernen. Dafür werden von Professionellen Angebote konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Der gleichnamige Wissenschafts- und Forschungsbereich – manchmal auch als Erwachsenenbildungswissenschaft bezeichnet – analysiert

-
- 1 Der Begriff des lebenslangen Lernens, der vom Englischen „Lifelong Learning“ abgeleitet wurde, erfährt in der Literatur unterschiedliche Denominationen. Häufig wird er hierzulande auch als lebensbegleitendes Lernen oder im bildungswissenschaftlichen Diskurs als lebensbegleitende Bildung bezeichnet. Auch wenn die unterschiedlichen Bezeichnungen teils differente Sinngehalte aufweisen, werden im vorliegenden Beitrag die Begriffe rund ums „lebenslange Lernen“ synonym gesetzt. Zur möglichen Differenzierung siehe Schreiber-Barsch und Zeuner (2018).
 - 2 Im Text werden die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ synonym verwendet, zumeist wird auf die aktuelle Schreibweise als „Erwachsenen- und Weiterbildung“ zurückgegriffen.

und beurteilt Lern- und Bildungsprozesse von Erwachsenen, versucht Lösungsvorschläge zu finden und zu unterbreiten sowie aktuelle Entwicklungen (kritisch) zu reflektieren. Das Forschungsfeld ist breit und heterogen, entgrenzt und ausdifferenziert, inter- und transdisziplinär sowie wenig mit traditionellen Disziplinvorstellungen zu fassen. Mittlerweile beschäftigen sich – neben der Erwachsenenbildungswissenschaft – viele Fachbereiche mit Fragen des lebensbegleitenden Lernens, wie zum Beispiel Berufspädagogik, Arbeitsmarktforschung, Wirtschaftspädagogik, Psychologie, Soziologie, Neurobiologie, Betriebswirtschaftslehre, Personalwirtschaft. Das breite Interesse ist der Tatsache geschuldet, dass Konzepte und Strategien des lebenslangen Lernens in den letzten zwei Jahrzehnten verstärkt Eingang in weite gesellschaftliche Bereiche gefunden haben und damit auch viele Forschungsmittel – nicht zuletzt durch die EU – zur Verfügung gestellt wurden.³

Doch kehren wir zur Erwachsenen- und Weiterbildung als Handlungsfeld zurück. Sie ist mittlerweile der quantitativ größte Anbieter von Bildung in Österreich, das Angebot ist ausdifferenziert und in ständigem Wandel begriffen. Demgegenüber erfährt dieses Bildungssegment jedoch noch immer nicht die ihm zustehende gesellschaftliche Wertschätzung und Anerkennung – weder im aktuellen bildungspolitischen Diskurs noch in der öffentlichen Finanzierung und einer zeitgemäßen Verrechtlichung. Die plurale Weiterbildungslandschaft in Österreich – teils marktförmig-, teils öffentlich-, zumeist gemischtwirtschaftlich organisiert und finanziert – stellt ein besonders komplexes Phänomen dar.

Historisch begründet als aufklärerisches Projekt des Bürgertums, entwickelte sich die Erwachsenen- und Weiterbildung im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert zu einem Bildungsbereich, der immer stark „von unten“, das heißt durch soziale und politische Bewegungen, Kirchen und die Zivilgesellschaft getragen wurde. Gleichzeitig nahm mit der Industrialisierung und Modernisierung der Gesellschaft ihre qualifikatorische Funktion für den Arbeitsmarkt zu, die heute eine ihrer zentralen Aufgabenstellungen ist. Im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen weist die Erwachsenen- und Weiterbildung eine einzigartige Struktur, Organisation und Steuerung auf. Diese ist – wie oben beschrieben – weniger durch staatliche Steuerungsoptionen als vielmehr durch Förderungen, private Rechtsformen und wenig Normierung geprägt (vgl. Gruber & Lenz, 2016).

3 Zur weiteren Auseinandersetzung zur „Theoriebildung, Forschung und Professionalität in der erwachsenenpädagogischen Wissenschaft“ siehe Gruber, 2009 und 2012.

Neue Steuerungspolitik: Zwischen lebenslangem Lernen und Evidenzbasierung

Mit den großen gesellschaftlichen Transformationsprozessen ab Mitte der 1990er-Jahre (Stichworte: Formierung von Dienstleistungsgesellschaft, Globalisierung und Neoliberalismus) änderte sich der gesellschaftliche Blick auf Bildungsprozesse grundlegend. Das Konzept des lebenslangen Lernens wird zum übergeordneten bildungspolitischen Strukturprinzip (vgl. Dräger, 1979), dem zuerst die Erwachsenen- und Weiterbildung – später das gesamte Lernen über die Lebensspanne zugeordnet wird. In Österreich ist dieser Prozess eng mit dem Beitritt des Landes 1995 zur Europäischen Union verbunden. In der Folge führte die explizite Forderung nach einer „evidence based policy“ in einem „transnationalen Bildungsraum“ (Ioannidou, 2010) in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu einem Paradigmenwechsel. Dieser lässt sich – zugespitzt – in die Kurzformel „Lernen und Kompetenz statt Bildung und Emanzipation“ sowie „von der Input- zur Output-Steuerung“ gießen. Gleichzeitig vollzieht sich mit der Globalisierung eine Verlagerung der bildungspolitischen Einflussnahme von der nationalen auf die internationale Ebene, wo Organisationen wie die EU und die OECD mit „Macht, Geld und Wissen“ (ebenda) zunehmend Steuerungsoptionen übernehmen.⁴

Konkret ist die neue Organisations- und Steuerungspolitik auf einer supranationalen Ebene – dazu zählt vor allem die EU – angesiedelt. Damit hat sich eine Alternative zu Formen traditioneller, (rein) nationaler Steuerung etabliert, die weitreichende Folgen für das gesamte System der Erwachsenen- und Weiterbildung hat. Darüber hinaus macht die Operationalisierung der Programmatik des lebenslangen Lernens auch neue Steuerungsinstrumente erforderlich. Diese als sogenannte „transnationale Governance“ beschriebene neue Steuerungspolitik basiert auf einer offeneren Methodik der Koordinierung (OMK), die als sogenanntes „soft law“ verankert ist. Entsprechend des „soft law“ hat die EU keine direkte gesetzgebende Kompetenz in Bezug auf die Gestaltung von Bildungsprozessen. Sie erzeugt jedoch nationalstaatlichen Handlungsdruck durch Vorgaben, die über „weichere Formen“ wie bestimmte EU-Grundsatzpapiere, Richtlinien und vor allem EU-Gelder vermittelt werden – derzeit wohl eine der bedeutendsten, jedoch nicht unbedingt auch demokratischsten Steuerungsoptionen.

Die Etablierung einer supranationalen Ebene der Steuerungspolitik verlangt zunehmend eine Operationalisierung bestimmter Phänomene erwachsenenbildnerischer Tätigkeit mittels Daten, Fakten und Evidenzen. Elemente einer neuen Steuerungsstruktur auf der Ebene nationaler politischer Akteure sind dabei Qualitätsentwicklung/-sicherung, Leistungsvereinbarungen, Zertifizierungssysteme und Monitoring. Josef Schrader (2011) hat auf der Basis aktueller neo-institutionalistischer Ansätze ein Steuerungsmodell ent-

4 Zu „Education and Training Politics in Europe“ siehe Assinger (2020) und „Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik“ siehe Breyer (2020).

wickelt, das die Erwachsenen- und Weiterbildung als Mehrebenensystem versteht und darstellt. Danach erfolgt die Steuerung in Form einer mehrstufigen Kaskade von der supra- und transnationalen über die nationale Akteursebene bis hin zur lokalen Umwelt bzw. zur Institution der Erwachsenen- und Weiterbildung selbst. Anhand dieses Modells werden in der folgenden Übersicht wesentliche Entwicklungen und Projekte zur Erwachsenen- und Weiterbildung der letzten 20 Jahre in Österreich – in ihrer engen Verflechtung mit EU-Vorhaben und Vorgaben – dargestellt. Die Ebenen – hier modellhaft getrennt – sind „real“ meist stark miteinander verkoppelt und Projekte können teils auch mehreren Ebenen zugeordnet werden (z. B. Initiative Erwachsenenbildung oder die Professionalisierung durch die Weiterbildungsakademie).

1. Auf der Ebene der *supra- und transnationalen Akteure*:

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), PIACC (Das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ der OECD), Empfehlungen des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens, diverse weitere EU-Papiere wie Richtlinien, Empfehlungen etc.

2. Auf der Ebene der *nationalen politischen Akteure*:

Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR), Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020), Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich – Ö-Cert, die Weiterbildungsakademie (wba), die Leistungsvereinbarungen zwischen Politik (bmbf) und den Erwachsenenbildungsorganisationen der KEBÖ, Initiative Erwachsenenbildung.

3. Auf der Ebene der *unmittelbaren Umwelt der Weiterbildungsorganisationen*:

Projekte wie etwa PERLS („Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark“) oder MAP EB Tirol, bei denen versucht wird, eine umfassende Analyse (Organisationsstruktur, Herausforderungen, Perspektiven) zur Erwachsenen- und Weiterbildung in einem Bundesland (PERLS: Steiermark und MAP EB: Tirol) zu schaffen, welche einen Forschungsbeitrag zu einem bisher wenig empirisch analysierten Bildungsbereich darstellen und u. a. auch der Politikberatung dienen soll, LLL-Strategie 2022. Strategische Ausrichtung und Entwicklungsperspektiven der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens in der Steiermark. Lernende fördern – Strukturen stärken – Kooperationen ausbauen.

An dieser Stelle lässt sich folgendes Zwischenresümee ziehen: Die neue Steuerungskultur in der Erwachsenen- und Weiterbildung kann in einem positiv impulsgebenden Zusammenhang ebenso gesehen werden, wie durchaus auch Kritik angebracht ist. Was den positiv-impulsgebenden Aspekt betrifft, so lassen sich etwa die vielfältigen Impulse zur Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung anführen. Beispielhaft sei hier die Gründung der Weiterbildungsakademie (wba) genannt. Es handelt sich dabei um ein Anerkennungssystem, bei dem vorhandene Kompetenzen auf Basis eines vorgegebenen

Curriculums auf zwei Niveaustufen (Zertifikat und Diplom) anerkannt werden können und wo die Möglichkeit der Durchlässigkeit bis hin zu einem einschlägigen Tertiärabschluss im Rahmen eines Universitätslehrganges besteht. Dieses Grundcurriculum, speziell für Personen aus der Erwachsenenbildungspraxis, ist in Österreich das erste seiner Art und findet – ebenso wie Ö-Cert – international große Anerkennung. Oder eben Ö-Cert, der Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich, der auf der Grundlage einer sogenannten §15a-Vereinbarung österreichweit Qualitätsstandards für Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung setzt. Wer in diesem Verzeichnis gelistet ist, gilt als Qualitätsanbieter.

Kritisch erscheint hingegen, dass mit der Etablierung der neuen Steuerungspolitik eine Art „neuer Zentralismus“ auf einer supranationalen Ebene Einzug gehalten hat. Die damit verbundenen vielfältigen Aushandlungsprozesse sind oft wenig demokratisch und treten als Konsultationsprozesse auf, bei denen zwar der Eindruck vermittelt wird, mitreden zu können, tatsächlich aber Vorgaben stark „von oben“ gesteuert sind. Kritisch beobachtet entsteht eine „andere Lesart“ der Entwicklungen: Die neue Steuerung kann vor dem Hintergrund der Ökonomisierung (Verbetriebswirtschaftlichung aller gesellschaftlichen Ebenen bis hinunter zum Individuum) gesehen werden. In diesem Zusammenhang treten in der Erwachsenen- und Weiterbildung frühere emanzipatorische Forderungen entweder über die ökonomische Hintertür auf die Bühne des Geschehens oder sie werden überhaupt nicht mehr gestellt. Weiters scheinen neue Governance-Formen im transnationalen Bildungsraum Europa, die primär bildungsökonomisch ausgerichteten Logiken von Akteuren und Institutionen sowie deren Folgeprozesse, wie die soziale Selektivität von Zugängen, eher fortzuschreiben denn aufzubrechen. Dies wären Forschungsfragen, die von einer kritisch-reflexiven Erwachsenenbildungsforschung thematisiert werden sollten.

Kooperation von Wissenschaft, Politik und Praxis als Motor von Veränderung

In diesem Klima des Umbruchs und der Neuorientierung überrascht es nicht, dass eine verstärkte Annäherung von Wissenschaft, Politik und Praxis stattfindet, wie sie nie zuvor in der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung beobachtet wurde. In der Folge kommt es im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts zu einem regelrechten Boom an Strategieentwicklungen und -papieren, Task Forces und weiteren Formen des sogenannten „new public management“. Deren Ziel ist es, evidenzbasierte Steuerung auf der Ebene der nationalen Bildungspolitik und in der Folge im Bereich des konkreten erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes durchzusetzen. Grundlage ist vielfach eine Art „wissenschaftliche Politikberatung“ (Schrader, 2010), bei der Akteure aus Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung in konkreten Projekten auf Augenhöhe kooperieren.

Aus der Evidenzbasierung erwächst die Notwendigkeit nach mehr und verlässlicheren Daten, nach bildungspolitischen Vorgaben, Standards und Wirkungsforschung. In der Folge nimmt die empirische Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung an Bedeutung zu. Überlegungen von Rationalisierung und Ökonomisierung spielen hierbei eine zentrale Rolle. Zur Agenda gehört außerdem, dass Wissenschaft und Forschung in einer Welt der Marktorientierung Weiterbildungsanbietenden helfen soll, sich gegenüber ihren Mitbewerbenden Konkurrenzvorteile zu sichern. Diese erhofft man sich insbesondere von einer anwendungs- und handlungsorientierten Forschung, von theoriegestützten Konzepten und forschungsbasierten Messindikatoren.

Die Verflechtung dieser Bereiche führt zur Initiierung von Entwicklungsprojekten und Initiativen, die in ihrer Wirkmächtigkeit die österreichische Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft nachhaltig verändert haben. Dazu gehören zweifellos der Konsultationsprozess, aus dem letztendlich die LLL-Strategie 2020: Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich hervorgegangen ist, die Entwicklung der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) als Beitrag zur Professionalisierung des Personals, die Konstituierung des Ö-Cert als österreichisches Rahmenmodell der Qualitätssicherung der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Ausbau der Bildungsberatung als österreichweites und trägerübergreifendes Serviceangebot sowie die Basisbildung und der 2. Bildungsweg im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung – um hier nur die wesentlichsten Projekte zu nennen.

Zauberformel „Partizipative Forschung“?

Neben dem inhaltlichen Neuigkeitswert der behandelten Themen und Problemstellungen zeichnet viele der Entwicklungsprojekte ein innovativer methodischer Zugang aus. Dieser kann auf die Kurzformel „Partizipative Forschung“ gebracht werden. Dabei handelt es sich weder um einen einheitlichen Forschungsansatz, noch umschreibt es ein einziges Verfahren, vielmehr fungiert partizipative Forschung als Sammelbegriff für unterschiedliche Zugänge, Ansätze und Methoden. Bergold und Thomas (2012) identifizieren partizipative Forschung als einen „Forschungsstil“, der mit einigen wesentlichen Kriterien klassischer (positivistischer) Wissenschaft bricht – dies aber nicht als Mangel ausweist, sondern als Gewinn verbucht. Dazu gehören: Objektivität versus Komplexität, „Beforschung“ versus Beteiligung/Teilhabe, Eindimensionalität versus Perspektivenverschränkung. Bei partizipativer Forschung geht es primär um einen kooperativen Akt, bei dem die soziale Wirklichkeit – das Forschungs- und Entwicklungsfeld – partnerschaftlich von verschiedenen Akteuren erforscht und beeinflusst wird. Kernstück bilden Beteiligungsprozesse, bei denen die Partner ihre unterschiedlichen Perspektiven und methodischen Zugänge einbringen können – mit dem Ziel, neue und erweiterte Erkenntnisse über das Gemeinschaftsprojekt zu erlangen. In diesem Zusammenhang spielen Reflexionsprozesse eine wichtige Rolle. Darüber hinaus zielt partizipative Forschung immer auch auf eine

Selbstermächtigung durch Kompetenzerweiterung der unterschiedlichen Akteure ab (beispielsweise Forschungskompetenz für Praktikerinnen und Praktiker oder Einsichten in das praktische Handlungsfeld für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Politikerinnen und Politiker).

Damit knüpft die partizipative Forschung zwar an die anglo-amerikanische Tradition der Action Research (u. a. Reason & Bradbury, 2008) und in Folge an die Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum (u. a. Posch & Altrichter, 1998) an.⁵ Der Anspruch an Letzteres kann als Gradmesser dafür dienen, ob es sich beim jeweiligen Gemeinschaftsprojekt um eine reine Ko-Forschertätigkeit oder einen – im Sinne Paulo Freires – „radikalere“ Beitrag zur individuellen und kollektiven Emanzipation und Demokratisierung handelt.

Interessant in diesem Zusammenhang wären Studien, die nach den Gelingensbedingungen der Projekte und Initiativen fragen. Meine Hypothese lautet, dass der partizipative (Forschungs-)Ansatz, mit dem viele dieser Projekte arbeiteten, eine der wesentlichsten Erfolgskriterien sowohl bei der Entwicklung als auch bei der Implementierung der Projekte in den „Regelbetrieb“ der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellt. Ist es doch vielfach Schicksal von Projekten, dass sie nach ihrer Laufzeit bestenfalls als „Prototyp“ die Zeit überdauern, wenn sie nicht gar „in der Schublade“ verschwinden.

Um einen Einblick in die Vorgehensweise und die Ergebnisse eines partizipativen Forschungs- und Entwicklungsprojektes zu geben, wird im Folgenden ein solches vorgestellt.

LLL-2022: Die Strategie des Landes Steiermark zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens

Erwachsenen- und Weiterbildung ist ein Handlungsfeld im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens, das als strategisches Ziel und konkrete Aufgabe in beinahe allen Ressorts des Landes Steiermark wahrgenommen wird. Es ist eine „Querschnittsmaterie“, die das gesamte Politik- und Verwaltungshandeln des Landes Steiermark – in unterschiedlicher Art und Weise sowie auf verschiedenen Ebenen – tangiert.

Die Entwicklung der steirischen LLL-2022-Strategie stellt den Versuch dar, wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Expertise aus Forschung, Politik, Verwaltung und Praxis im Handlungsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung zusammenzubringen – mit dem Ziel, neben neueren, partizipativen Formen der Wissensproduktion und -kommu-

5 Die Aktionsforschung lag Elgrid Messner, die mit dieser Festschrift geehrt wird, in vielen Projekten am Herzen. Schulforschung betrieb sie immer im Spannungsfeld von Theorie und Praxis mit dem Ziel einer Verbesserung der schulischen Situation. Sie geht aber in den letzten Jahren – mit dem Schwerpunkt Partizipation – verstärkt eigene Wege in Richtung individuelles und kollektives Empowerment (vgl. Unger, 2014, S. 1ff.).

nikation – über eine vielschichtige Analyse der Erwachsenen- und Weiterbildung – auch einen Beitrag zur Ermächtigung der Partner in Bezug auf Analysefähigkeit, Strategieentwicklung und gemeinsame Gestaltung von Forschungs- und Entwicklungsprozessen zu leisten.

Konkret geht es bei dem durch das Land Steiermark geförderten Vorhaben um die Etablierung eines strategischen Rahmens für die Weiterentwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext des lebensbegleitenden Lernens in der Steiermark. Die gesamte Entwicklungsarbeit basiert auf einem forschungsgeleiteten, partizipativen Prozess, der sich an der Methode des „Mixed Methods Approach“ orientiert. Es wurden Recherchen und Analysen von relevanten (Online-)Dokumenten und Strategiepapieren, Interviews mit Expertinnen und Experten, thematische Fokusgruppen mit Praktikerinnen und Praktikern sowie strategische Dialoge im Rahmen von Steuerungsgruppen durchgeführt. Methodologische Grundlage bildete eine Art „Schleifenmodell“, das Phasen der wissenschaftlichen Grundlagenarbeit mit Diskussions- und Reflexionsprozessen verknüpft. Dadurch wurde ein ausdifferenziertes und partizipatives Forschungshandeln möglich, wie es u. a. von Schrader (2015) und Gruber (2010) als zielführend für moderne Ordnungs- und Steuerungspolitik in der Erwachsenen- und Weiterbildung angesehen wird. Die strategische Ausrichtung des LLL-Papiers basiert einerseits auf den im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses generierten Ergebnissen, andererseits baut sie auf die Landesstrategie „Perspektiven der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark“ (2009–2015) (Gruber, Brünner & Huss, 2009), die nationale „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL:2020“ (2011) und weitere steirische Strategien im Bereich Bildungs- und Berufsorientierung, Kinder- und Jugendarbeit sowie im Bibliothekswesen auf.

Im Mittelpunkt der Projektumsetzung stand primär, die in der LLL-Strategie des Landes Steiermark 2011–2015 formulierten Zielvorgaben zu überprüfen und aufgrund aktueller und künftiger Anforderungen weiterzuentwickeln. Besonderes Augenmerk wurde auf die Formulierung von kurz-, mittel- und langfristigen Zielsetzungen (in einer kohärenten Gesamtstruktur) und auf die Darstellung von konkreten bildungsrelevanten Handlungsempfehlungen gelegt. Im Zentrum der Strategieentwicklung stand die Ausarbeitung von Handlungsfeldern zur Weiterentwicklung der steirischen Erwachsenen- und Weiterbildung. Außerdem erfolgt ein Ausblick auf strategische Priorisierungen dieser Handlungsfelder.

Das erarbeitete Strategiepapier dient als Planungsgrundlage für die inhaltliche Ausgestaltung der steirischen Erwachsenen- und Weiterbildung sowie der strategischen Ausrichtung des Fördermitteleinsatzes für den Zeitraum bis 2022. Beides findet seinen Niederschlag in Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die zwischen dem Land und den Anbietern der öffentlich verantworteten Erwachsenen- und Weiterbildung der Steiermark abgeschlossen werden. Bei einer Laufzeit der Strategie von sechs Jahren ist das Spannungsfeld

zwischen kurzfristigen, zum Teil sogenannten „ad hoc-Bedarfen“, und längerfristigen zu planenden Maßnahmen zu beachten. Dieses ist allen relevanten Akteuren bewusst und handlungsleitend.

Die vorliegende LLL-Strategie 2017–2022 gliedert sich in einen allgemeinen, grundlegenden Teil, den strategischen Leitlinien, sowie in einen konkret zu gestaltenden Teil, den Handlungsfeldern (inklusive Empfehlungen). Den insgesamt sechs Leitlinien und vier Handlungsfeldern sind wiederum vier Grundprinzipien vorangestellt, die als grundlegende Prinzipien zu verstehen sind und auf alle Leitlinien und Handlungsfelder gleichermaßen wirken. Nachfolgende Grafik gibt einen Überblick zu den relevanten strategischen Bereichen – Grundprinzipien, Leitlinien, Handlungsfelder – und zeigt das Verhältnis dieser zueinander:

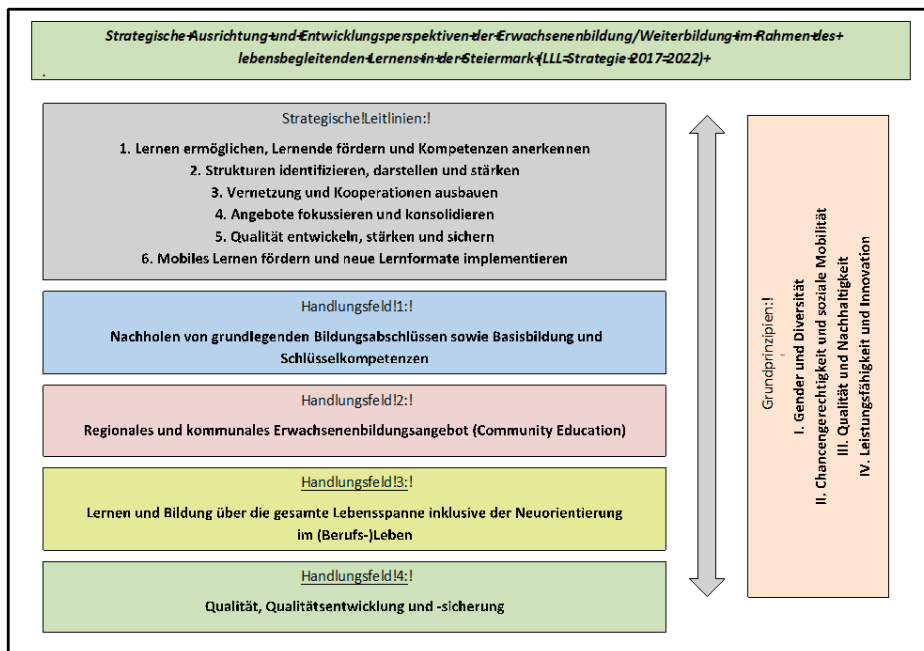


Abbildung: Bereiche der LLL-Strategie Erwachsenenbildung/Weiterbildung Steiermark

Mit 2022 wird die steirische LLL-Strategie auslaufen. Es ist zu hoffen, dass ein intensiver Prozess der Evaluation Ergebnisse zu deren Umsetzung liefern wird.

Ausblick

Rückblickend ist festzuhalten, dass sich spätestens mit Beginn der 2000er-Jahre in der österreichischen Politik der Erwachsenen- und Weiterbildung ein Perspektivenwechsel vollzogen hat. Stichworte dazu sind: Von der Erwachsenenbildung zum lebensbegleitenden Lernen, von öffentlicher Verantwortung zur Steuerung durch Governance-Prozesse, von der nationalstaatlichen Sichtweise zum internationalen Bildungsraum. Parallel dazu findet eine stärkere Annäherung der verschiedenen Akteure statt: Von der Politik über die Verwaltung bis hin zur Wissenschaft und Praxis. In dieser Gemengelage, die noch durch günstige politische und personelle Konstellationen befördert wird, tut sich eine Art „window of opportunity“ auf, das neue Ansätze und Projekte befördert und damit in der Erwachsenen- und Weiterbildung einen Innovationsschub einleitete, der diese maßgeblich verändert hat.

Aktuell scheinen – um im Bild zu bleiben – die Fenster nicht mehr weit geöffnet. Zwar haben sich manche Projekte weiterentwickelt und etabliert, sodass sie aus der österreichischen Erwachsenenbildungs-Landschaft nicht mehr wegzudenken sind. Dazu gehören zweifellos die Weiterbildungsakademie, die Bildungsberatung, das Ö-Cert, die Initiative Erwachsenenbildung – um hier nur einige zu nennen. Wobei Letztere immer damit zu kämpfen hat, dass regelmäßig Calls aufgelegt werden, um deren ausgelobte EU-Gelder sich die einzelnen Anbietenden – zum Beispiel von Basisbildung – bewerben müssen. Dies erscheint in Anbetracht der gesellschaftlichen Notwendigkeit der Überwindung von Basisbildungsdefiziten in der breiten Bevölkerung nicht wirklich angebracht zu sein. Denn: Projekte sind zwar gut zur Induzierung von Innovationen, für eine Verstetigung solcher Maßnahmen wäre jedoch eine stabile und längerfristige staatliche Finanzierung viel zielführender.

Um andere Projekte ist es still geworden, sie haben den Sprung in den Regelbetrieb nicht geschafft – wie das bei der LLL:2020-Strategie der Fall ist, hier sind mir keine weiteren Strategien bekannt. Und einige Ansätze werden sogar infrage gestellt und nicht weitergeführt. Kurz: Ein innovatives, in die Zukunft gerichtetes Klima sieht anders aus! Und dies hat am wenigsten mit der aktuellen Pandemiesituation zu tun. Allerdings könnten von den damit verbundenen Veränderungen neue Impulse für eine Weiterentwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext des lebensbegleitenden Lernens ausgehen – möglicherweise in einer erneuerten Allianz von Wissenschaft und Forschung, Praxis und Politik.

Literatur

- Assinger, P. (2020). *Education and Training Politics in Europe. A Historical Analysis with Special Emphasis on Adult and Continuing Education*. Münster: Lit Verlag.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3333>
- Breyer, L. (2020). *Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik. Eine lexikometrische Analyse am Beispiel der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz*. Bielefeld: wbv.
- Dräger, H. (1979). Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In J. H. Knoll (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* (S. 109–141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Europäische Kommission (2022). Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e5476cc7-f746-4663-9dd0-ec37bb5891bf/language-de>
- Gruber, E. (2009). Auf der Spur ... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 7/8, 02-1 – 02-14. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>. ISSN 1993-6818. Druck-Version: Norderstedt: Books on Demand.
- Gruber, E. (2010). Die Expertise als Grundlage moderner Ordnungs- und Steuerungspolitik in der Weiterbildung. In P. Schlögl & C. Dèr (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 74–85). Bielefeld: Transcript.
- Gruber, E. (Hrsg.) (2011). „Qualität ist kein Zufall – Zwischen Rhetorik und Realität von Qualitätsmanagement“. *Magazin Erwachsenenbildung (MEB)*, 12. Norderstedt: Books on Demand.
- Gruber, E. (2012). Theoriebildung, Forschung und Professionalität in der erwachsenenpädagogischen Wissenschaft. In R. Egger & E. Gruber (Hrsg.), *Anspruch, Einspruch, Widerspruch. Durch lebenslanges Lernen auf dem Weg in eine offene Gesellschaft* (S. 221–244). Münster: Lit.
- Gruber, E., Brünner, A., & Huss, S. (2009). *Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark (PERLS)*. Ohne Verlag. <https://docplayer.org/36016319-Perspektiven-erwachsenenbildung.html>
- Gruber, E., & Lenz, W. (2016). *Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich* (3. vollständig überarbeitete Auflage). Bielefeld: wbv.
- Holzer, D. et al. (2018). *Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung*. Beiträge zur Bildungsforschung. Band 3. Münster: Waxmann.
- Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- LLL-Strategie 2022 (2017). *LLL-Strategie 2022. Strategische Ausrichtung und Entwicklungsperspektiven der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens in der Steiermark. Lernende fördern – Strukturen stärken – Kooperationen ausbauen*. Land Steiermark. https://www.menschen.steiermark.at/cms/dokumente/10645348_159120109/5e2c1319/LLL_Strategie_2017_April.pdf
- Posch, P., & Altrichter, H. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The Sage handbook of action research. Participative Inquiry and Practice* (2nd ed). Thousand Oaks: Sage.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J. (2015). Tat und Rat in der Weiterbildung: Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung im Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65(1), 27–45.
- Schreiber-Barsch, S., & Zeuner, C. (2018). Lebenslanges Lernen: Positionen, Konzepte, Programmatik,

Befunde. In C. Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=10&tx_beltz_educationencyclopedia%5Baction%5D=listArticles&tx_beltz_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=c5de1ca316ee053d582100d3a913727d

Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020) (2011). Ohne Verlag. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/111arbeitspapier_ebook_gross.pdf

Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer.

Professionalisierung für die Primarstufe: Generalist*innenanspruch und Profilbildung – ein Widerspruch?

Andrea Holzinger

Einleitung

Die Volksschule als erste und gemeinsame Schule für alle Kinder stellt hohe Anforderungen an die Professionalisierung von Lehrpersonen. Mit dem Anspruch, eine selektionsfreie Schule zu sein, hat sie die Aufgabe, alle Kinder – unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht, Sprache, ethnischer/kultureller Herkunft, Religionszugehörigkeit und Beeinträchtigung – bestmöglich auf ihrem Bildungsweg zu begleiten.

Dementsprechend weit ist der Bildungsauftrag der österreichischen Grundschule gefasst. Er setzt sich zum Ziel, den Kindern eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, physischen und motorischen sowie im kognitiven Bereich zu ermöglichen. Im Mittelpunkt stehen die individuelle Förderung des Kindes und der Erwerb grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken, einschließlich eines kindgerechten Umganges mit modernen Kommunikations- und Informationstechnologien, einer sachgerechten Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie einer breiten Entfaltung im musisch-technischen und im körperlich-sportlichen Bereich dienen (bmukk/bmbwf, 2012).

Gemäß §13 des Schulorganisationsgesetzes ist der Unterricht, abgesehen von einzelnen Unterrichtsgegenständen, beispielsweise Religion, nach dem Klassenlehrer*innenprinzip organisiert. Gemäß §9 Abs. 2 des Schulunterrichtsgesetzes ist für jedes Schuljahr jeder Klasse eine Lehrperson als Klassenlehrer*in zuzuweisen. „Das Klassenlehrersystem soll eine grundschulgemäße Unterrichtskonzeption ermöglichen“ (Wolf, 2012, S. 16) und wird in Inklusionsklassen, im Schuleingang, in der Sprachförderung und beim zweisprachigen Unterricht im Minderheitenschulwesen durch Teamteaching erweitert.

Die Pflichtgegenstände gemäß Lehrplan der Volksschule umfassen zurzeit Deutsch/Lesen/Schreiben, Mathematik, Sachunterricht, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Technisches und Textiles Werken, Bewegung und Sport. Eine Lebende Fremdsprache und Verkehrserziehung sind unverbindliche Übungen. Mit dem Inkrafttreten des Lehrplanes NEU im Schuljahr 2023/24 wird aufsteigend von der 1. Klasse eine Lebende Fremdsprache ab der 3./4. Schulstufe zum Pflichtgegenstand und es ändern sich die Be-

zeichnungen einzelner Unterrichtsgegenstände: Anstelle von Deutsch/Lesen/Schreiben gilt es in Zukunft die Bezeichnung Deutsch zu verwenden, anstelle von Bildnerischer Erziehung die Bezeichnung Kunst und Gestaltung und anstelle der bisher getrennt geführten Unterrichtsgegenstände Textiles und Technisches Werken die Bezeichnung Technik und Design.

Die Struktur der Grundschule und die Charakteristik der Schüler*innenkomposition

Aus der Struktur der Grundschule und den sehr heterogenen Entwicklungsvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Kinder ergibt sich für die Lehrpersonen eine Vielfalt an komplexen Aufgaben, für deren Bearbeitung eine Vielzahl an professionellen Kompetenzen notwendig ist.

Die Einschätzung der „unvollkommenen Expertise“ (Herzog, Sandmeier & Affolter, 2021, S. 37) ist ein grundlegend immanentes Element in der Berufsbiografie von Lehrpersonen, dem vor dem Hintergrund der besonderen Voraussetzungen, Aufgaben und Ziele für Lehrpersonen der Volksschule ganz besonders Beachtung zu schenken ist. Bereits im Schuleingang findet sich eine enorme Entwicklungsvariabilität der Kinder. Der Schweizer Kinderarzt Remo H. Largo (2018) konnte durch zwei Longitudinalstudien nachweisen, dass die Vielfalt unter den Kindern für jedes Entwicklungsmerkmal so groß ist, dass nur eine Schule, die auf die individuellen Bedürfnisse eingeht, Kindern dieser Altersstufe gerecht werden kann. Die Heterogenität nimmt im Verlauf der Kindheit immer stärker zu. Bereits im Schuleingang unterscheiden sich Kinder in ihrem Entwicklungsalter um mindestens drei Jahre. Sechsjährige Kinder können ein Entwicklungsalter von sieben bis acht Jahren haben und mitunter bereits lesen können. Hingegen haben andere mit einem Entwicklungsalter von fünf im Vergleich die Vorläuferfähigkeiten dafür noch nicht erworben (Largo, 2018, S. 56).

Anspruch an die Lehrer*innenbildung der Grundschule

Um die Begleitung der Entwicklung der gesamten Persönlichkeit zu gewährleisten, leitet sich für die Lehrer*innenbildung demzufolge der Anspruch ab, dass sowohl Kenntnisse im Bereich der Bildungswissenschaften und deren Bezugswissenschaften als auch Kompetenzen in der Fachwissenschaft und Fachdidaktik weitreichend für den Großteil der Fachbereiche erworben werden.

In der überwiegenden Zahl der europäischen Länder ist in der Grundschule das Klassenlehrer*innenprinzip vorherrschend. Dies begründet sich darin, dass Kinder dieser Altersstufe nicht zu viele Bezugspersonen haben sollen und dass der Unterricht auch fachbereichsverbindend erfolgen soll. Letzteres bedeutet, dass das fachliche Lernen in die

Bearbeitung lebensweltlich bedeutsamer Fragestellungen eingebettet sein soll. Gleichzeitig sollen diese Fragestellungen aus unterschiedlichen epistemischen Perspektiven bearbeitet werden, um ein Bewusstsein für die spezifische Perspektivität der Fachbereiche zu vermitteln (Künzli David et al., 2020, S. 88). Gerade daraus ergibt sich ein enormes Spannungsfeld. Der Unterricht – vor allem in den ersten Jahren der Grundschule – ist nicht durch die Logik von Fachbereichen konstituiert, gleichzeitig sind aber „die reflektierte Fachlichkeit(en) sowie ein Bewusstsein für die Unterschiedlichkeit der Fachbereiche in Bezug auf ihre ‚Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster‘ (Liebau/Huber 1985, 315) und auf deren Zusammenspiel in der Bearbeitung lebensweltlich relevanter Fragestellungen für Lehrpersonen [...] unabdingbar“ (Bachmann et al., 2021, S. 25). Es geht in Bezug auf die einzelnen Fachbereiche sowohl um die reflektierte Kenntnis der Inhalte, Methoden und Denkstile als auch um ein Verständnis typischer Aneignungsprobleme und Differenzen zwischen Fach- und Alltagswissen sowie „um ein adressaten- und fachgerechtes Konzept fachlicher Bildung, um funktionale Ziel- und Leistungsbeschreibungen entwickeln zu können“ (Bonnet, 2020, S. 44).

Lehrpersonen mit Profil als Antwort auf die Anforderungen

Aus der Struktur der Grundschule, der Charakteristik der Schüler*innenkomposition und den damit verbundenen Ansprüchen stellt sich die Frage, ob eine Lehrperson, die der Entwicklungsvariabilität der Schüler*innen der Grundschule gerecht werden soll und die für alle Fächer der Grundschule verantwortlich ist, die an sie gestellten Anforderungen überhaupt erbringen kann. International hat sich als Antwort auf diese grundlegende Frage das Konzept der profilierten Lehrperson (Arslan, 2011; Herzog & Leutwyler, 2011) herauskristallisiert.

Ein Blick auf ausgewählte europäische Länder zeigt, dass Profilbildungen im Lehramt der Primarstufe vorgesehen sind. In Deutschland erfolgt die Ausbildung in Allgemeiner Grundschulpädagogik und ausgewählten Fächern. Verpflichtend ist das Fachstudium in Deutsch oder Mathematik bzw. abhängig vom jeweiligen Bundesland auch in beiden Fachbereichen. Konsens besteht, dass die Fachdidaktiken einen höheren Anteil als die fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Studienanteile haben sollen. Wie viele weitere Fächer in den einzelnen Bundesländern vorgesehen sind, hängt von den ECTS-Punkten in Deutsch bzw. Mathematik ab (Kucharz, 2020). In der Schweiz sieht das Anerkennungsreglement der EDK die Ausbildung in mindestens sechs Fächern vor. Nur in einzelnen Hochschulen qualifiziert die Lehrer*innenbildung noch für eine generalistisch ausgerichtete Unterrichtsbefähigung für alle Fächer. Der fachdidaktische Anteil wurde zugunsten des erziehungswissenschaftlichen Anteils verstärkt, der sich an Kompetenzen und weniger an disziplinären Systematiken orientiert (Criblez & Quiring, 2020). In Italien erhalten zukünftige Grundschullehrpersonen eine Ausbildung im Bereich der Bildungswissenschaften und in den Fächern gemäß dem Lehrplan der Grund-

schule. Der Erwerb von inklusionspädagogischen Kompetenzen ist obligatorisch und umfasst 31 ECTS-Credits, was einer Profilbildung gleichzusetzen ist (Eurodice, 2020). In Norwegen müssen drei oder vier Fächer gewählt werden, von denen eines mindestens einen Umfang von 60 ECTS-Punkten haben muss, während die anderen einen Umfang von mindestens 30 ECTS-Punkten haben müssen. Mathematik und Norwegisch sind Pflichtfächer, weitere Schulfächer sind fakultativ. Die fachdidaktische Ausbildung ist im jeweiligen Unterrichtsfach integriert (Werler, 2014). Finnland legt die Profilbildung auf Pädagogik und auf eine hohe Forschungsorientierung. Jede Lehrperson muss in der Lage sein, ihre Entscheidungen auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu treffen, den eigenen Unterricht zu evaluieren und zum eigenen Handeln einen selbstkritischen Zugang zu praktizieren. Einen weiteren Schwerpunkt stellen Sprach- und Kommunikationswissenschaften und ein integriertes Studium von allen Fächern der Grundschule dar (Moegling, 2018).

In Österreich gibt das HG 2005 idgF durch die Pädagoginnenbildung Neu seit dem Studienjahr 2015/16 eine grundlegende Bildung für alle Fachbereiche vor, gleichzeitig sind Schwerpunktbildungen auf Bachelorniveau vorgesehen, die auf Lehrpersonen mit einem bestimmten Profil abzielen, sowie fachliche und fachdidaktische Vertiefungen auf Masterniveau.

Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich

Gemäß des österreichischen Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (HG 2005 idgF) und der Dienstrechtsnovelle Pädagogischer Dienst (BKA, 2013) wurde das Lehramtsstudium im Bereich der Primarstufe einer tiefgreifenden Veränderung unterzogen. Lehrpersonen für die Altersstufe der 6- bis 10-Jährigen müssen sich seit 2015/16 auf Masterniveau qualifizieren. Auf ein Bachelorstudium mit 240 ECTS-Punkten folgt ein konsekutives Masterstudium im Ausmaß von 60–90 ECTS-Punkten, das als Vollzeitstudium oder berufsbegleitend zum Berufseinstieg absolviert werden kann. Die Berufseinstiegsphase ist verpflichtend, umfasst 12 Monate und wird von Mentor*innen begleitet. Bis spätestens zwei Monate vor Ablauf dieser Induktionsphase verfasst die Schulleitung auf der Grundlage eines Gutachtens der Mentorin bzw. des Mentors sowie auf der Basis eigener Parameter wie z. B. Mitarbeiter*innengespräche, Hospitationen uvm. einen schriftlichen Bericht zum Verwendungserfolg und teilt der Dienststelle mit, ob der in der Induktionsphase zu erwartende Verwendungserfolg nachgewiesen werden konnte und ob es zur Verlängerung des Dienstverhältnisses kommen kann (BKA, 2013, § 39). Um eine Vergleichbarkeit der Curricula der Pädagogischen Hochschulen in den einzelnen Bundesländern sicherzustellen, orientieren sich alle Curricula zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe im Gesamtausmaß von 300 EC an folgenden Rahmenvorgaben (HG 2005 idgF, Anlage zu § 74a):

- Bildungswissenschaftliche Grundlagen im Ausmaß von mindestens 60 ECTS-Anrechnungspunkten
- Pädagogisch-praktische Studien im Ausmaß von mindestens 40 ECTS-Anrechnungspunkten
- Elementar- und Primarstufendidaktik im Ausmaß von 120 bis 130 ECTS-Anrechnungspunkten mit Schwerpunkt im jeweiligen Altersbereich (Elementar- oder Primarstufe), wobei der Anteil der Fachdidaktik im Gesamtstudium zumindest 20 % zu umfassen hat
- Schwerpunkt im Ausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe
- Vertiefungen in einem Förderbereich im Masterstudium in Inklusiver Pädagogik, wodurch sich der Umfang der Masterstudien Lehramt Primarstufe von 60 ECTS-Anrechnungspunkten auf mindestens 90 ECTS-Anrechnungspunkte erhöht

Über die Wahl eines Schwerpunktes im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe und über die optionale Wahl einer weiteren fachlichen Vertiefung in einem Förderbereich in Inklusiver Pädagogik wird die profilierte Lehrperson realisiert. Studierende entscheiden sich im Bachelorstudium für einen fachlichen Bildungsbereich oder für Inklusive Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Mehrsprachigkeit, gendersensible Pädagogik, Elementarpädagogik, Sozialpädagogik etc.

Im Masterstudium stehen abhängig vom jeweiligen Standort aufbauend auf die Wahl der Inklusiven Pädagogik im Bachelorstudium die Förderbereiche Sprechen, Sprache, Kommunikation, kognitive Entwicklung, soziale und emotionale Entwicklung, Sehen, Hören oder Motorik zur Wahl. Welche Qualifikation mit dem gewählten Schwerpunkt bzw. mit dem Förderbereich in Verbindung steht, wird im Qualifikationsprofil des jeweiligen Curriculums festgelegt.

Die Schwerpunktangebote sind abhängig von den Pädagogischen Hochschulen und breit gestreut. Während an der Pädagogischen Hochschule Steiermark 10 Schwerpunkte für jeweils eine Gruppe zur Wahl stehen, beschränken einzelne Hochschulen das Angebot auf drei bis vier Schwerpunkte mit ein bis zwei Gruppen.

Der Schwerpunkt Inklusive Pädagogik ist gemäß HG (2005 idgF) von jeder Hochschule anzubieten, da dieser Schwerpunkt mit dem Fokus auf die Differenzlinie Behinderung das bisherige Sonderschullehramt ersetzt und damit auf Basis der Curriculavergleiche durch Altersstufenfokussierung auf die Primarstufe (bzw. oder auf die Sekundarstufe) einen vertiefteren Kompetenzerwerb ermöglicht, als es bisher durch ein Sonderschullehramt für die Altersstufe der 6–15-Jährigen möglich war (Holzinger et al., 2019).

Das konkrete Schwerpunktangebot entwickelt sich aus den Expertisen der Lehrenden und den regionalen Merkmalen der Hochschulen heraus, Studierende treffen die Wahl aufgrund ihrer Interessen und Neigungen (Soukup-Altrichter, 2020). Das führt dazu, dass die Bildungsdirektionen der einzelnen Bundesländer abhängig vom jeweiligen Schwerpunktangebot der Hochschulen auf sehr unterschiedliche Expertisen der Absolvent*innen zurückgreifen können. Schwerpunkte zu einzelnen Fachbereichen stellen österreichweit bisher eher die Ausnahme als die Regel dar.

Die PH Steiermark und die PPH Augustinum bieten dem steirischen Dienstgeber sowohl bezogen auf Fachbereiche als auch auf pädagogische Disziplinen ein breites Spektrum an unterschiedlichen Schwerpunkten. Im Studienjahr 2021/22 umfasste dieses

- Schwerpunkte mit innovativer und zukunftsweisender fachlicher Ausrichtung auf Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Werken und Musik,
- Schwerpunkte mit inklusionspädagogischer Ausrichtung auf Behinderung oder Mehrsprachigkeit,
- Schwerpunkte zu Elementarpädagogik mit Fokus erweiterter Schuleingang, Sozialpädagogik, Religionspädagogik, Kulturelle Pädagogik, Gesundheitspädagogik und Medienpädagogik.

Darüber hinaus müssen sich die Studierenden der beiden steirischen Pädagogischen Hochschulen auch im Masterstudium für eine fachliche und fachdidaktische Vertiefung im Umfang von 15 ECTS-Punkten entscheiden, beispielsweise für Deutsch, Mathematik, Lebende Fremdsprache Englisch, Musikerziehung, Bewegung und Sport, Werken, Deutsch als Zweitsprache sowie Bildnerischer Erziehung.

Dementsprechend fokussiert kann die steirische Bildungsdirektion ihre Stellenausschreibungen verfassen. Die Relevanz dieser Profilbildung allein für Stellenausschreibungen als Chance und entscheidenden Entwicklungsschritt zu betrachten, würde aber zu kurz greifen. Die Entwicklungen fragen vielmehr nach einem Konzept konkret an den einzelnen Schulstandorten bzw. in Schulverbänden für die Entfaltung dieser neuen Ressourcen, implementiert durch die Pädagoginnenbildung Neu, um die verschiedenen Aufgaben und Anforderungen von Volksschulen ausdifferenziert, kooperativ und wirkungsvoll zu bearbeiten (Herzog, 2018).

Ausblick

Der Generalist*innenanspruch an Lehrpersonen der Grundschule und eine Profilbildung im Rahmen der Ausbildung sind per se kein Widerspruch, sondern stellen vielmehr ein wirkungsvolles Zusammenspiel dar. Profilierte Lehrpersonen können – wie Beispiele aus anderen Ländern zeigen – den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule ganzheitlich erfüllen und gleichzeitig in Fachbereichen und auch spezifischen Förderbereichen vertiefte Expertise besitzen, um Unterrichtsentwicklung im eigenen Unterricht sowie am Schulstandort voranzutreiben, Kolleginnen und Kollegen beraten zu können als auch Erziehungsberechtigte und Schüler*innen und somit die Expertise für den jeweiligen Fachbereich auch über die eigene Klasse hinaus qualitativ zur Wirkung zu bringen. Durch eine Ausbildung im Umfang von 300 ECTS-Anrechnungspunkten auf Masterniveau und durch berufsbegleitendes Lernen können Kompetenzen sowohl für die Polyvalenz einer Klassenlehrperson als auch für Profilbildungen für einen Fachbereich oder pädagogischen Bereich bzw. Förderbereich erworben werden.

Um diese Profilbildungen an der Schule zu einer sichtbaren Ressource werden zu lassen, bedarf es der Entwicklung standortspezifischer Modelle und Konzepte. Unterschiedliche Profilbildungen der Lehrpersonen müssen dabei bewusst als Chance gesehen werden, „um die Potenziale innerhalb einer Organisation freizusetzen. Differenzierungen und damit verbundene Spezialisierungen sollen das Lernen voneinander und füreinander und somit die Schule als lernende Organisation weiterentwickeln“ (Herzog, 2018, S. 26).

Den Pädagogischen Hochschulen kommt in der Begleitung der Konzeptentwicklungen eine zentrale Aufgabe zu. Zum einen geht es um die Erhebung und Analyse der Qualifikationen des gesamten Schulteams. Dies kann in Form eines Teamportfolios erfolgen, aus dem sich im Anschluss Teilfunktionen, spezifische Aufgaben und Verantwortlichkeiten verbindlich festlegen lassen. Zum anderen muss an einer schulischen Kooperationskultur gearbeitet werden, damit die Teilfunktionen so ineinandergreifen, dass die Kohärenz in Erziehung und Unterricht gewährleistet bleibt.

Auch in Bezug auf die Studienangebote für Profilbildungen bedarf es weiterer Entwicklungen seitens der Pädagogischen Hochschulen. Der in Österreich ab 2023 aufsteigend von der ersten Klasse gültige neue Lehrplan für Volksschulen basiert nicht wie bisher primär auf an Wissensinhalten ausgerichteten Zielen, sondern auf Kompetenzen, die Schüler*innen erreichen sollen (bmbwf, 2021). Damit erhöhen sich die Anforderungen an die Gestaltung von Lernarrangements und somit an das Fachwissen und an die Fachdidaktik von Lehrpersonen. Ohne Vorstellung der Lernprozesse im jeweiligen Fach lassen sich Kompetenzen nicht kontinuierlich aufbauen (Lersch & Schreder, 2013). Daraus leitet sich die Implikation ab, dass Pädagogische Hochschulen verstärkt auf Schwerpunkte mit fachlicher Ausrichtung setzen müssen.

Die österreichische Grundschule ist eine Schule, in der Lehrpersonen die Rolle von generalistisch ausgebildeten klassenführenden Beziehungs- und Vertrauenspersonen einnehmen. Gleichzeitig zeigt jede dieser Lehrpersonen ein einmaliges Profil individueller vertiefter Expertise für bestimmte Fächer, pädagogische Schwerpunkte oder Förderbereiche. Diese Expertisen teilt sie auf Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklungsebene mit allen Akteurinnen und Akteuren des Berufsfeldes Schule und bringt sich inter- und multidisziplinär in die Standortentwicklung ein.

So wie die Volksschule die erste und gemeinsame Schule für alle ist, so repräsentiert die Volksschullehrperson die erste und gemeinsame Lehrperson für alle und begleitet die Schüler*innen Schritt für Schritt bei ihrer individuellen Entwicklung und Bildungsbiografie.

Literatur

- Arslan, E. (2011). Profilierte Lehrperson. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(2), 48–52.
- Bachmann, S., Bertschy, F., Künzli David, Ch., Leonhard, T., & Peyer, R. (2021). *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- BKA (2013). Bundesgesetzblatt Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst. Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf
- bmbwf (2021). *Das Pädagogik Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:326dfad6-a8b9-4e56-9d67-b4bdcc343bb1/pb.pdf> [21.11.2021]
- bmukk/bmbwf (2012). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html [06.11.2021]
- Bonnet, A. (2020). Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 27–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Criblez, L., & Quiring, N. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 34–42.
- Eurodice (2020). *Italy: Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education*. Verfügbar unter: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-38_en [21.11.2021]
- Herzog, S. (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen – Ein Kommentar zum Beitrag von Walter Herzog mit konzeptionellen Erweiterungen und konkreten Hinweisen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 25–32.
- Herzog, S. & Leutwyler, B. (2011). Entwicklungsperspektiven für Lehrpersonen. Empirische Befunde und praktische Anregungen für die Personal- und Organisationsentwicklung in Schulen. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulleitung und Schulentwicklung* (C2.23, S. 1–16). Stuttgart: Raabe.
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Affolter, B. (2021). *Gesunde Lehrkräfte in gesunden Schulen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P., & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel &

- Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Graz: Leykam.
- Kucharz, D. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Deutschland. *journal für lehrerInnenbildung*, 20(3), 26–33.
- Künzli David C. H., Bertschy, F., Leonhard, T., & Müller, Ch. (2020). Universaldilettant*innen, defizitäre Generalist*innen? Herausforderungen für die Primarstufenausbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 20(3), 86–93.
- Largo, R. (2018). Wie verschieden sind Kinder? In I. Schenker (Hrsg.), *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive* (S. 56–62). Weinheim – Basel: Beltz Juventa.
- Lersch, R., & Schreder, G. (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Opladen: Budrich
- Moegling, K. (2018). *Kultureller Transfer und Bildungsinnovation: Wie Schulen die nächste Generation auf die Zukunft der Globalisierung vorbereiten können*. Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 40. Immenhausen: Prolog.
- Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezialisierte Generalist*innen für die Volksschule. *journal für lehrerInnenbildung*, 20 (3), 44–52.
- Werler, T. (2014). Aktuelle Entwicklungen der Lehrerbildung in den skandinavischen Staaten. In H. Döbert, B. von Kopp & H. Weishaupt (Hrsg.), *Innovative Ansätze in der Lehrerbildung im Ausland* (S. 109–134). Münster – Berlin: Waxmann.
- Wolf, W. (2012). Der Lehrplan der österreichischen Grundschule. In W. Wolf, J. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 89–96). Wien: Jugend und Volk.

Über die Technische Rationalität und die Reflektive Rationalität zur Gesellschaftlichen Rationalität

Gedanken zu Implementation, Innovation und Intervention am Beispiel IMST

Konrad Krainer

1 Implementation als Herausforderung für Politik, Praxis und Forschung

Implementation, Innovation und Intervention sowie Scaling up (von Innovationen, von guter Praxis etc.) sind zu Schlüsselbegriffen der Systemsteuerung im Bildungsbereich geworden. Dies schlägt sich zunehmend auch in wissenschaftlichen Publikationen nieder. So erschienen zu diesen Themen im Bereich der Mathematikdidaktik in den letzten Jahren zwei Special Issues in verschiedenen renommierten internationalen Journals: *Different ways to large scale implementation of innovative teaching approaches* (Educational Studies in Mathematics, siehe einführend Maaß, Cobb, Krainer & Potari, 2019) und *Implementation and implementability of mathematics education research* (ZDM Mathematics Education, siehe einführend Koichu, Aguilar & Misfeldt, 2021).

Koichu, Aguilar und Misfeldt (2021, S. 986) betrachten Implementation als geplante Störung eines vorherrschenden Unterrichts- und Didaktik-Systems durch sukzessive Einführung und Unterstützung von Innovationen. Es geht also um bewusste Veränderungen, um das Herbeiführen von Unterschieden, um das Voranschreiten von einem (unbefriedigenden) Ist-Zustand zu einem intendierten (besseren) Soll-Zustand. Bevor solche (Ver-)Änderungen zielgerichtet herbeigeführt werden können, ist es nötig, entsprechende Unterschiede zwischen unerwünscht und erwünscht, alt und neu etc. zu beobachten. Diesbezüglich ist der systemtheoretische Ansatz von Willke (2005) relevant, der Beobachtung als die „Feststellung eines bedeutsamen Unterschiedes“ betrachtet und Intervention als das „Bewirken eines bedeutsamen Unterschiedes“ (S. 12). Insofern können Implementationen und Innovationen als Interventionen aufgefasst werden, die auf einen bedeutsamen Unterschied hinwirken. Die Frage ist, wer diesen Unterschied definiert, die Interventionen als sinnvoll und nötig erachtet und die entsprechenden Implementationen und Innovationen in der (Bildungs-)Praxis beauftragt, unterstützt, evaluiert und den Erfolg feststellt. Ist (soll) es die Politik¹ – als Entscheiderin und Ressourcenverantwort-

1 Unter (Bildungs-)Politik werden hier auch die obersten Leitungsfunktionen im Bildungsministerium (Sektionen) und in den Bundesländern (Bildungsdirektionen, Bildungsabteilungen in Landesregierungsämtern) subsummiert.

liche – (sein), ist (soll) es die Forschung – als neues Wissen Generierende und Empfehlungen Abgebende – (sein), oder ist (soll) es die Praxis selbst (sein) – als Ort der betroffenen Professionellen mit guter Kenntnis des jeweiligen Kontexts? Oder ist (soll) es eine Kombination von ihnen (sein), etwa eine von der Politik – auf Empfehlungen von Forschenden – beschlossene Reform mit großer/mittlerer/geringer/keiner Mitwirkung der Praxis? Ist ein möglichst verantwortliches Zusammenspiel aller drei Bereiche – also Politik, Praxis und Forschung – machbar und sinnvoll?

Im folgenden Abschnitt werden zunächst zwei Ansätze skizziert, die bereits länger in der Literatur bekannt sind, und ein dritter Ansatz eingeführt, der die Vorteile der ersten beiden Ansätze aufgreift.

2 Technische Rationalität, Reflexive Rationalität und Gesellschaftliche Rationalität

Der Ansatz „Technische Rationalität“ wurde von Schön (1983, S. 60ff.) als Kritik an einem hierarchischen Verständnis von professionellem Wissen eingeführt, nach welchem Forschung als getrennt von – und als höherwertig als – Praxis verstanden wird. Er plädiert für einen Perspektivenwechsel von einem (auf bloßes Anwenden von Forschungswissen reduzierten) „technical practitioner“ zu einem (selbst Wissen und Lösungen generierenden) „reflective practitioner“. Posch (1996, S. 22) verdichtet die Charakterisierung des Ansatzes „Technische Rationalität“ pointiert auf folgende drei Grundannahmen:

- Es gibt allgemeine Lösungen für praktische Probleme.
- Diese Lösungen können getrennt von der Praxis entwickelt werden (in der Verwaltung, in Forschungseinrichtungen etc.).
- Die Lösungen können durch verschiedene Maßnahmen (Verordnungen, Veröffentlichungen, Fortbildungsmaßnahmen) in problemorientiertes Handeln umgesetzt werden.

Wenn tatsächlich allgemeine Lösungen für praktische Probleme (außerhalb der Praxis) generiert werden könnten, dann wäre es relativ einfach, diese Lösungen als Innovationen zu verbreiten und auf alle Klassenzimmer zu übertragen – das Scaling-up-Problem wäre trivial gelöst. Allerdings haben die Lernenden in den Klassenzimmern sehr unterschiedliche Voraussetzungen, Begabungen, Interessen etc., ebenso die Lehrkräfte. Die Schulen haben unterschiedliche Kontexte, Rahmenbedingungen, Schwerpunkte etc., ebenso die Bildungsregionen. Weil jede Bildungssituation in gewisser Weise besonders ist, braucht es kreative und reflektierte Lehrkräfte, die situativ souverän agieren und sich nicht als bloß (technisch) Umsetzende von allgemeinen Lösungen verstehen können. Das Besondere lässt sich nicht trivial aus dem Allgemeinen generieren, Politik und Forschung allein können nicht an der Praxis vorbei-implementieren.

Im Kontrast zur „Technischen Rationalität“ wurde von Posch (1996), aufbauend auf dem Begriff des „reflective practitioner“ von Schön (1983), der Ansatz der „Reflektiven Rationalität“ eingeführt. Diesem – der Aktionsforschung (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018) verpflichteten – Ansatz liegen laut Posch (1996, S. 23) drei Annahmen zugrunde:

- Komplexe praktische Probleme erfordern spezifische Lösungen.
- Die Lösungen können nur innerhalb des Kontexts entwickelt werden, in dem das Problem besteht und in dem der*die Praktiker*in mit seinem Handeln ein bestimmendes Element ist.
- Diese Lösungen können nicht direkt auf andere Situationen übertragen und in ihnen angewendet werden; sie können aber PraktikerInnen zugänglich gemacht werden und Anregungsgehalt für eine ‚reflektive Übertragung‘ haben. Die Problemlösungen werden dabei zu Hypothesen, die die PraktikerInnen in ihrer eigenen Situation überprüfen und weiterentwickeln können. Es wird davon ausgegangen, dass durch eine solche ‚experimentelle‘ Einstellung zum eigenen praktischen Handeln dieses verbessert werden kann.

Wenn es tatsächlich machbar wäre, dass Lehrkräfte ihre komplexen praktischen Probleme allein durch eigenes bzw. kooperatives Erproben oder durch Überprüfung und Weiterentwicklung von praxisgenerierten Hypothesen gut – abgestimmt auf die Spezifität und Besonderheit der jeweiligen Situation – lösen könnten, dann wäre es relativ einfach, Innovationen in breiter Vielfalt und Verschiedenheit zu generieren. Allerdings ist bei diesem Zugang nicht klar, wie Beobachtungen und Erkenntnisse von Politik (z. B. große Gender-gaps oder schlechtes Abschneiden bei Ländervergleichsstudien, die durch nationales oder internationales Bildungsmonitoring sichtbar werden) und Forschung (z. B. neue fachdidaktische Erkenntnisse oder provokante Thesen) Eingang in das Handeln der Lehrkräfte finden. Wenn jede Lösung eines komplexen praktischen Problems von den Praktiker*innen selbst generiert oder durch Hypothesenbildung gewonnen werden muss (wobei dies voraussetzt, dass man adäquate Problemlösungen anderer findet), dann sind an Lehrkräfte sehr hohe Anforderungen gestellt. Diese Herausforderung würde sich noch erhöhen, wenn die Praxis auch noch für das Einholen von (kontrastierenden, gegebenenfalls irritierenden) Beobachtungen oder (verallgemeinernden) Betrachtungen von außen verantwortlich wären. Von Politik und Forschung ist erwartbar, relevante Rahmen und Unterstützung für die Praxis zu entwickeln und zu bieten, eine rein selbstgesteuerte Implementation innovativer Praxis vergäbe diese Chance.

Der Vergleich der Stärken und Schwächen dieser beiden Ansätze zeigt (siehe ausführlicher in Krainer, 2021), dass der „bedeutsame Unterschied“ (Willke, 2005) zwischen den beiden skizzierten Ansätzen im Kontrast zwischen dem „Allgemeinen“ (Schwerpunkt der Technischen Rationalität) und dem „Besonderen“ (Schwerpunkt der Reflexiven Rationalität) liegt. Zwar liegt der Fokus bei der Technischen Rationalität auf einem Top-

down- und bei der Reflektiven Rationalität auf einem Bottom-up-Denken, allerdings ist zu überlegen, ob nicht gerade ein Miteinander von Top-down und Bottom-up sinnvoll erscheint, weil beide Stärken besitzen. Die Ansätze sind also nicht grundsätzlich als gegensätzlich zu betrachten, sondern als einander ergänzend. Wenn Implementierungen darauf abzielen, eine größere Anzahl von Betroffenen zu erreichen, sollten die Perspektiven aus Praxis, Forschung und Politik einbezogen werden. Alle diese Akteure sollten gemeinsam mitverantwortlich für eine erfolgreiche Umsetzung sein. Gute Praxis ist weder allein durch isolierte Bemühungen von Praxis, Forschung und Politik erreichbar, sondern nur in einem konstruktiven Miteinander, also durch ein systemisches Denken, das Praxis, Forschung und Politik als miteinander vernetzte Teile der Gesellschaft sieht. Was nützt zum Beispiel eine gute Idee der Forschung, wenn sie von Politik und Praxis nicht aufgegriffen wird? Was nützt ein neues Gesetz, wenn es von der Forschung nicht flankiert und von der Praxis nicht umgesetzt wird? Was nützen Hinweise auf Herausforderungen in der Praxis, wenn diese nicht in den Fokus von Forschung gelangen und die Politik darauf reagiert? Komplexere Implementationen und Innovationen sind also keine jeweils isoliert von Praxis, Forschung oder Politik zu denkenden Herausforderungen, sondern erfordern ein gesellschaftliches Denken und Handeln.

Daher schlägt Krainer (2021), aufbauend auf den Stärken der beiden genannten Ansätze und der gesellschaftlichen Dimension des Prozesses, im Dreieck Forschung-Politik-Praxis als dritten Ansatz „Gesellschaftliche Rationalität“ vor. Dabei werden folgende drei Annahmen zugrunde gelegt:

- Praktische Probleme erfordern eine angemessene Verbindung zwischen allgemeinen und besonderen Lösungen. Je komplexer das Problem, desto wichtiger das Besondere.
- Die Lösungen gewinnen an Qualität, wenn alle Beteiligten (einschließlich Politik, Forschung und Praxis) in die Problemstellung und in den Lösungs- und Bewertungsprozess eingebunden werden.
- Die Lösungen sind bestenfalls teilweise auf andere Kontexte übertragbar. Anhand konkreter Beispiele, offener Diskussionen, empirischer Erkenntnisse, allgemeiner Leitlinien, spezifischer oder allgemeiner Qualitätskriterien, kritischer Reflexionen, theoretischer Überlegungen etc. können Lösungen kontextsensitiv weiterentwickelt werden.

Im folgenden Abschnitt wird insbesondere auf zwei internationale Studien eingegangen, die wichtige Auslöser waren, Impulse zur Förderung des Unterrichts in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) in Österreich zu setzen. Am Beispiel der österreichweiten Initiative Innovationen Machen Schulen Top (IMST) werden diese Ansätze situativ erörtert.

3 Implementationsanstrengungen zur Förderung des MINT-Unterrichts in Österreich, ausgelöst von TIMSS und PISA

Im Jahr 1995 nahm Österreich an TIMSS (Third International Mathematics and Science Study, ab 2003 in Trends in International Mathematics and Science Study umbenannt) und damit erstmals an einer international vergleichenden Studie zu Schüler*innenleistungen teil.² An TIMSS 1995 partizipierten mit 46 Ländern mehr als doppelt so viele als zuvor,³ was der Studie allein aufgrund der gestiegenen Anzahl erhöhte Aufmerksamkeit verlieh. Zudem lieferte sie auch mehr Monitoring- und Benchmark-Informationen zur Qualität des Schulsystems sowie potenzielle Erklärungen für Leistungsdifferenzen zwischen den teilnehmenden Ländern. Vor allem weniger erfolgreich abscheidende Länder nahmen die Ergebnisse als Ausgangspunkt für Reformen, nicht selten aufbauend auf Erfahrungen erfolgreicherer Länder. Insofern stellte TIMSS einen Wendepunkt in der weltweiten Bildungspolitik und Bildungsforschung dar, mit erheblichen Auswirkungen auf die Bildungspraxis. Am Beispiel von TIMSS kann man gut erkennen, wie Politik, Forschung und Praxis eng miteinander verbunden sind.

Die österreichischen TIMSS-Ergebnisse in der Primar- und Sekundarstufe I fielen relativ gut aus, jene in der Sekundarstufe II (Schulstufen 9 bis 12/13) jedoch schlecht. Vor allem beim Fachwissen Mathematik und Physik gehörte Österreich zu den Schlusslichtern. Die Universität Klagenfurt wurde vom zuständigen (Unterrichts-)Ministerium beauftragt, das schlechte Abschneiden zu analysieren und Maßnahmen zur Verbesserung der Situation vorzuschlagen. Dies erfolgte im Rahmen des Projekts IMST – „Innovations in Mathematics and Science Teaching“ (1998–1999) in enger Kooperation mit Vertreter*innen anderer Universitäten, der Bildungsverwaltung und der Bildungspraxis. Eine gute Abstimmung zwischen Forschung, Praxis und Politik war für IMST von Anfang an bedeutsam und wurde als Herausforderung an die österreichische Bildungsforschung formuliert (vgl. Krainer & Posch, 2000).

Die Ergebnisse der Analysen von IMST wurden in deutschsprachigen und internationalen Publikationen (z. B. Krainer, Dörfler, Jungwirth, Kühnelt, Rauch & Stern, 2002; Krainer, 2003) dargestellt. Besorgniserregend waren unter anderem folgende Befunde: Die österreichischen Schüler*innen fielen bei wenig komplexen und eher Routine erfordernden Aufgaben gegenüber den Alterskolleg*innen erfolgreicher Länder (wie z. B.

2 An früheren Studien wie FIMS und SIMS (First and Second International Mathematics Study, 12 bzw. 20 Länder) in den 1960er- und 1980er-Jahren oder FISS und SISS (First and Second International Science Study, 19 bzw. 23 Länder) in den 1970er- und 1980er-Jahren partizipierte Österreich nicht, siehe <https://www.iea.nl/studies/iea/earlier> sowie Garden (1987) und Keeves (1992). Ab 2001 gab es mit PIRLS auch eine internationale Studie zur Messung der Lesekompetenz von Kindern auf der 4. Schulstufe, wobei sich Österreich erstmals am zweiten Durchgang 2006 beteiligte, siehe <https://www.iqsgv.at/pirls>.

3 Siehe <https://www.iea.nl/studies/iea/timss/1995>.

Niederlande und Schweiz) deutlich zurück. Österreich belegte hinsichtlich der eingeschätzten Häufigkeit kreativer und aktiver Denkleistungen im Mathematik- oder Physikunterricht nur den vorletzten Platz (Mathematik) bzw. gar den letzten Platz (Physik). Im Gegensatz zu Reformen zur Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in erfolgreicheren Ländern erwies sich die Fachdidaktik- und Lehrerbildung in Österreich in mehrerlei Hinsicht defizitär und synergiearm. Daher wurden Schritte von einem „fragmentierten Bildungssystem“ in Richtung eines „lernenden Systems“ empfohlen, also ein „forschendes Lernen“ bzw. „inquiry-based learning“ (vgl. u. a. Krainer & Zehetmeier, 2013) für alle Bildungsbeteiligten gefordert.

Die Notwendigkeit von Impulsen im österreichischen Bildungssystem wurde auch durch die Ergebnisse der PISA-Studie untermauert, die ab dem Jahre 2000 alle drei Jahre international in den Domänen Mathematik und Naturwissenschaften sowie Lesen durchgeführt wurde. Dass Österreich im Lesen mittelmäßig abschnitt, viele PISA-Aufgaben im MINT-Bereich einen beträchtlichen Leseanteil haben und Expert*innen eine fachübergreifende Lese- und Schreibkompetenz empfehlen (vgl. Fenkart, Lembens & Erlacher-Zeitlinger, 2010), waren mit ausschlaggebend, bei IMST später Deutsch als Fach aufzunehmen.

Ab 2000 wurde mit der Umsetzung der Initiative IMST in der Sekundarstufe II mit Fokus Mathematik und Naturwissenschaften begonnen, ab 2004 erfolgte die Ausweitung auf die Sekundarstufe I und einige MINT-nahe Fächer. In den Jahren 2004–2006 hatte IMST bei der Betreuung und finanziellen Förderung von jährlich zirka 200 Projekten die größte Ausdehnung. Dies ging in den Folgejahren sukzessive zurück, IMST behielt aber durch den Aufbau von Netzwerken und Zentren sowie zusätzlichen Ressourcen (Länder, Universitäten, Wirtschaft etc.) eine beträchtliche Stärke und war bis 2018 im Wesentlichen die einzige größere österreichweite MINT-Maßnahme. Die verschiedenen Phasen von IMST sind unter anderem in Krainer (2020) ausführlich beschrieben.

Ein einschneidendes Ereignis brachte das Jahr 2003, in welchem der Start der Wochenstundenentlastungs- und Rechtsbereinigungsverordnung erfolgte. Dies hat den durch IMST erwarteten Impuls konterkariert, weil die Verordnung unter anderem eine Reduktion auch von MINT-Stunden in der Sekundarstufe zur Folge hatte, was die Position Österreichs gegenüber anderen Ländern (die aufgrund von schlechten Ergebnissen bei Studien oftmals sogar die Stundenanzahl erhöhten) verschlechterte. Hinsichtlich der Primarstufe haben Suchan, Wallner-Paschon, Bergmüller und Schreiner (2008) hingewiesen, dass Österreich bei den jährlichen Unterrichtsstunden für Mathematik im internationalen Vergleich im unteren Drittel liegt. Ähnlich dürfte die Situation bei den Naturwissenschaften sein, wenn man davon ausgeht, dass vom Sachunterricht im Schnitt bestenfalls ein Drittel naturwissenschaftlichen Inhalten gewidmet ist (die „Naturwissenschaften“ sind im entsprechenden Lehrplan nur eines von fünf Teilgebieten). Wohlhart, Böhm, Grillitsch, Oberwimmer, Soukup-Altrichter und Stanzel-Tischler (2016) heben

hervor, dass den österreichischen Volksschulkindern etwa 9 % weniger Unterrichtszeit zur Verfügung steht als im EU-Durchschnitt. Insgesamt zeigt sich, das Österreich hinsichtlich des Stundenausmaßes tendenziell ungünstigere Rahmenbedingungen ausweist als viele andere Länder.

Damit erhebt sich die Frage, inwieweit Österreich bei PIRLS, TIMSS und PISA – im Vergleich zu anderen Ländern – abgeschnitten hat. Hat Österreich über die Jahre an Boden verloren oder konnte es durch adäquate Impulse im MINT-Bereich und im Fach Deutsch erfolgreich gegengesteuern? Bevor auf diese Frage eingegangen wird, soll skizziert werden, welche Impulse in Österreich zur Stärkung des MINT-Unterrichts und der MINT-Didaktik sowie für den Bereich Lesen (damit das Fach Deutsch mitdenkend) gesetzt wurden.

Als Beobachtungszeitraum bietet sich die Zeitspanne von 2003 (Start der oben genannten Verordnung) und 2004 (Beginn von IMST-Impulsen auf der Sekundarstufe I) bis 2018 (Berücksichtigung von PIRLS 2016, PISA 2018 und TIMSS 2019) an.

Ausgewählte Meilensteine zur Förderung des Unterrichts in MINT-Fächern und Deutsch, die potenziell einen Einfluss auf das Abschneiden Österreichs bei PISA, PIRLS und TIMSS im Zeitraum 2003–2018 hatten:

2003: Entwurf eines Unterstützungssystems IMST3 (2004–2020) als nachhaltige MINT-Initiative (Projekt IMST², 2003⁴); Gründung des ersten Regionalen Netzwerks von IMST in der Steiermark (Vereinbarungen mit den restlichen acht Bundesländern folgten in den Jahren 2004 bis 2008)

2004: Sukzessive Ausweitung von IMST auf alle Schulstufen und den vorschulischen Bereich (Kindergarten) sowie inhaltliche Erweiterung – von Mathematik und Naturwissenschaften auf zusätzlich verwandte Fächer (z. B. Ernährung, Geographie, Informatik und Technik)

2004/05: Einrichtung der sechs Austrian Educational Competence Centres (AECCs) in Klagenfurt (Deutsch, Mathematik, Unterrichts- und Schulentwicklung) und Wien (Biologie, Chemie und Physik) als Umsetzung einer von IMST empfohlenen Maßnahme; Gründung des Vereins ScienceCenter-Netzwerk

2006: Gründung des ersten regionales Fachdidaktikzentrums in Graz (Physik); Höchststand an zirka 200 jährlich geförderten Innovationen bei IMST

2007: Einrichtung der Pädagogischen Hochschulen; Ausdehnung von IMST auf die Primarstufe, dennoch sukzessive Reduktion der Budget-Mittel

2009: Gesetzliche Verankerung der Bildungsstandards (BIST) für die Fächer Mathema-

4 Einige dort skizzierte Maßnahmen wurden umgesetzt (vgl. Krainer, 2020).

tik, Deutsch und Englisch (nicht für die Naturwissenschaften) in der 4. und 8. Schulstufe

2010: Aufgrund der Hinzunahme von Deutsch (bis 2015, insb. Förderung von Lese- und Sprachkompetenzen im MINT-Unterricht) wurde die Initiative ab 2010 in Innovationen Machen Schulen Top umgetauft, unter Beibehaltung der Marke IMST (Fokus auf MINDT-Unterricht)

2012/13: Gründung der Österreichischen Gesellschaft für Fachdidaktik (ÖGFD); erste flächendeckende Testung der BIST in Mathematik (M8 und M4); Positionspapier zum MINT-Unterricht gemeinsam mit der Industriellenvereinigung Österreich (Müller, Krainer & Haidinger, 2013)

2014/15: Erste Durchführung der Standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) an AHS/BHS (diese Maßnahme zielt auf den Abschluss der Sekundarstufe II ab, ist also für Ergebnisse für PIRLS, PISA und TIMSS wenig relevant); Auszeichnung von dreizehn Fachdidaktikzentren als Regional Educational Competence Centres (RECCs) an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Kontext von IMST (größtenteils im MINT-Bereich, vereinzelt auch für Deutsch)

2015/16: Start des Bachelor- und Masterstudiums im Lehramt in „Entwicklungsverbänden“ (PädagogInnenbildung NEU; Auswirkung auf Studien wie PIRLS etc. nur langfristige); Start des MINT-Gütesiegels; ab 2016 Refokussierung von IMST auf die MINT-Fächer aufgrund von Budgetkürzungen

2017/2018: Beschluss des Bildungsreformgesetzes und des Pädagogik-Pakets (neue Lehrpläne, neue Leistungsbeurteilungsverordnung, Überführung der BIST in iKMPlus; Auswirkung auf Studien wie PIRLS etc. nur langfristig); Start des Projekts „Grundkompetenzen absichern“ (ohne Fokus auf Naturwissenschaften); Etablierung von „Mathematik macht Freu(n)de“ (Uni Wien); erste Schritte einer Neukonzeptionierung von IMST (als Anreiz- und Fortbildungssystem für autonome Schulen, gegebenenfalls zertifiziert als RECC – Regional Educational Competence Centres, vgl. Krainer, 2020; noch keine Auswirkung auf obige Studien)

Impulse zur Förderung des MINT-Unterrichts und des Leseunterrichts sind in unterschiedlich intensiver Weise erfolgt. Im MINT-Bereich gab es mit IMST eine größere österreichweite Initiative. Eine solche gab es für den Bereich Lesen nicht, wenn man von der im Zeitraum 2010–2015 erfolgten Erweiterung von IMST absieht. So halten Schabmann, Landerl, Bruneforth und Schmidt (2012, S. 45) fest, dass Konzepte zur Förderung des Leseverständnisses in Österreich „eher kleinteilig in Form von (informellen) Projekten umgesetzt“ werden. Sowohl in MINT als auch im Lesen gab es im Rahmen der Etablierung und der flächendeckenden Testung der Bildungsstandards sowie entsprechender Begleitmaßnahmen österreichweite Anstrengungen (Ministerium, BIFIE-jetzt IQS, Pädagogische Hochschulen und Universitäten, insbesondere Fachdidaktikzentren wie

AECC und RECC), die ebenso wie IMST einen Einfluss auf Schüler*innenleistungen (bei BIST wie auch bei internationalen Studien) erwarten lassen.

4 Das Abschneiden Österreichs bei PIRLS, TIMSS und PISA im Zeitraum 2003–2019 im Vergleich zu seinen Nachbarländern

Insgesamt nahm Österreich ab 2000 an folgenden Studien mit Bezug auf Mathematik und Naturwissenschaften sowie Lesen teil:

9–10-Jährige (4. Jahrgang der Primarstufe):

Lesen (PIRLS): 2006, 2011 und 2016

Mathematik und Naturwissenschaften (TIMSS): 2007, 2011 und 2019 (2015 nahm Österreich nicht teil)

Bei 15-Jährigen (Sekundarstufe):

Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (PISA): 2000–2018 (alle drei Jahre)

Zum Vergleich bieten sich alle Nachbarländer Österreichs (AT) an, die an den Studien PIRLS, TIMSS und PISA in diesem Zeitraum teilgenommen haben. Es sind dies die fünf Nachbarländer Deutschland (DE), Italien (IT), die Slowakische Republik (SK), die Tschechische Republik (CZ) und Ungarn (HU), wobei CZ an der Studie PIRLS 2006 nicht teilnahm.

Aufgrund der ungünstigen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Unterrichtsstunden wäre anzunehmen, dass Österreich im Vergleich zu diesen Ländern im Beobachtungszeitraum (2013–2018) an Terrain verliert. So zeigt der Vergleich der sechs betrachteten Länder im Bereich der Mathematik in der Grundschule folgende jährliche volle Stundenanzahlen (vgl. Suchan et al., 2008, S. 52): IT 201, DE 145, CZ und SK 143, AT 126 und HU 110, EU-Schnitt 144.

Wie sehen die Veränderungen der Testleistungen der sechs Länder bezüglich der Primarstufe (PIRLS bzw. TIMSS, Zeiträume 2006–2016 bzw. 2007–2019) und der Sekundarstufe (PISA 2003–2018) aus?

Veränderung bei den Testergebnissen der 9–10-Jährigen

In Abbildung 1 sind die Länder bei PIRLS und TIMSS nach ihren Leistungen gereiht, wobei vor allem signifikante Unterschiede zu AT relevant sind (grün/rot bedeutet, dass ein Land signifikant besser/schlechter ist als AT).

| PIRLS (Lesen) | | TIMSS (Mathematik) | | TIMSS (Naturwissenschaften) | |
|--------------------|---------------|--------------------|---------------|-----------------------------|---------------|
| L 2006 | L 2016 | M 2007 | M 2019 | N 2007 | N 2019 |
| IT 551 | HU 554 | DE 525 | AT 539 | HU 536 | CZ 534 |
| HU 551 | IT 548 | HU 510 | CZ 533 | IT 535 | HU 529 |
| DE 548 | CZ 543 | IT 507 | HU 523 | DE 528 | AT 522 |
| AT 538 | AT 541 | AT 505 | DE 521 | SK 526 | SK 521 |
| SK 531 | DE 537 | SK 496 | IT 515 | AT 526 | DE 518 |
| CZ Keine Teilnahme | SK 535 | CZ 486 | SK 510 | CZ 515 | IT 510 |

Abb. 1: Vergleich der Schülerleistungen bei PIRLS 2006 und 2016⁵ bzw. TIMSS 2007 und 2019⁶. Signifikante Unterschiede zwischen Österreich und seinen Nachbarländern⁷.

AT liegt in den Jahren 2006 und 2007 in allen Domänen auf den Rängen 4–5, jeweils (mehrfach signifikant) hinter DE, HU und IT. Beim Lesen ist die Situation 10 Jahre später ähnlich geblieben (zwar liegen nur mehr zwei anstelle drei Länder signifikant vor AT, allerdings ist AT nicht mehr signifikant besser als SK). Bei den Naturwissenschaften gab es eine leichte Verbesserung, bei der Mathematik eine starke. In Mathematik verbesserte sich AT in den 12 Jahren nicht nur vom vierten auf den ersten Rang der sechs betrachteten Länder, sondern liegt nun signifikant vor vier Nachbarländern, insbesondere vor DE, das vor 12 Jahren noch signifikant vor AT lag. Wie AT hat auch CZ, das in diesem Zeitraum im Bereich der Mathematikdidaktik große Fortschritte erzielte, sich deutlich verbessert. Bei den Naturwissenschaften konnte sich AT um zwei Ränge verbessern. CZ lag 2007 noch signifikant hinter AT, hat aber deutlich aufgeholt und liegt nun signifikant vor AT. Umgekehrt lag IT 2007 signifikant vor AT, liegt 2019 aber nun signifikant hinter AT. Interessant ist zudem die Frage, inwieweit sich AT im Vergleich zu den anderen Ländern hinsichtlich seiner Punkte zwischen 2007 und 2019 verändert hat: CZ hat als einziges Land beträchtlich gewonnen, AT hat um 4 Punkte verloren, die anderen vier Länder im Schnitt um 12 Punkte. Das heißt: AT hat bei den Naturwissenschaften – mit Ausnahme von CZ – gegenüber den anderen Nachbarländern an Terrain gewonnen.

Fazit: Österreich konnte im Lesen seine Position im Vergleich zu den fünf Nachbarländern halten und liegt weiter im europäischen Mittelfeld. Auch in den Naturwissenschaften liegt Österreich weiter im europäischen Mittelfeld und konnte sich im Vergleich zu den fünf Nachbarländern leicht verbessern. In der Mathematik konnte sich Österreich im Vergleich zu den fünf Nachbarländern stark verbessern und sich von einer europäischen Mittelfeldposition auf Rang 6 (von 24 teilnehmenden EU-Ländern) verbessern und liegt sogar signifikant vor Finnland.

5 An PIRLS 2006 bzw. 2016 nahmen 45 bzw. 47 Länder teil.

6 An TIMSS 2007 bzw. 2019 nahmen 36 bzw. 58 Länder teil.

7 Die Daten sind aus <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/timss> entnommen.

Veränderung bei den Testergebnissen der 15-Jährigen

In Abbildung 2 sind die Länder bei PISA nach ihren Leistungen gereiht, wobei vor allem signifikante Unterschiede zu AT relevant sind (grün/rot bedeutet, dass ein Land signifikant besser/schlechter ist als AT).

| PISA (Lesen) | | PISA (Mathematik) | | PISA (Naturwissenschaften) | |
|---------------|---------------|-------------------|---------------|----------------------------|---------------|
| 2003 | 2018 | 2003 | 2018 | 2003 | 2018 |
| DE 491 | DE 498 | CZ 516 | DE 500 | CZ 523 | DE 503 |
| AT 491 | CZ 490 | AT 506 | CZ 499 | HU 503 | CZ 497 |
| CZ 489 | AT 484 | DE 503 | AT 499 | DE 502 | AT 490 |
| HU 482 | IT 476 | SK 498 | IT 487 | SK 495 | HU 481 |
| IT 476 | HU 476 | HU 490 | SK 486 | AT 491 | IT 468 |
| SK 469 | SK 458 | IT 466 | HU 481 | IT 486 | SK 464 |

Abb. 2: Vergleich der Schülerleistungen bei PISA 2003 und 2018. Signifikante Unterschiede zwischen Österreich und seinen Nachbarländern

AT liegt im Jahr 2003 in Lesen und Mathematik an zweiter Stelle, in Naturwissenschaften ist AT Vorletzter. Nur in Mathematik liegt ein Land (CZ) signifikant vor AT, in Lesen bzw. in Mathematik liegen jeweils nur ein Land (SK) bzw. zwei Länder (HU und IT) signifikant hinter AT. 2018 (15 Jahre später) liegt AT in allen drei Domänen signifikant vor HU, IT und SK, wobei die positive Veränderung bei den Naturwissenschaften am deutlichsten ausfällt, was sich auch in einer Rangverbesserung um zwei Plätze niederschlägt.

Auch hier sei ein Vergleich, inwieweit sich AT im Vergleich zu den anderen Ländern hinsichtlich seiner Punkte zwischen 2003 und 2018 verändert hat, angestellt. Beim Lesen kann nur DE deutlich zulegen, AT verliert mit 7 Punkten am zweitdeutlichsten an Terrain. In der Mathematik legt Italien als einziges Land zu, AT verliert mit 7 Punkten relativ weniger als der Schnitt der restlichen Länder, gewinnt also etwas an Terrain. In den Naturwissenschaften relativiert sich der Verlust um einen Punkt drastisch, weil außer DE (das einen Punkt hinzugewinnt) alle anderen Nachbarländer im Schnitt 24 Punkte verlieren. Relativ gesehen gewinnt AT also deutlich an Terrain.

Fazit: Auch bezüglich PISA ist das Bild für Österreich mehrheitlich erfreulich. Im Lesen ist die Beurteilung durchwachsen, weil man zwar zwei weitere Nachbarländer signifikant hinter sich lässt, aber punktemäßig und rangmäßig an Terrain verloren hat. Obgleich bei PISA viele Aufgaben (auch in M und NW) einen großen Textanteil haben und damit die Lesekompetenz eine hohe Bedeutung einnimmt, fallen die Ergebnisse bei Mathematik und insbesondere Naturwissenschaften – im Vergleich zu den Nachbarländern – relativ

gut aus. Dies zeigt sich auch bei der Betrachtung der PISA 2018-Mittelwerte: beim Lesen liegt Österreich knapp unter dem OECD-Durchschnitt, in den Naturwissenschaften knapp über dem Durchschnitt, in der Mathematik deutlich darüber.

5 Wie ist das Abschneiden Österreichs bei PIRLS, TIMSS und PISA im Zeitraum 2003–2019 einzuordnen?

Wenn man die oben angeführten Studien PIRLS und TIMSS (Primarstufe) und PISA (Sekundarstufe) im Beobachtungszeitraum von 12–15 Jahren betrachtet, liegt folgendes Resümee nahe: Trotz der ungünstigen Rahmenbedingungen konnte Österreich beim Lesen – im Vergleich zu den fünf Nachbarländern – relativ stabil bleiben und liegt im europäischen Mittelfeld. Auch wenn die Rahmenbedingungen hinsichtlich der Unterrichtsstunden ungünstig waren und trotz der konstant bleibenden Schwäche im Lesen, die sich vor allem bei textintensiven Mathematik- und Naturwissenschaftsaufgaben (wie vor allem bei PISA) auswirken kann, konnte sich Österreich im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften relativ verbessern, teilweise sogar deutlich.

Welche Erklärung gibt es für das – angesichts der ungünstigen Rahmenbedingungen – grundsätzlich positive Halten der Position im Lesen und das erfreuliche Steigern im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften? Es gibt vor allem zwei größere österreichweite Maßnahmen, die auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I Impulse für den Deutsch-, Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht geliefert haben:

| | <i>D</i> | <i>M</i> | <i>N</i> | <i>Primarstufe</i> | <i>Sekundarstufe I</i> |
|--------------------------|----------|----------|----------|---|------------------------|
| <i>Bildungsstandards</i> | ja | ja | nein | ab 2009 (erste Testungen ab 2012) | |
| <i>IMST</i> | tw | ja | ja | ab 2004 (Prim ab 2007; D nur 2010–2015) | |

Diese Übersicht macht deutlich, dass der stärkste Impuls im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften (hier aber gedämpft durch die Nicht-Einführung von BIST) zum Tragen kam. Beim Lesen fehlte eine vergleichbare österreichweite Initiative zu IMST, die durch die zeitweilige Mitfokussierung auf Deutsch nicht zu kompensieren war. Zu erwähnen sind noch wichtige Initiativen im Umweltbereich, allen voran ÖKOLOG, mit welchem IMST eng kooperiert.

Es spricht also einiges dafür, dass IMST dazu beigetragen hat, die Effekte der relativen Nachteile beim Stundenausmaß nicht nur aufzufangen, sondern im Bereich der Mathematik und teilweise auch Naturwissenschaften sogar zu einem passablen internationalen Abschneiden zu verhelfen. Hier einige wichtige Elemente, die den Beitrag von IMST charakterisieren:

- Die Entscheidung des Ministeriums, unerfreuliche Ergebnisse bei internationalen Studien ernst zu nehmen, eine wissenschaftliche Analyse und darauf aufbauend eine österreichweite Initiative in Auftrag zu geben.
- Die Federführung durch eine wissenschaftliche Institution, die ein Netzwerk an Personen und Institutionen aufbaut, das bei der Analyse sowohl die Betroffenen aus Praxis, Wissenschaft und Politik als auch internationale Erkenntnisse einbezieht.
- Die Erarbeitung eines langfristigen Konzepts, das lokale, regionale, nationale und internationale Maßnahmen vorsieht, diese kontinuierlich evaluiert, weiterentwickelt und dazu Publikationen generiert, die je nach Ausrichtung für die Forschung, die Praxis und die Politik neue Erkenntnisse, Anregungen für den Unterricht, steuerungsrelevante Empfehlungen etc. liefern.
- Die direkte Unterstützung von Schulen durch Teams aus Wissenschaftler*innen und erfahrenen Praktiker*innen, um im Sinne von Aktionsforschung Innovationen im Unterricht zu erproben, durchzuführen, zu evaluieren und auch auf einer Website (<https://www.imst.ac.at/imst-wiki>) zu veröffentlichen, die inzwischen mehr als 2000 Innovationsberichte enthält.
- Die Initiierung von und Unterstützung bei der Etablierung von regionalen und nationalen Fachdidaktikzentren (insb. AECC und RECC), um die entsprechende wissenschaftliche Basis in Österreich zu erweitern und um damit einen erweiterten Kreis von Expert*innen zu generieren, welche adäquate Beiträge nicht nur zu Forschung und Lehre, sondern auch zu Weiterbildung und Schulentwicklung (zum Nutzen der Praxis und damit auch des Bildungssystems) leisten können.
- Der Aufbau von regionalen Netzwerken zur Verbreitung und Verankerung der Initiative sowie das Vernetzen von Personen und Institutionen bei Netzwerktreffen, Schreibwerkstätten, Tagungen, Beiratssitzungen, Jury-Sitzungen, Award-Verleihungen, gemeinsamen Publikationen oder EU-Projektteilnahmen.

Für IMST war zu Beginn die Reflexive Rationalität (Aktionsforschung, Unterstützung von Bottom-up-Initiativen in der Praxis) der prägende Ansatz. Technische Rationalität wurde als bloßes Umsetzen von Top-down-Maßnahmen kritisiert, die sich wenig bis gar nicht an der Expertise der Praxis orientiert und oftmals auch die Forschung zu wenig berücksichtigt. Allerdings galt es bei IMST sehr früh, in der Unterstützung der Praxis (top-down-orientiert) Schwerpunkte vorzugeben, weil Analysen Defizite offenbarten, auf die man reagieren musste: So ist etwa ein Schwerpunktprogramm „Schulentwicklung“ oder später das Programm MINTee (in Kooperation mit der PH Steiermark, vgl. Holl, Jaritz, Knechtl, Picher, Rath & Starzacher, 2020) entwickelt worden, um dem Fehlen von MINT-Schwerpunkten entgegenzusteuern bzw. Schulen dabei zu unterstützen, solche aufzubauen; ein anderes Beispiel ist die Etablierung des Themenprogramms „Kompetenz-

orientiertes Lernen mit digitalen Medien“ (in Kooperation mit der PH Linz) und der darauf aufbauenden Hochschullehrgangs-Pilotierung „Bildung in der digital vernetzten Welt“, um verstärkt digitales Lernen zu fördern. Dabei wurde versucht, den teilnehmenden Lehrkräften und Schulen einerseits thematisch und methodisch viele Freiräume zu lassen und andererseits durch Rahmenkonzepte, Publikationen, Inputs, Beratungen, Unterstützungen und die Organisation von Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmenden eine Palette an Orientierungen zu bieten, um eine möglichst gute Balance zwischen der Top-down-Vorgabe von Schwerpunkten und einem möglichst selbstständigen Bottom-up-Vorgehen seitens der Praxis zu finden. In die Analyse und die Auswahl der Schwerpunkte waren stets Vertreter*innen von Forschung, Praxis und Politik involviert.

Das gemeinsame Ziel einer Stärkung des MINT-Unterrichts in einer längerfristig agierenden und vom Bildungsministerium unterstützten österreichweiten Vernetzungsinitiative, das gute Zusammenwirken von Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und anderen Partnerinstitutionen begünstigten eine nachhaltige Unterstützung von Schulen und trugen offensichtlich auch positiv zu deren Leistungserbringung bei internationalen Studien bei.

6 Jüngere Entwicklungen und ein Blick in die Zukunft: Erwartungen an den MINT-Unterricht und die MINT-Didaktik in Österreich

Ab 2019 gab es zwei Ereignisse, die einen wesentlichen Einfluss auf die Bildungspolitik in Österreich hatten: Die mehrfachen Regierungswechsel ab Mai 2019 (die auch Änderungen im Bildungsministerium auf Minister- und Sektionsleitungsebene zur Folge hatten) und die Corona-Pandemie mit mehreren Lockdowns ab März 2020, verbunden mit durchgängigen Herausforderungen – für die Bildungssystemsteuerung bis hin zu den einzelnen Bildungsinstitutionen. Die Initiierung von „Digitale Schule“ (BMBWF, 8-Punkte-Plan) erhielt so eine neue Tragweite.

Die nachhaltige Verankerung von IMST gestaltete sich nicht nur aufgrund der schwierigen politischen und pandemiebezogenen Situation als herausfordernder und noch immer offener Prozess. Neben IMST und in diesem Kontext entstandenen Netzwerken und Zentren, dem bereits lange etablierten ÖKOLOG (BMBWF & Uni Klagenfurt) sowie dem auch schon einige Jahre bestehenden ScienceCenter-Netzwerk, MINT Gütesiegel (BMBWF, IV Österreich, PH Wien und Wissensfabrik) und Mathematik macht Freu(n)de (Uni Wien) sind ab 2019 eine Menge weiterer Initiativen im MINT-Bereich entstanden, zum Beispiel:

- Beratungsgruppe Mathematik (des BMBWF) – Sprecher von Uni Wien, <https://bgm.univie.ac.at/>

- Innovationslabore für Bildung (je 2 Kärnten, je 1 Salzburg, Tirol und Wien), ISB in Verbindung mit FFG
- MINT4future – Innovationsstiftung für Bildung (ISB, Jahresschwerpunkt 2021, Co-Stiftung in Vorbereitung)
- MINT-Girls Community – Bundeskanzleramt, BMDW und IV Österreich
- MINT PH-Bundesweiter Lead – PH Kärnten und weitere Pädagogische Hochschulen, Steuerung BMBWF, Sek II
- MINT-Koordinationsstellen/Regionen in Bundesländern – z. B. in Salzburg, <https://www.mint-salzburg.at/> und Vorarlberg
- Mittelschulen mit MINT-Schwerpunkt – BMBWF, Sek I (im Aufbau)
- STEAM+ – JKU Linz
- Wissenschaft trifft Schule – ISB & Land Niederösterreich

Einerseits ist die Vielzahl an regionalen und nationalen Initiativen erfreulich, andererseits erhebt sich die Frage nach einer gesamtösterreichischen MINT-Strategie (vgl. u. a. Vorarlberger MINT-Strategie 2019) und einer entsprechenden Steuerungs- und Vernetzungsplattform wie etwa ein Bundesforum MINT, wie es vom IMST-Think Tank (Vertreter*innen von BMBWF, PH Niederösterreich, PH Steiermark und Uni Klagenfurt) vorgeschlagen wurde. Alle diesen Initiativen sollten einen Bezug zum neuen Schulqualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS – BMBWF, Sek III, insb. Fachgruppen als Orte der Unterrichtsentwicklung) herstellen und durch Ziele, Evaluationen und günstigenfalls Begleitforschungen dokumentieren, welchen Beitrag zur Verbesserung des MINT-Unterrichts sie leisten.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fenkart, G., Lembens, A. & Erlacher-Zeitlinger, E. (2010). *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Garden, R. A. (1987). Second IEA Mathematics Study. Amsterdam, IEA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED286708.pdf>
- Holl, P., Jaritz, P., Knechtel, W., Picher, F., Rath, G., & Starzacher, M. (2020). IMST-Pilotierung „MINTec“ – MINT-Schwerpunkte entwickeln und evaluieren. Begleiten und Betreuen von Schulen bei Forschendem Lernen. *IMST Newsletter* 17(50), 36–37.
- Keeves, J. P. (1992). *Learning science in a changing world. Cross-national studies of science achievement: 1970 to 1984*. Amsterdam, IEA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365515.pdf>
- Koichu, B., Aguilar, M. S., & Misfeldt, M. (2021). Implementation-related research in mathematics education: the search for identity. *ZDM Mathematics Education* 53(5), 975–989. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01302-w>
- Krainer, K. (2003). Innovations in mathematics, science and technology teaching (IMST2). Initial outcome of a nation-wide initiative for upper secondary schools in Austria. *Mathematics Education Review*, 16, 49–60.
- Krainer, K. (2020). Zur Genese und Zukunft der Initiative IMST. In C. Schörg & C. Sippl (Hrsg.), *Die Verführung zur Güte* (S. 63–79). Innsbruck – Wien – Bozen: StudienVerlag.
- Krainer, K. (2021). Implementation as interaction of research, practice, and policy. Considerations from the Austrian initiative IMST. *ZDM Mathematics Education* 53, 1175–1187. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01300-y>
- Krainer, K., & Benke, G. (2018). Wie haben sich Fachdidaktik und Unterricht in Mathematik und in den Naturwissenschaften in Österreich in den letzten 35 Jahren weiterentwickelt? In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft* (S. 76–90). Münster: Waxmann.
- Krainer, K., Dörfler, W., Jungwirth, H., Kühnelt, H., Rauch, F., & Stern, T. (Hrsg.) (2002). *Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften. Pilotprojekt IMST²*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Krainer, K., & Posch, P. (2000). Herausforderungen an die österreichische Bildungsforschung. *Erziehung heute*, 4/1999, 34–39.
- Krainer, K., & Zehetmeier, S. (2013). Inquiry-based learning for students, teachers, researchers, and representatives of educational administration and policy: Reflections on a nation-wide initiative fostering educational innovations. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 45(6), 875–886.
- Maaß, K., Cobb, P., Krainer, K., & Potari, D. (2019). Different ways to large scale implementation of innovative teaching approaches. *Educational Studies in Mathematics*, 102(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09920-8>
- Müller, F. H., Krainer, K., & Haidinger, W. (2013). *MINT 2020 – Der Unterricht von morgen. Wissenschaftliches Positionspapier*. Wien: Industriellenvereinigung. https://www.mintschule.at/wp-content/uploads/2016/08/MINT2020_Der_Unterricht_von_morgen.pdf
- Posch, P. (1996). Lehrerfortbildung als Schulentwicklung. In K. Krainer & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL): Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Projekt IMST² (2003). *Qualitätsentwicklung im Mathematik-, Naturwissenschafts- und Informationstechnologieunterricht in Österreich. Entwurf eines Unterstützungssystems IMST3 (2004–2020)*. Klagenfurt: IFF.
- Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M., & Schmidt, B. M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lese-

- kompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012* (S. 17–69). Graz: Leykam.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Suchan, B., Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S., & Schreiner, C. (Hrsg.) (2008). *Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Willke, H. (2005). *Systemtheorie II: Interventionstheorie*. 4. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius UTB.
- Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K., & Stanzel-Tischler, E. (2016). Die österreichische Volksschule. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–58). Graz: Leykam. https://www.bifie.at/public/downloads/NBB2015/NBB_2015_Band2_Kapitel_1.pdf

Internetlinks

- BMBWF & Uni Klagenfurt, <https://www.oekolog.at/das-ist-%C3%B6kolog/koordinationsteam/>
- BMBWF, 8-Punkte-Plan, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html>
- Innovationslabore für Bildung, https://www.ffg.at/Innovationslabore_fuer_Bildung_1_AS
- Mathematik macht Freu(n)de, Uni Wien, <https://mmf.univie.ac.at/>
- MINT Gütesiegel (BMBWF, IV Österreich, PH Wien und Wissensfabrik, <https://www.mintschule.at/>
- MINT4future, <https://innovationsstiftung-bildung.at/de/schwerpunkte/ab-2021-mint4future>
- MINT-Girls Community, <https://mint-girls.at/>
- MINT-Koordinationsstellen/Regionen in Bundesländern, <https://www.mint-salzburg.at/> und Vorarlberg, <https://www.bildung.vbg.gv.at/service/news/Wettbewerbe/2021/mint-regionen.html>
- QMS – BMBWF, Sek III, insb. Fachgruppen als Orte der Unterrichtsentwicklung, <https://www.qms.at/> und <https://www.iqesonline.net/unterrichtsentwicklung/unterrichtsteams-konzepte-und-praxismaterialien/fachgruppen-als-orte-der-unterrichtsentwicklung/>
- ScienceCenter-Netzwerk, <https://www.science-center-net.at/>
- STEAM+ – JKU Linz, <https://www.jku.at/linz-school-of-education/forschung/mint-didaktik/steam/>
- Vorarlberger MINT-Strategie 2019, <https://www.bildung-vbg.gv.at/service/news/Wettbewerbe/2021/mint-regionen.html>
- Wissenschaft trifft Schule, https://noe.gv.at/noe/Wissenschaft-Forschung/Foerdercall-Wissenschaft-trifft_Schule.html

Kunst als Kreativpotenzial

Die QL-Galerie als Dialogplattform und Lernort nahe an den Grazer Universitäten und Hochschulen

Alois Kölbl

Zeitgenössische Kunst gilt nicht wenigen Menschen als unzugänglich, sperrig und zu verrätselt, ein Buch mit sieben Siegeln und ein Handlungsfeld, um das man gerne einen weiten Bogen macht. Für andere gehört sie als Teil unserer Erlebnisgesellschaft längst zur leicht konsumierbaren Urlaubs- und Freizeitunterhaltung, die man allerdings nur oberflächlich rezipiert und sich auf keine wirklich tiefergehende Auseinandersetzung einlässt. Innovative Pädagogik, die mit dem zuweilen durchaus herausfordernden Kreativpotenzial von Kultur und Kunst – zumal der zeitgenössischen – für die Persönlichkeitsentwicklung rechnet und um diese Gemengelage unserer Gesellschaft weiß, wird sich hüten, der Kunst ihr letztes Geheimnis zu nehmen und sich um die Arbeit an Erschließungsmöglichkeiten mühen, die vor Banalisierung gefeit sind. Dass sich Anstrengungen in diese Richtung auf dem Feld von Theorie und Praxis pädagogischer Arbeit mehren und intensivieren, ist erfreulich. Im Folgenden soll die Arbeit der Grazer QL-Galerie, die sich nahe am Universitäts-Campus an Studierende richtet, als mögliche Impulsgeberin in einem weiten Handlungsfeld skizziert werden.

Der Kunst Raum geben

Die Basis zur Idee einer Galerie in einem Studierendenhaus bildeten zunächst zwei Faktoren: ein Raum und eine Überzeugung. Der Raum befindet sich in einer ehemals großbürgerlichen Villa mit herrschaftlichem Treppenhaus, in dem eine sich nach oben verzweigende Holzterrasse in die Räumlichkeiten des Piano Nobile führte. Die Villa war zunächst aus privatem Besitz ins Eigentum der Katholischen Kirche gelangt und von der Caritas verwendet worden, in der Zeit des Nationalsozialismus vom Regime konfisziert und nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wieder an die Kirche restituiert worden. In dieser Zeit des Neubeginns und zunächst noch verhaltenem Aufbruch aus den baulichen und geistigen Trümmern der Vergangenheit versuchte auch die Katholische Kirche ihr geistig-geistliches Potenzial vermehrt ins gesellschaftliche Leben einzubringen und auch in neuen Bereichen und Arbeitsfeldern zu bündeln. Einer dieser Bereiche war die akademische Welt und das universitäre Leben. Unmittelbar nach Kriegsende wurden in Wien und Graz Katholische Hochschulgemeinden als offene Diskursforen, aber auch mit Wohn- und Veranstaltungsräumen und einer studentischen Mensa errichtet. Von der Gründung einer Galerie war man noch weit entfernt, aber bereits in der Gründungsphase des ersten Jahrzehnts spielte die Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen

Kunst eine Rolle. Dem lag eine Überzeugung zugrunde, die sich letztlich der prägenden Gründergestalt der Seelsorge in der akademischen Welt und der Kunst im Österreich der Nachkriegszeit verdankt, dem Wiener Priester und Theologen Monsignore Otto Mauer. Sein intensives Engagement im schwierigen Handlungs- und Dialogfeld von Kirche und zeitgenössischer Kunst, das Bernhard A. Böhler in einer umfassenden Monografie beschrieben hat (Böhler, 2003), war geprägt von der Überzeugung, dass sinnvolle kirchliche Arbeit nur in einer Offenheit und grundsätzlichen Dialogbereitschaft mit der jeweiligen Zeit erfolgen könne, und dass es dafür unbedingt der Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Kunst, und zwar auf ihrem höchsten Niveau bedarf. Otto Mauer hatte dafür die legendäre Wiener Galerie St. Stephan gegründet, in der sich die Kunst-Avantgarde der Nachkriegszeit sammelte. Über seine Vermittlung wurde der Auftrag zur Gestaltung der Kapelle im Studierendenhaus Leechgasse an den damals noch nicht dreißigjährigen Künstler Arnulf Rainer vergeben. Die Kapelle wurde in einem Eckzimmer der Villa eingerichtet und mit einer Leinwand, die vor einem Fenster platziert wurde, der Versuch unternommen, den Raum als Kapelle zu fassen und ihm sakrale Atmosphäre zu verleihen. Das von Texten der Philosophin und Mystikerin Simone Weil inspirierte Bild kombinierte Rainer mit einer Kreuzskulptur für den Altar. In Umkehrung seiner künstlerischen Praxis der Übermalung hat er dort auf einer geschwärzten Plexiglasplatte die Andeutung der Figur eines Gekreuzigten mit Wundmalen, die durch das Licht von hinten wie verklärt erscheint, in den dunklen Untergrund gekratzt. Diese frühe skulpturale Arbeit nimmt im Werk von Rainer, der sich noch Jahrzehnte mit dem Thema Kreuz beschäftigen wird, eine Sonderstellung ein und befindet sich noch heute in der Sammlung der Katholischen Hochschulgemeinde. Nach Auflösung der Kapelle aufgrund von räumlichen Umstrukturierungen im Gebäude gelangte das Leinwandbild in den Kunsthandel und kam, nachdem es der Künstler zurückgekauft und noch zweimal überarbeitet hatte, in die Sammlung der Tate Modern in London, wo es als Teil der ständigen Schausammlung zu sehen ist. Friedhelm Mennekes hat versucht, die komplexe Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte dieses im Œuvre des Künstlers zentralen Werkes nachzuzeichnen (Mennekes, 1993). „Als Nichts- und Allesgläubiger wollte ich Religion erfassen“ (Kölbl, 2016, S. 24), wird der Künstler Jahrzehnte später seinen künstlerischen Antrieb mit dem Thema in einem Gespräch mit dem Autor zusammenfassen. Damit legt er auch eine Spur zu seinem künstlerischen Ansatz, ein zentrales Sujet der abendländischen Bildgeschichte seiner dogmatischen Gesicherheit zu entheben und es durch Übermalungen und gestische Farbspuren in eine Offenheit zu führen, die es wie eine dauerhafte Such- und Fragebewegung erscheinen lassen. Nur sehr wenige von Arnulf Rainers Kreuzbildern sind allerdings in Sakralräume gelangt. In den neunziger Jahren sollte es schließlich gelingen, ein Kreuz des Künstlers an einem zentralen diözesanen Ort, der unweit vom Studierendenhaus in der Leechgasse gelegenen Hauskapelle des Priesterseminars, dauerhaft als Altarbild zu platzieren.

In den späten sechziger Jahren erfolgte eine umfassende Umgestaltung des Innenraumes des Hauses in der Leechgasse und die Grundlegung der Gestaltung zu Galerieräumen, die man später allerdings noch mehrfach adaptierte. Die Architekten Richard Gratl und Peter Thurner, die als ehemalige Heimbewohner das Gebäude gut kannten, wollten Freiraum schaffen, vor allem aber Zeitgenossenschaft signalisieren und sichtbar machen. Die monumentale Holzterrasse im Eingangsbereich und der damit einhergehende herrschaftliche Gestus wurden entfernt, die Geschichte des Hauses aber nicht ausgelöscht. Die vom Zeitalter des industriellen Aufbruchs im 19. Jahrhundert geprägten, gusseisernen Säulen ergaben mit der Decke aus vorgefertigten Betonelementen und den von einer technischen Formensprache geprägten Gitterelementen an der Balustrade der Galerie im ersten Stock, die radikal mit der bürgerlichen Ästhetik brachen, ein neues symbiotisches Gesamtbild. Im Jahr 2004 hat dies der Künstler Markus Wilfling mit seiner Installation „Erinnerung einer Skulptur“, die auf zwei im Raum hängende, aus banalen, nicht-nobilitierten Alltagsmaterialien gefertigte Treppenelemente blicken ließ, gekonnt wie subtil in ein spielerisches Denk- und Raumerlebnis gefasst. Auch wenn erst im Jahr 2000 durch die Einbeziehung eines Lichthofes das heutige Raumgefüge der Galerieräumlichkeiten entstand, so war doch durch die Gestaltung der sechziger Jahre die Nutzung des ehemaligen Treppenhauses als Galerie grundgelegt.

Ab den siebziger Jahren entstand auch eine regelmäßige, zunächst von Studierenden initiierte Ausstellungstätigkeit, ab den späten achtziger Jahren wurde unter dem Namen KHG-Galerie eine kontinuierliche Programmgestaltung betrieben. Mit der Umstrukturierung des seit den sechziger Jahren zu einem Campus aus mehreren Wohn-, Veranstaltungs-, Gebets- und Mensaräumen angewachsenen Areals zum „Quartier Leech“ im Jahr 2012 wurde auch die Galerie in „QL-Galerie“ umbenannt. Bespielt wird sie seither gemeinsam vom Afro-Asiatischem Institut und der Katholischen Hochschulgemeinde, zwei Einrichtungen der Diözese Graz-Seckau, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, einen „Ort des interkulturellen und interreligiösen Gelingens“ als Lernort im Universitätsviertel zu generieren, der neben der Wissensvermittlung vor allem auf Lebenspraxis setzt.

Ungewöhnlich für eine klassische Galerie, aber von entscheidender Bedeutung für die Vermittlungsarbeit, ist das Ortsgefüge der Räumlichkeiten: Wer das Haus betritt, wird im Zugehen auf die anderen Funktionen des Hauses zunächst einmal ganz unmittelbar mit Kunst konfrontiert. Ein Statement, das im Lauf der Zeit auch Teil des Selbstverständnisses der Arbeit der beiden Betreiber-Organisationen wurde. Immer wieder haben Künstler und Künstlerinnen diesen Überraschungseffekt von Kunst in einem Foyer-Raum eines Veranstaltungs- und Wohnhauses auch für ihre Interventionen produktiv genutzt. Der Galerieraum in der Leechgasse ist kein neutraler White Cube, sondern das Foyer einer historischen Villa. Damit gilt es behutsam, aber auch kreativ-gestaltend umzugehen. Studierende, die als Heimbewohner und Heimbewohnerinnen oder Besucher und Besucherinnen von Veranstaltungen durch diesen Raum gehen, nehmen ihn immer wieder verändert wahr, treten unwillkürlich in eine Pädagogik von Raumerfahrung ein,

die sich erst über längere Zeiträume erschließt, und erleben unmittelbar eine Schule von Wahrnehmung und sensiblem Umgang mit Raum und seiner Gestaltbarkeit.

Kunst als positiv-subversive Kraft im öffentlichen Raum

Martin Bruch zeigte im Jahr 2006 Werke seiner Serie „Bruchlandungen“, die er zuvor auf der Biennale von Venedig präsentiert hatte, in den Räumlichkeiten der Galerie. In der Ausstellung setzte er sich mit seiner Erkrankung an Multipler Sklerose auseinander und kombinierte sie mit einer Intervention im Stadtraum, in der er in einem an verschiedenen Orten platzierten LKW Foto-Projektionen mit Einblicken in Kofferräume zeigte und so den sehr existentiellen Blick auf die Fotografien seiner krankheitsbedingten Stürze mit einem heiteren Augenzwinkern entschwerte. Waren es bei Martin Bruch mit seinem Klein-LKW okkupierte Parkplätze im Stadtraum, so setzte Markus Wilfling mit einer subversiven Kunst-Aktion den ersten Schritt zu einer dauerhaften Öffnung eines Ortes im Universitätsviertel nicht nur für Kunst-Interventionen, sondern in der Folge auch für Urban-Gardening- und andere Sozialprojekte. Ohne sich dafür ganz vereinnahmen zu lassen, vermittelten die Projekte auf ganz unterschiedliche Weise eine Pädagogik zur sozialen und gesellschaftspolitischen Intervention.

Am Anfang stand eine Kunst-Aktion mit Augenzwinkern: In einem umzäunten Grundstück bei der Universitätskirche Maria am Leech, das nur von der Mesnerin der Kirche zum Rasenmähen betreten werden konnte, ansonsten immer versperrt und nur über den Lattenzaun von außen einsehbar war, stellte der Künstler eine Plakatwand auf, die an diesem Ort den Bau von zwei Hochhaustürmen für Büros und Wohnungen ankündigte, und mit einer darauf platzierten Telefonnummer Kontaktmöglichkeit für Interessierte anbot (s. Abb. 1). Überraschenderweise waren unter den von einem Anrufbeantworter aufgezeichneten Rückmeldungen nicht nur empörte Stimmen über die Zerstörung von wertvollem urbanen Lebensraum, sondern auch solche mit durchaus realem Interesse an Kauf bzw. Miete. Zum Kunstprojekt gehörende Diskussionsveranstaltungen eröffneten in der Folge einen Nachdenkprozess über den Mehrwert einer unbebauten Freifläche im urbanen Raum, die – wie in diesem Fall – nicht nur Grünraum ist, sondern auch den letzten freien Blick auf eine ansonsten dicht umbaute Kirche bietet, die als ältester Sakralraum im Stadtzentrum von Graz und eines der ersten Bauwerke der Gotik in Österreich ein Kulturdenkmal ersten Ranges darstellt.

In der Folge wurde das Grundstück vom Eigentümervertreter für temporäre Kunst-Interventionen freigegeben, die auf ganz unterschiedliche Weise in Dialog mit dem benachbarten Kirchenbau traten und auf die Thematik des sinnvollen Umgangs mit nicht kommerziell genutzten Flächen im Stadtraum reagierten. Zunächst war es das Künstlerinnenkollektiv RESANITA (s. Abb. 2), das mit der Problematik von Flucht und Migration ein allgemein gesellschaftlich brennendes Thema auf den neu entstandenen

Kunst-Campus holte, gleichzeitig mit der Inszenierung der Installation mit einem Glashaus und einem Beet mit Heilpflanzen eine Gedankenspur markierte, die parallel zu den Kunstprojekten, aber von deren Impulsen ganz wesentlich getragen, zur Errichtung eines permanenten, partizipativen Urban-Gardening-Projektes und eines kreativen urbanen Kommunikationsortes auf diesem und einem benachbarten Grundstück führte. Dafür brauchte es aber noch ein paar Zwischenschritte, für die wiederum Kunst-Interventionen auf ganz unterschiedliche Art Anregungen und Denk-Anstöße boten. Auch bereits zuvor erfolgte Eingriffe entfalteten für die Denkbewegung dieser Zwischenschritte ihre Langzeitwirkung. So etwa die künstlerische Veränderung des Lattenzaunes durch den Künstler Wendelin Pressl (s. Abb. 3), der die bestehenden Zaunelemente durch vier Meter hohe Latten ersetzte und so einerseits die Sicht auf die Kirche verwehrte bzw. nur mehr als Durchblick zwischen den Zaun-Elementen ermöglichte und andererseits einen Raum im Inneren der Umzäunung von ganz eigener Qualität generierte. Unter dem Titel „Paradise Lost“ entstand um den kleinen Apfelbaum in der Mitte des Grundstückes durch die optische Ausblendung der Straße und des fahrenden und ruhenden Verkehrs ein Ort von meditativer Ruhe und quasi-sakraler Atmosphäre, der die Bildwelt christlicher Ikonographie miteinbezog. Gerade weil die Erfahrung nur temporär war, setzte sie sich gedanklich und in der Erinnerung fest und blieb langfristig in der Überzeugung erhalten, dass es in der Stadt nicht nur Handlungs- und Interaktionsräume, sondern auch kontemplativer Ruhe- und Rückzugsräume bedarf, für die es sich lohnt sich einzusetzen.

Einen weiteren Denk-Anstoß in diese Richtung setzte das Kollektiv ZWEINTOPF mit der Errichtung eines „Noneventeventmonuments“. Ein Grundgerüst miteinander verbundener Partyzelte suggerierte die Vorbereitungsarbeiten zu einer urbanen Event-Veranstaltung (Abb. 4). Der so entstandene Raumraster blieb aber wie eine Raumzeichnung stehen, ohne die für Partyzelte vorgesehene Bedachung zu erhalten und somit ohne die für eine Veranstaltung notwendige Funktionsweise. Das „Monument“ funktionierte vielmehr als Denkraum dafür, ob nicht manchmal eine Rücknahme von Gestaltung und Nutzungsvorgaben durchaus als Mehrwert gesehen werden könnten.

Als das Künstlerinnenduo RESANITA 2018 im Rahmen des Festivals „steirischer herbst“ zum zweiten Mal mit einem Kunstprojekt auf das ehemals gänzlich geschlossene Wiesengrundstück bei der Leechkirche reagierte, war die Installation „Paradise“ bereits eingebettet in einen Gastronomie-Betrieb, den die Caritas als Langzeitarbeitslosenprojekt führte, Möbel-Upcycling-Projekte, die von Studierenden und Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Caritas als Kooperationsprojekt vor Ort betrieben wurden, Film-, Musik- und Diskussionsveranstaltungen. Die Künstlerinnen hatten dazu auch – vorerst temporär – den Zaun zur Straße entfernen lassen. In Anlehnung an die Tradition der Osterkreuze ihrer südoststeirischen Heimat hatten sie eine Skulptur mit der Aufschrift „Paradise“ mit bunt leuchtenden Lampen und blinkenden Strahlen in der Trash-Ästhetik von Las Vegas errichtet (Abb. 5) und mit der hölzernen Stufenkonstruktion für die Skulptur eine Sitzfläche geschaffen, die von Beginn an als niederschwelliger Kommuni-

kationsort funktionierte. Nach Beendigung des temporären Projektes und Abbau der Leuchtskulptur nutzte Markus Wilfling die Sitztreppenanlage für seine Skulptur „Obacht Obdach“, die mit Erinnerungen an Kindheitserfahrungen spielt und einen überdimensionierten Tisch zum Relax- und Begegnungsort werden lässt. Die für das Kulturjahr Graz 2020/21 erdachte Intervention erwies sich als Open-Air-Begegnungszone als besonders Corona-tauglicher Ort und wurde weit über die Grenzen eines im engeren Sinn kunstaffinen Publikums bestens angenommen.

Kunst war an dem seither dauerhaft als „Paradise L.“ benannten Ort zum Motor kreativer urbaner Prozesse und grenzüberschreitender Lernort für soziales Handeln geworden. Das Urban Gardening-Projekt kann in Kürze bereits sein zehnjähriges Bestehen feiern, die Entfernung der Zäune hat keinerlei Vandalismus gefördert, und dass der Ort auch jenseits von Sozial-Aktivismus als offene Begegnungszone und Rückzugs- und Erholungsort im Universitätsviertel funktioniert, ist besonders erfreulich. Ohne die Kunst-Interventionen wäre es wohl nicht gelungen, Genehmigungen für jeweils temporäre Kunst- und Handlungsräume zu bekommen, die wie Laboratorien für künftige, dauerhaftere Gestaltungen fungieren konnten. Noch wichtiger scheinen mir aber die spielerischen Kreativitätsschübe, die als Pädagogik ganz eigener Art Freiräume für Gedankenexperimente und schließlich konkret umgesetzte Projekte boten.

Kunst-Dialoge im Sakralraum

Durch die Impulse der QL-Galerie wurde auch der historische Sakralraum der Leechkirche immer wieder temporär, permanent oder auch in Intervallen wiederkehrend zum Interventionsort für zeitgenössische Kunst, die ihn zum spannenden, existenziellen Erlebnis- und Erfahrungsraum macht. Anders als bei den Projekten im Außenraum, die für eine Pädagogik subversiver Kreativpotenziale stehen könnten, die ganz Neues denken und gestalten lassen, liegt die Qualität der Interventionen im historischen Mehrzeitenraum der Kirche, in der sich eine gotische Raumhülle mit qualitätvollen mittelalterlichen Glasmalereien mit einem monumentalen Barockaltar verbindet, in der kreativen Verheutigung scheinbar historisch gewordener Frage- und Problemstellungen.

Wieder ist es Markus Wilfling, der mit einer Intervention, die sich erst auf den zweiten oder dritten Blick und bei sehr genauem Hinsehen in ihrer hintergründigen Bedeutung erschließt, der exemplarisch dafür genannt werden kann. Wie eine schnell hingekritzelte Graffiti-Zeile erscheinen drei Worte an der Innenwand der Kirche gleich neben dem Eingangsbereich: „Wir sind da“ (Abb. 6), ist da handschriftlich mit Fineliner geschrieben zu lesen. Der Künstler hatte dieses jeweils von ihm direkt an die Wand geschriebene Kunstwerk ursprünglich zu einem Wettbewerb eingereicht, den der Liturgiewissenschaftler Philipp Harnoncourt zu einem Thema ausgelobt hatte, auf das man eigentlich nur schwerlich auf kreativ-qualitätvollen Rücklauf aus der autonomen Kunstwelt hoffen konnte, weil es

im autonomen zeitgenössischen Kunstdiskurs überhaupt keine Rolle spielt: das historisch gewordene Motiv der Trinität. In einem Kirchraum, der über einem im siebten Jahrhundert vor Christus aufgeschütteten Grabhügel errichtet ist, scheinen die drei an die Wand geschriebenen Worte zunächst in eine andere Richtung zu weisen, entfalten aber im Gegenüber zur Trinitätsdarstellung hoch oben im Dreipass der mittelalterlichen Fenster in der Apsis der Kirche, die die drei göttlichen Personen in dynamischer Bewegung aufeinander zu zeigen, ein subtiles Wechselspiel von An- und Abwesenheit und letztlich der Unmöglichkeit, die Ahnung von Transzendenz in adäquate Begriffe fassen zu können.

Bereits 2007 hat der Künstler Günter Gutjahr mit einer monumentalen Fastentuch-Installation auf den Sakralraum reagiert, das Tuch gehört seitdem zum Inventar der Kirche und ist jedes Jahr in der Fastenzeit zu sehen. Drei Monate hat der Künstler daran gearbeitet, um in einem kontemplativen Prozess mit dem Pinsel die Worte des „Gegrüßet seist du Maria“-Gebetes auf eine Leinwand von acht Metern Höhe zu schreiben. Was aus der Ferne wie eine feinnervige Textur eines gewebten Stoffes erscheint, erschließt sich erst aus der Nähe als gemaltes Leinwandbild. Wenn es jedes Jahr in der Vorbereitungszeit auf das Osterfest den Hochaltar mit seinem barocken Pathos zur Gänze verhüllt, so verändert es nicht nur den Gesamttraum ganz grundsätzlich und substanziell, sondern fokussiert ihn auch ganz neu auf eine andere zeitgenössische Skulptur: den Altar aus irisiertem norwegischen Larvikit des österreichischen Bildhauers Karl Prantl. Die an Gebetsschnüre unterschiedlicher religiöser Traditionen erinnernden Kugeln auf dem Meditationstein, der zur Kontemplation über die Schöpfung einlädt, und die Repetition der handschriftlich geschriebenen Sätze auf dem Tuch sind jedenfalls wesensverwandt und schaffen eine Atmosphäre der Entschleunigung und gesammelter, meditativer Aufmerksamkeit und zum Nachdenken über Zeit, Vergänglichkeit und das womöglich Bleibende.

Dieser Duktus prägt auch die für den Kirchraum von Heribert Friedl geschaffene Arbeit, wenn auch mit formal ganz anderen Mitteln. „Der Innenraum der Kirche ist für mich fast zu sensibel, um einen visuellen Eingriff zu machen“ (Friedl, 2014, S. 190), hat der Künstler zum Entstehungsprozess seiner Arbeit gesagt und auf Sichtbares gänzlich verzichtet. Seine Klanginstallation rechnet mit der besonderen akustischen Situation der in die Höhe strebenden gotischen Architektur, die es ermöglicht, Klänge und Geräusche einzuspielen, die sich im Raum nicht verorten lassen. Er spielt auch mit dem Überraschungseffekt, den das sich modulierende, leise Ticken einer Uhr, der Klang einer in Schwingung gebrachten Glocke und das anthropomorphe Geräusch eines Blasebalgs, die zu den auch von der Straße und vom Außenbereich her hörbaren Geräuschen treten, erzeugen. Ohne ein Mindestmaß an Aufmerksamkeit, aber auch Neugier, bleibt die subtile Intervention, die aus einer Öffnung im Deckengewölbe eingespielt wird, einfach unentdeckt.

Auf den Gesamttraum – oder vielleicht mehr noch auf das Gedankengebäude, für das die Kirche symbolhaft steht – reagiert das von einem Motor an der Decke der Kirche in sanfte Schwingung versetzte Fragezeichen des Künstlers Jochen Höller (Abb. 6). Die

Skulptur aus Papier ist aus unzähligen Papierelementen, die Fragezeichen in verschiedenen Größen zeigen, zusammengesetzt und schwingt in sanften Bewegungen vor dem barocken Hochaltar mit der gotischen Madonna. Es setzt ein aufklärerisches Fragezeichen vor dogmatische Denkgebäude, stellt aber gleichzeitig auch fest, dass es wie immer gearteten Glauben ohne Zweifel niemals geben kann. Die Pendelbewegung ist so gesehen alles andere als sanft, vielmehr existenziell menschliche Grundbefindlichkeit auslotend und macht eine essenzielle Grunddimension sichtbar, ohne die kein Kirchenraum auskommt.

Temporär wird seit einiger Zeit auch der Dachboden der Kirche, der einen faszinierenden Blick von oben auf die gotischen Gewölbe des darunterliegenden Kirchenschiffes bietet, mit Kunst bespielt. Eine Video-Arbeit des russischen Künstlers Gor Chahal, der sich als Pionier der Medienkunst in der Moskauer Off-Szene der achtziger Jahre zur Überraschung seiner künstlerischen Weggefährten den spirituellen Traditionen des ostkirchlichen Mönchtums zuwandte, konnte für die Präsentation an diesem Ort für die QL-Sammlung erworben werden. Im Video „Stages“, das die spirituelle Tradition des Hesychasmus aufgreift und das mystische Erlebnis des Taborlichtes in eine zeitgenössische Formensprache zu übersetzen versucht, entfalten die geschriebenen Anrufungen der Gottesattribute, die sich aus einem scheinbar unendlichen Tiefenraum auf die Betrachtenden zubewegen, eine raumgreifende Sogwirkung, der man sich kaum entziehen kann. Durch die Kombination des sich so öffnenden, visuellen Tiefenraumes mit dem betörenden Gesang des russischen Avantgarde-Poeten und Underground-Sängers Alexei Khvostenko erfährt die Installation eine Intensivierung, die aber gleichzeitig auch als Infragestellung der Möglichkeit eines ungebrochenen Weiterschreibens mittelalterlicher Mönchstraditionen ins 21. Jahrhundert zu lesen ist.

Während die künstlerischen Interventionen im Außenraum um die Kirche ihr kreatives Potenzial in der Anregung zum gesellschaftspolitischen Handeln im urbanen Raum entfalten, lassen sich die Arbeiten im Inneren des Sakralraumes als Übungen zur kontemplativen Aufmerksamkeit und stillen Achtsamkeit, aber auch zum Fragen und Zweifeln lesen. Als mögliche Übungs- und Erfahrungsräume oder auch Impulsgeberinnen innovativer Pädagogik erscheinen mir beide gerade in ihrer dialogischen Bezogenheit aufeinander in unmittelbarer örtlicher Nähe besonders geeignet.

Literatur

- Böhler, B. A. (2003). *Monsignore Otto Mauer. Ein Leben für Kirche und Kunst*. Hong Kong – Vienna – Barcelona: Triton Verlag.
- Friedl, H. (2014). *Art Is Nonvisual*. Heidelberg: Kehrer Verlag.
- Kölbl, A. (2016). *Mit der Kunst im Gespräch*. Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz.
- Mennekes, F. (1993). *Arnulf Rainer. Weinkreuz*. Berlin: Insel-Verlag.



Abb. 1: Markus Wilfling, Mehrwert, 2010. Foto: cp-pictures



Abb. 2: Wendelin Pressl, Paradise Lost, 2011. Foto: Kölbl



Abb. 3: ZWEINTOPF, Noneventmonument, 2012. Foto: Kölbl



Abb. 4: RESANITA, Paradise, 2018. Foto: RESANITA

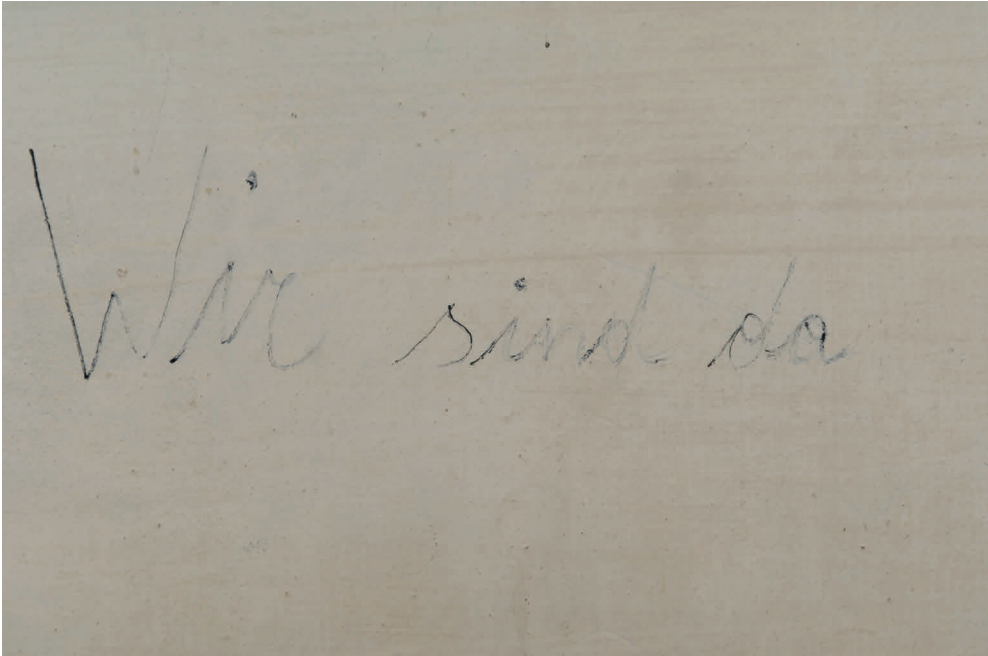


Abb. 5: Markus Wilfling, Wir sind da, 2011. Foto: Kölbl



Abb. 6: Jochen Höller, O.T., 2017. Foto: Kölbl

Wie gute Lehrer*innen bilden?

Katharina Soukup-Altrichter

*Die folgenden Gedanken habe ich anlässlich der Verleihung von Abschlusszeugnissen in meiner Rolle als Vizerektorin für Lehre den Absolvent*innen und damit zumeist künftigen Lehrpersonen vorgetragen:*

Bin ich jetzt eine gute Lehrerin? – habe ich mich vor ca. 40 Jahren gefragt, als ich mit dem Lehramtszeugnis in der Hand die Pädagogische Akademie verließ. Anlässlich der Verleihung von Bachelor- und Masterzeugnissen an unsere Absolventinnen und Absolventen stelle ich mir aus der Perspektive einer Vizerektorin für Lehre und Forschung vergleichbare Fragen:

- Ist es uns an der Pädagogischen Hochschule gelungen, Theorien und Konzepte so zu vermitteln, dass unsere Absolventinnen und Absolventen diese als gute „Brille“ zur Analyse von Situationen in der beruflichen Praxis nutzen können?
- Ist es uns gelungen, die Wahrnehmung unserer Absolventinnen und Absolventen so zu schulen, dass sie Potenziale von Jugendlichen entdecken können?
- Ist es uns gelungen, unsere Absolventinnen und Absolventen zu befähigen wahrzunehmen, welche Unterstützung Schülerinnen und Schüler brauchen?
- Ist es uns gelungen, die Wahrnehmung unserer Absolventinnen und Absolventen so zu schulen, dass sie bemerken, wie ihr Handeln auf Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen sowie die Eltern ihrer Schüler*innen wirkt?
- Ist es uns gelungen, unseren Absolventinnen und Absolventen Werkzeuge und Routinen für Unterricht zu vermitteln?
- Ist es uns gelungen, sie zu befähigen, selbst brauchbare Antworten auf die unterschiedlichen und zum Teil im pädagogischen Alltag neu auftauchenden Fragen zu finden?
- Ist es uns gelungen, unsere Absolventinnen und Absolventen so weit zu motivieren, dass sie an professioneller Weiterentwicklung interessiert sind?

Diese Fragen, was gute Pädagog*innen ausmacht und welchen Beitrag die Lehrerbildung dazu leistet, beschäftigt angehende Lehrer*innen, Lehrerbildner*innen und Bildungswissenschaftler*innen ebenso wie die vielen Menschen, deren Kinder die Schule besuchen. Mit entsprechender Überzeugung werden Meinungen vorgetragen. Sie reichen von „Ent-

weder man kann es oder man soll es bleiben lassen“ bis zum Glauben, dass alles lernbar wäre.

Forschungsbefunde über die Wirksamkeit von Lehrerbildung zeigen, dass angehende Lehrpersonen einesteils viel über ihr Fach und dessen Didaktik lernen. Studierende lernen an Pädagogischen Hochschulen Unterricht zu planen, zu gestalten und zu evaluieren. Die Schulpraxis ermöglicht erste konkrete Erfahrungen beim Unterrichten. Das hilft, den Einstieg in den Beruf zu meistern.

Dennoch gilt die Lehrerausbildung in Langzeitstudien als „weak intervention“ (Richardson, 1996). Jene *Vorstellungen und beliefs*, die Lehramtsstudent*innen in die Ausbildung mitbringen, können durch die Ausbildung nur schwer verändert werden. Diese funktionieren wie ein Filter: Nur solche Informationen werden normalerweise aufgenommen, die in das vorhandene System der Überzeugungen hineinpassen. Erfolgversprechende Lehrerbildungsprozesse müssen daher an diesen *beliefs* anknüpfen und sie schrittweise, längerfristig und im Kontakt mit der praktischen Anwendungssituation verändern.

Neben den Voraussetzungen, die Studierende bereits in die Ausbildung mitbringen, bestimmt auch das *schulische Umfeld*, in dem gearbeitet wird, mit, wie wirksam Lehrerbildung letztlich sein kann: Bekommen Lehrerneulinge bei ihren ersten Schritten in der neuen Arbeitssituation Unterstützung und Coaching durch Kolleg*innen, Schulleitung und begleitende Fortbildung? Oder werden sie „erst einmal ins kalte Wasser geworfen“ (um dann – oft fürs ganz Berufsleben – zu lernen, auch alleine ohne kollegiale Unterstützung zurecht zu kommen)? Werden das Wissen und die Kompetenz, die sie mitbringen, an ihrer Schule geschätzt und genutzt oder bleiben sie als „Privatsache“ unbeachtet? Finden sie Kollegen und Kolleginnen, mit denen sie gut zusammenarbeiten können, oder schotten Einzelkämpfer*innen ihre Praxis voneinander ab? Ist ihre Schule offen für gemeinsames Nachdenken über Schule und Unterricht und für gemeinsame Weiterentwicklung?

Die Konsequenz: Mitarbeiterneueinführung und die berufliche Induktionsphase sind ein nicht zu vernachlässigender Teil der Lehrerbildung.

„Der Lehrberuf – eine Profession mit Ethos“ titelte eine Ausgabe der Zeitschrift „Lernenden Schule“. Geht es um Ethos, Haltung, Gesinnung, Persönlichkeit ... ist man mit großen Worten schnell bei der Hand. Erwartungen an einzelne Lehrerinnen und Lehrer werden oft ins geradezu Übermenschliche und Heroische gesteigert.

Martin Bonsen und Botho Priebe (2013) fragen in einem Beitrag zu dieser Ausgabe: „Gilt ein pädagogisches Berufsethos nur für Lehrkräfte oder erstreckt sich dessen Geltungsanspruch auf das gesamte Personal des Bildungssystems“? Gilt der Anspruch also für Lehrerinnen und Lehrer genauso wie für Schulleitungen, für die Schuladministration, für die Schulaufsicht und letztendlich auch für die Bildungspolitik?

„Lehrerethos“ – das klingt wie eine sehr individuelle und sehr persönliche Haltung, und doch ist damit nicht eine Rückkehr zu einem beruflichen Selbstverständnis gemeint, in dem Lehrerinnen und Lehrer die wichtigsten pädagogischen Fragen mit sich selbst als isolierte Einzelkämpfer*innen ausmachen mussten. Helmut Fend (1986) hat die Idee „die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ geprägt. Er spricht von einer Schule, in der Lehrerinnen und Lehrer die Verantwortung für ihre Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihrem Umfeld übernehmen und dies Ausdruck und Wirklichkeit in einem pädagogischen „Schulethos“ findet.

Damit Schulen diesen Auftrag gut erfüllen können, braucht es neben einer guten Ausbildung von Lehrpersonen auch weiterhin professionelle Unterstützung bei der Arbeit im Kontext der Schule. Hier wirken längerfristige Programme, die eng mit der Arbeit im Unterricht verknüpft sind und in Teams absolviert werden, nachhaltiger als einzelne, fragmentiert angebotene Fortbildungsveranstaltungen (Lipowsky & Rzejak, 2014). Gleichzeitig muss aber auch die Entwicklung ganzer Schulen unterstützt werden, denn an guten Schulen ist es leichter ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin zu sein.

Lehrerbildung ist mehr als Erstausbildung. Die Erstausbildung muss an einer beruflichen Einstiegskompetenz arbeiten, doch damit ist es nicht getan. Lehrerbildung in einem umfassenderen Sinn muss das gesamte „Berufskontinuum“, die den gesamten Berufsprozess von Lehrpersonen begleitende Entwicklung, im Blick haben. Aus diesem Grund gestalten wir an den Pädagogischen Hochschulen unsere Angebote in einem Bildungskontinuum von der Ausbildung über die Fort- und Weiterbildung bis zur Entwicklung von Einzelschulen und Regionen. Damit Lehrerbildung nicht „mit dem Lehramtszeugnis in der Hand“ endet.

Literatur

- Bonsen, M., & Priebe, B. (2013). Unterwegs zu einem Berufsethos in der Schule. Zur Professionalität gehört eine pädagogische Berufsethik. *Lernende Schule*, 62.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2014). Lehrerfortbildungen lernwirksam gestalten. *Lernende Schule*, 17(68), 9–12.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (2nd edition, S. 102–119). London: Macmillan.

Lernen unter COVID-19-Bedingungen – Empfehlungen für die PädagogInnenbildung

Christiane Spiel, Elisabeth Pelikan, Selma Korlat, Marko Lüftenegger, Barbara Schober & Julia Holzer

Infolge der COVID-19-Pandemie wurden in Österreich mehr als 1,1 Million Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger unvorbereitet auf Home-Learning umgestellt. Wie dies gelingt, haben wir in einem Forschungsprojekt an der Fakultät für Psychologie, Universität Wien, untersucht, das vom Wiener Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiefonds (WWTF), der Universität Wien und der Mega Bildungstiftung finanziell gefördert wurde. In diesem Beitrag stellen wir (1) ausgewählte Ergebnisse aus den ersten drei Erhebungen bei Sekundarschülerinnen und -schülern vor, die zwischen April und Juni 2020 durchgeführt wurden, und formulieren basierend auf den Ergebnissen (2) Empfehlungen für die PädagogInnenbildung. Der Text basiert auf früheren Publikationen zu diesem Thema (Holzer, Korlat et al., 2021; Holzer, Lüftenegger et al., 2021; insbesondere auf Holzer, Pelikan, Korlat, Lüftenegger, Schober, & Spiel, in press). Weitere Informationen zum Projekt und auch zu anderen Stichproben sind auf folgender Website zu finden: <https://lernencovid19.univie.ac.at/>

Theoretischer Hintergrund und Design des Forschungsprojekts

Die psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit gelten als zentral für Wohlbefinden und intrinsische Lernmotivation (Ryan & Deci, 2000). Durch die COVID-19-Pandemie wurde die Erfüllung der Grundbedürfnisse jedoch vor große Herausforderungen gestellt. Nicht nur die Bedrohung durch die Krankheit selbst, sondern insbesondere die Eindämmungsmaßnahmen der Regierungen hatten eine massive Reduktion der sozialen Kontakte und der Autonomie in der Gestaltung des persönlichen Alltags zur Folge. Durch die Schulschließungen und das Lernen von zu Hause aus kam es auch für junge Menschen zu großen Veränderungen ihres Alltags: Die wichtigen Aufgaben von Schule als Ort des Lernens und des sozialen Austauschs und nicht zuletzt die Funktion von Schule, Lernen und Alltag zu strukturieren, wurden ausgesetzt.

Das an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien durchgeführte Projekt „Lernen unter COVID-19 Bedingungen“ zielte darauf ab herauszufinden, ob und wie sich Wohlbefinden, Lernmotivation und Lernerfolg in der unvorbereiteten, unfreiwilligen Home-Learning-Situation verändern und welche psychologischen Bedürfnisse und Kompetenzen dafür eine Rolle spielen.

Ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory; Ryan & Deci, 2000) und von zahlreichen Studien, die Zusammenhänge der psychologischen Grundbedürfnisse mit Wohlbefinden und intrinsischer Lernmotivation konsistent über verschiedene Lebensbereiche hinweg empirisch belegen (z. B. Amorose & Anderson-Butcher, 2007; León, Núñez & Liew, 2015; Reinboth & Duda, 2006; Riggenbach, Goubert, Van Petegem & Amouroux, 2019; Van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen, 2016), nahmen wir an, dass erlebte Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit auch während der COVID-19-Pandemie bedeutsame Korrelate von Wohlbefinden und intrinsischer Lernmotivation sind. Da durch das Wegfallen der Funktion von Schule, Lernen und Alltag zu strukturieren, Schülerinnen und Schüler in hohem Maße gefordert waren, ihr Lernen selbst zu organisieren und zu regulieren, gingen wir davon aus, dass gerade in dieser Ausnahmesituation Wohlbefinden und Lernmotivation mit Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen zusammenhängen.

Das Forschungsprojekt hatte mehrere Zielgruppen: Schülerinnen und Schüler aller Sekundarschularten, Studierende aller österreichischen Hochschulen, Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern und Elementarpädagoginnen und -pädagogen. Darüber hinaus wurden die Erhebungsinstrumente in Zusammenarbeit mit internationalen Kooperationspartnerinnen und -partnern übersetzt und Daten von Lernenden in insgesamt 19 Ländern erhoben. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Situation der Schülerinnen und Schüler in Österreich im Zeitraum von April bis Juni 2020.

Die Daten, auf welchen dieser Beitrag beruht, wurden in drei Online-Erhebungen mittels Fragebogen erhoben: (1) kurz nach dem österreichweiten Lockdown im April 2020; (2) Ende April bis Mitte Mai 2020; (3) nach Rückkehr in die Schulen im Juni 2020. Da die Datensätze aufgrund vollständiger Anonymisierung keine individuelle Zuordnung ermöglichten, handelt es sich nicht um einen echten, sondern um einen Quasi-Längsschnitt. Um einen möglichst flächendeckenden Zugang zu den Zielgruppen zu sichern, wurden bestehende Kooperationen und Kontakte mit dem Bildungsministerium, den Bildungsdirektionen, NGOs und Netzwerken, die sich im Bildungsbereich engagieren, sowie zentrale Medien genutzt, um für die Studienteilnahme zu werben. Die intensive Bewerbung brachte auch die erhofften Effekte und es standen nach Datenbereinigung bei der ersten Erhebung knapp 20.000 Datensätze für Analysen zur Verfügung. Dennoch kann nicht angenommen werden, dass die drei Stichproben repräsentativ sind. Schon allein mangels technischer Ausstattung (Internetzugang, Endgerät) konnten vermutlich viele Schülerinnen und Schüler nicht erreicht werden. Darüber hinaus erforderte die Teilnahme eine gewisse Sprach- und Lesekompetenz. Daher gehen wir davon aus, dass Risikogruppen eher unterschätzt werden.

Der Beitrag stellt Ergebnisse aus allen drei Erhebungen vor. Zunächst wird für jeden Messzeitpunkt auf die jeweilige neue Lernsituation eingegangen. Stichproben und Rahmenbedingungen werden beschrieben. Danach wird ein Modell zur Vorhersage von

Wohlbefinden und Motivation und die Veränderungen in den zentralen psychologischen Konstrukten im Vergleich zu Beginn des Home-Learnings präsentiert. Abschließend werden die Befunde diskutiert und basierend auf der einschlägigen Literatur sowie auf eigenen Forschungen Empfehlungen für die PädagogInnenbildung formuliert.

Wie gelang der Umgang mit der neuen Lernsituation?

Messzeitpunkt 1 – April 2020

Der Fragebogen des ersten Messzeitpunkts war vom 7. April bis zum 24. April 2020 online verfügbar. In diesem Zeitraum befanden sich alle Schülerinnen und Schüler im Home-Learning.

Die für die Analysen zur Verfügung stehende Stichprobe umfasste 19.337 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe (37,9% männlich, 61,6% weiblich, 0,5% divers) mit einem Durchschnittsalter von 14,56 Jahren ($SD = 2.49$, $Mdn = 14.00$, $Range = 10-21$). (Eine detaillierte Stichprobenbeschreibung – auch für Messzeitpunkte 2 und 3 – findet sich bei Holzer et al., in press.) Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse basieren so wie auch diejenigen der folgenden Erhebungen auf Selbstangaben der Schülerinnen und Schüler.

Im Mittel wendeten die Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Erhebung täglich 4,91 ($SD = 2.13$) Stunden für die Schule auf, während sie normalerweise 2,17 ($SD = 1.19$) Stunden am Tag außerhalb des Unterrichts Sachen für die Schule machten. Schülerinnen und Schüler, die normalerweise mehr Zeit außerhalb des Unterrichts für die Schule aufbringen, brachten auch während des Home-Learnings eher mehr Zeit für die Schule auf.

82,4 Prozent verfügten über einen eigenen Computer/Laptop oder ein Tablet; 81,6 Prozent bekamen zu Hause in der Familie beim Lernen Hilfe, wenn sie es benötigten. Die Hilfe erhielten die Schülerinnen und Schüler dabei hauptsächlich von ihren Müttern (62,3%), gefolgt von Vätern (34,8%), Geschwistern (23%) und anderen Personen (10,3%; Mehrfachantworten waren möglich).

Tabelle 1 enthält die Antworten (Häufigkeitsverteilungen) der Schülerinnen und Schüler auf Fragen zu ihrer Lernsituation, konkret zu Schwierigkeiten beim Lernen. Die Ergebnisse zeigen, dass sie die meisten Probleme bei der Planung des Tages und dem Umgang mit Ablenkungen hatten. Mit der Situation des E-Learnings kamen sie jedoch insgesamt gut zurecht (Stimmt genau: 34,3%; Stimmt ziemlich: 42,1%; Stimmt etwas: 15,7%; Stimmt eher nicht: 5,5%; Stimmt nicht: 2,4%).

Tabelle 1: Schwierigkeiten beim Lernen zu Messzeitpunkt 1

| Beim Lernen ist für mich derzeit besonders schwierig, ... | Stimmt genau | Stimmt ziemlich | Stimmt etwas | Stimmt eher nicht | Stimmt nicht |
|---|--------------|-----------------|--------------|-------------------|--------------|
| meinen Tag zu planen. | 13,2% | 15,1% | 18,5% | 24,7% | 28,5% |
| dass ich technische Probleme habe (z. B. langsames Internet, Probleme mit dem Computer, ...). | 8,6% | 11,0% | 19,1% | 23,1% | 38,2% |
| dass ich keinen Platz habe, an dem ich in Ruhe arbeiten kann. | 3,5% | 5,0% | 9,4% | 17,6% | 64,5% |
| dass mich viele Dinge ablenken. | 14,5% | 16,8% | 25,3% | 22,0% | 21,4% |

Messzeitpunkt 2 – Ende April bis Mitte Mai 2020

Der Fragebogen war vom 27. April bis zum 11. Mai 2020 online verfügbar. In diesem Zeitraum begann der Präsenzunterricht für Maturantinnen und Maturanten sowie für Abschlussklassen und für Lehrlinge im letzten Berufsschuljahr. Alle anderen Schülerinnen und Schüler befanden sich noch im Home-Learning. Die etappenweise Rückkehr zum Präsenzunterricht ab 15. Mai war allerdings schon bekannt.

Die Stichprobe des zweiten Messzeitpunkts umfasste 13.410 Schülerinnen und Schüler (37,9 % männlich, 61,6 % weiblich, 0,5 % divers) mit einem Durchschnittsalter von 14,8 Jahren ($SD = 2.48$, $Mdn = 15.00$, $Range = 10-21$). 35,4 Prozent hatten bereits an der ersten Umfrage teilgenommen.

In den Angaben zu ihren Lernzeiten unterschieden sich die Schülerinnen und Schüler des zweiten Messzeitpunkts kaum von den Befragten zu Messzeitpunkt 1. Im Durchschnitt wendeten sie zum Zeitpunkt der Befragung täglich 4,91 Stunden ($SD = 2.12$) für die Schule auf; normalerweise (vor Covid) machten sie täglich 2,39 Stunden ($SD = 1.27$) außerhalb des Unterrichts Dinge für die Schule. Auch die Angaben zur Unterstützung zu Hause unterschieden sich kaum von den Angaben der Schülerinnen und Schüler der ersten Erhebung.

Tabelle 2 enthält die Antworten (Häufigkeitsverteilungen) auf Fragen zur Lernsituation. Zudem enthält sie Angaben über die Vorfreude auf die Schule. Die Befunde zeigen, dass sich die Lernsituation in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler eher verbessert hat und die Schule mehrheitlich vermisst wurde.

Tabelle 2: Lernsituation zu Messzeitpunkt 2

| | Sehr gut | Gut | Mittel | Schlecht | Sehr schlecht |
|---|----------|--------|--------|----------|---------------|
| Wie geht es dir derzeit beim Lernen? | 22,8 % | 43,7 % | 26,2 % | 5,8 % | 1,5 % |
| | Besser | | Gleich | | Schlechter |
| Im Vergleich zu Beginn des Home-Learnings geht es mir beim Lernen derzeit insgesamt ... | 26,7 % | 20,5 % | 36,4 % | 10,0 % | 6,4 % |
| | Sehr | | | | Gar nicht |
| Wie sehr vermisst du es, in die Schule zu gehen? | 32,1 % | 24,3 % | 21,7 % | 9,3 % | 12,6 % |

Messzeitpunkt 3 – Juni 2020

Der Fragebogen des dritten Messzeitpunkts war vom 8. bis zum 29. Juni online. In diesem Zeitraum wurden die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen tageweise an den Schulen unterrichtet. An den übrigen Tagen, den sogenannten Hausaufgabentagen, lernten sie von zu Hause aus. Falls Schülerinnen und Schüler z. B. aus Sorge vor Ansteckung nicht in die Schule gingen, galten sie als entschuldigt und lernten weiterhin nur von zu Hause aus. Da solche Schülerinnen und Schüler in unserer Stichprobe nur in geringer Zahl vertreten waren, wurden für die vorliegenden Analysen nur die Antworten jener miteinbezogen, die zum Zeitpunkt der Befragung tageweise die Schule besuchten.

Die Stichprobe umfasste 2.993 Schülerinnen und Schüler (33,8 % männlich, 65,8 % weiblich, 0,4 % divers) mit einem Durchschnittsalter von 15,0 Jahren ($SD = 2.21$, $Mdn = 15.00$, $Range = 10-21$). 12 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler hatten an beiden und 14,2 Prozent an einer der vorherigen Befragungen teilgenommen.

In ihren Angaben über die Lernunterstützung zu Hause unterschieden sich die Schülerinnen und Schüler des dritten Messzeitpunkts kaum von den Befragten zu Messzeitpunkt 1 und 2.

Die dritte Befragung fokussierte auf die Rückkehr in die Schule bzw. das tageweise Lernen von zu Hause aus. Auf die Frage, wie es ihnen insgesamt mit den Maßnahmen zur Eindämmung des Corona-Virus in der Schule (Abstand halten etc.) geht, gaben 32,9 Prozent der Jugendlichen an sehr gut, 45,3 Prozent gut, und 8,2 Prozent mal gut und mal schlecht damit zurecht zu kommen, während 2,1 Prozent eher schlecht und 1,5 Prozent sehr schlecht damit zurechtkamen. Demnach bereiteten die in den Schulen getroffenen Maßnahmen den meisten Befragten keine größeren Probleme.

Die Hausaufgabentage verbrachten 95,8 Prozent der Befragten zu Hause. 1,8 Prozent nahmen Betreuung in der Schule in Anspruch und 2,4 Prozent wurden anderswo betreut.

Tabelle 3 enthält die Antworten (Häufigkeitsverteilungen) auf Fragen zum Lernen an den Hausaufgabentagen. Je besser die Schülerinnen und Schüler wussten, was sie an den Hausaufgaben zu tun hatten, desto besser gelangen ihnen die meisten Aufgaben für die Schule. Die entsprechenden Items korrelierten hoch, $r = .55, p < .001$.

Tabelle 3: Lernen an Hausaufgabentagen zu Messzeitpunkt 3

| | | Bis zu 1 Stunde | 2–3 Stunden | 4–5 Stunden | 6 Stunden und mehr |
|--|----------|--------------------|----------------|----------------|-----------------------|
| Wie viele Stunden verbringst du durchschnittlich an einem Hausaufgabentag mit Dingen für die Schule? | | 14,1 % | 48,3 % | 24,1 % | 13,5 % |
| | Sehr gut | Gut | Mittel | Schlecht | Sehr schlecht |
| Wie gut weißt du, was du an den Hausaufgabentagen zu tun hast? | 39,7 % | 41,7 % | 15,3 % | 2,3 % | 1,0 % |
| An Hausaufgabentagen gelangen mir die meisten Aufgaben für die Schule. | 30,9 % | 49,8 % | 16,0 % | 2,3 % | 1,0 % |

Wir wollten auch wissen, ob im Unterricht generell über die Zeit des Home-Learnings und wie die Schülerinnen und Schüler das Lernen zu Hause organisiert hatten, gesprochen wurde. Während über die Zeit des Home-Learnings bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zumindest manchmal gesprochen wurde (Sehr häufig: 9,8 %; Häufig: 32,7 %; Manchmal: 42,4 %; Selten: 13,0 %; Gar nicht: 2,1 %), wurde über die Organisation des Lernens zu Hause weniger gesprochen (Sehr häufig: 7,3 %; Häufig: 23,4 %; Manchmal: 37,2 %; Selten: 22,3 %; Gar nicht: 9,8 % Prozent). Damit wurde bei fast einem Drittel die Lernorganisation während des Home-Learnings selten oder gar nicht im Unterricht aufgegriffen.

Tabelle 4 stellt die Antworten (Häufigkeitsverteilungen) auf Fragen zur Lernsituation dar. Den Antworten zufolge ging es den Schülerinnen und Schülern im Mittel beim Lernen gut und auch besser als in der reinen Home-Learning-Zeit.

Tabelle 4: Lernsituation zum Messzeitpunkt 3

| | Sehr gut | Gut | Mittel | Schlecht | Sehr schlecht |
|---|----------|--------------|--------|------------------|---------------|
| Wie geht es dir derzeit beim Lernen? | 24,9 % | 46,8 % | 23,0 % | 4,2 % | 1,1 % |
| | Besser | Etwas besser | Gleich | Etwas schlechter | Schlechter |
| Im Vergleich zur reinen Home-Learning Zeit geht es mir beim Lernen derzeit insgesamt... | 20,3 % | 28,1 % | 37,3 % | 11,3 % | 3,0 % |

Vorhersage von Wohlbefinden und Motivation durch psychologische Grundbedürfnisse und selbstreguliertes Lernen

Wie bereits einleitend formuliert, war ein zentraler Fokus unseres Forschungsprojekts auf die psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit gerichtet, die laut Theorie und Empirie zentral für Wohlbefinden und intrinsische Lernmotivation sind (Ryan & Deci, 2000). Daher wurden diese Konstrukte sowie Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen zu allen drei Messzeitpunkten erfasst. Wohlbefinden erhoben wir im Sinne positiver Emotion und intrinsischer Lernmotivation (für Details siehe Holzer, Lüftenegger et al., 2021). Für alle Items wurde eine 5-stufige Antwortskala verwendet (1 = stimmt genau, 2 = stimmt ziemlich, 3 = stimmt etwas, 4 = stimmt eher nicht, 5 = stimmt nicht). Die Befragten wurden angewiesen, die Fragen in Bezug auf die aktuelle Situation zu beantworten. Alle Analysen wurden mit rekodierten Items durchgeführt, sodass höhere Werte höhere Ausprägungen in den Dimensionen widerspiegeln.

Ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) modellierten wir die Zusammenhänge von Einfluss von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit mit positiver Emotion und intrinsischer Lernmotivation in einem multiplen Regressionsmodell (Holzer, Lüftenegger et al., 2021). Wir nahmen an, dass alle drei Grundbedürfnisse mit positiver Emotion und intrinsischer Lernmotivation assoziiert sind und dass die Effekte von Kompetenz und Autonomie auf beide Outcomes durch selbstreguliertes Lernen moderiert werden. Die Ergebnisse zeigen, dass entsprechend unserer Hypothese alle drei psychologischen Grundbedürfnisse positiv mit positiver Emotion assoziiert waren. Intrinsische Lernmotivation hing mit Kompetenz- und Autonomieerleben zusammen. Zusätzlich moderierte selbstreguliertes Lernen den Effekt von Autonomie auf positive Emotion sowie von Kompetenz und Autonomie auf intrinsische Lernmotivation (siehe Abbildung 1). Im Regressionsmodell hatte Kompetenzerleben jeweils den größten Effekt auf positive Emotion sowie auf intrinsische Lernmotivation. Für weitere Details zu den Ergebnissen verweisen wir auf Holzer, Lüftenegger et al. (2021).

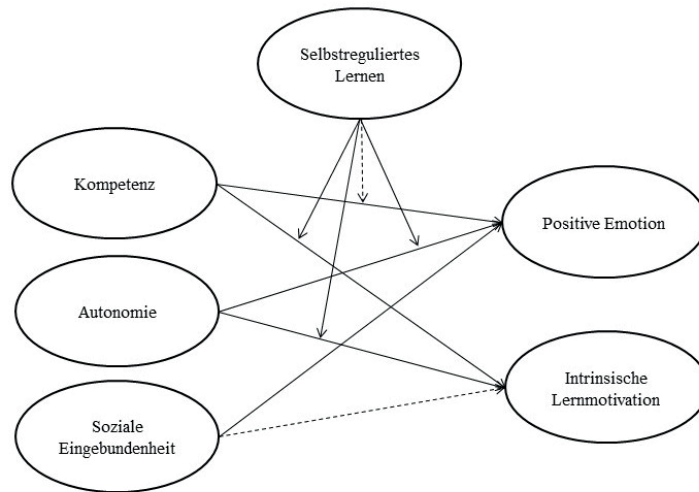


Abb. 1: Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage positiver Emotion und intrinsischer Lernmotivation. Strichlierte Linien stehen für nicht-signifikante Zusammenhänge.

Veränderungen in zentralen psychologischen Konstrukten

In unserem Forschungsprojekt interessierte wir uns weiter, ob und wie die Befragten Veränderungen in den zentralen Dimensionen Kompetenz, Autonomie, soziale Eingebundenheit, selbstreguliertes Lernen, Wohlbefinden und intrinsische Lernmotivation im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings wahrnehmen. Die Antworten (Häufigkeitstabellen) auf die entsprechenden Fragen sind in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Veränderungen in den psychologischen Grundbedürfnissen, selbstreguliertem Lernen, Wohlbefinden und intrinsischer Lernmotivation zu Messzeitpunkt 2 (obere Zeile) und Messzeitpunkt 3 (untere Zeile) im Vergleich zu Beginn des Home-Learnings (Messzeitpunkt 1)

| Kompetenz | Besser | | Gleich gut | | Schlechter |
|--|--------------|-----------------|------------------|-------------------|----------------|
| Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings* gelingen mir die meisten Aufgaben für die Schule derzeit... | 18,1 % | 17,2 % | 49,8 % | 8,4 % | 6,5 % |
| | 14,5 % | 26,4 % | 46,1 % | 9,8 % | 3,2 % |
| Autonomie | Stimmt genau | Stimmt ziemlich | Stimmt etwas | Stimmt eher nicht | Stimmt nicht |
| Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings* kann ich derzeit mehr selbst bestimmen, wie ich lerne. | 30,1 % | 29,7 % | 22,0 % | 10,0 % | 8,2 % |
| | 17,3 % | 20,1 % | 22,3 % | 22,3 % | 18,0 % |
| Soziale Eingebundenheit | Verbessert | | Nicht verändert | | Verschlechtert |
| Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings* hat sich der Kontakt mit Personen, die mir wichtig sind, ... | 15,6 % | 12,4 % | 46,3 % | 14,5 % | 11,2 % |
| | 30,8 % | 22,7 % | 34,4 % | 9,4 % | 2,7 % |
| Selbstreguliertes Lernen | Besser | | Gleich gut | | Schlechter |
| Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings* gelingt mir die Organisation meines Lernens... | 28,6 % | 17,9 % | 41,0 % | 6,2 % | 6,3 % |
| | 14,0 % | 19,8 % | 46,7 % | 13,2 % | 6,3 % |
| Wohlbefinden | Besser | | Gleich | | Schlechter |
| Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings* fühle ich mich... | 29,0 % | 20,0 % | 30,8 % | 10,7 % | 9,5 % |
| | 25,9 % | 29,5 % | 26,4 % | 13,1 % | 5,1 % |
| Intrinsische Lernmotivation | Mehr Spaß | | Gleich viel Spaß | | Weniger Spaß |
| Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings* macht mir das Arbeiten für die Schule derzeit... | 14,1 % | 13,4 % | 41,4 % | 14,0 % | 17,1 % |
| | 16,5 % | 26,7 % | 30,4 % | 16,5 % | 9,9 % |

*Für Messzeitpunkt 3 lautete die Formulierung anstatt „Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings“ durchwegs „Im Vergleich zur reinen Home-Learning Zeit“.

Es zeigt sich, dass Veränderungen insgesamt deutlich mehr in eine positive Richtung gehen als in eine negative.

Diskussion und Ableitung von Empfehlungen für die PädagogInnenbildung

Die Ergebnisse unserer Studie zu Lernen unter COVID-19-Bedingungen zeigen, dass die befragten Schülerinnen und Schüler im Zeitraum April bis Juni 2020 (und damit während des ersten Lockdowns) insgesamt gut mit dieser Situation zurechtkamen und über die Zeit sogar mehrheitlich Veränderungen in die positive Richtung berichteten. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Risikogruppen vermutlich unterschätzt wurden (Schülerinnen und Schüler, die keinen Internetzugang hatten und kein Endgerät, konnten nicht teilnehmen; das gilt vermutlich auch für Schülerinnen und Schüler mit schwachen Sprach- und Lesekenntnissen) und damit trotz der großen Stichproben eine Generalisierung auf die Population der Sekundarschülerinnen und -schüler in Österreich nur bedingt möglich ist.

Die Befunde zeigen sehr klar, wie wichtig die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit sowie von selbstreguliertem Lernen für Wohlbefinden und Lernmotivation ist – in einer Situation, in der Jugendliche mit einem plötzlichen Verlust von täglichen Routinen und mit unfreiwilligem Home-Learning umgehen mussten.

Wir empfehlen daher, dass diese und weitere Befunde unseres Forschungsprojekts (siehe <https://lernencovid19.univie.ac.at/>) in der PädagogInnenbildung aufgegriffen und aufgearbeitet werden, und zwar sowohl mit Fokus auf die Studierenden als auch auf Schülerinnen und Schüler. Insbesondere gilt es die Bedeutung der psychologischen Grundbedürfnisse für Lernmotivation und Wohlbefinden zu vermitteln sowie Anregungen zu geben, wie diese auch im Rahmen von Distance Learning gefördert werden können – z. B. durch Wahlmöglichkeiten bei Aufgabenstellungen und die Berücksichtigung von individuellen Stärken und Schwächen von Lernenden. Erfolgserlebnisse und damit Kompetenzerleben können etwa durch die Festlegung von Zwischenzielen gefördert werden. Darüber hinaus sollte genügend Raum für Feedback vorhanden sein (siehe beispielsweise Oliveira, Penedo & Pereira, 2018; Paechter & Maier, 2010). Was die Förderung sozialer Eingebundenheit betrifft, können digitale Lernplattformen genutzt werden, um Gruppenerleben trotz physischer Distanz zu fördern. Um das Gefühl des gemeinsamen Lernens zu fördern, eignen sich insbesondere synchrone Lerneinheiten (z. B. Videokonferenzen), die auch genutzt werden können, um Lernprozesse und selbstreguliertes Lernen als Gruppe zu reflektieren. Einen Überblick über Strategien zur Förderung der Entwicklung einer Online-Community gibt beispielsweise Rovai (2007). Darüber hinaus sollten auch Themen wie der Umgang mit Informationen aus dem Internet, die Bewertung der Glaubwürdigkeit von Quellen etc. behandelt werden.

Wie unsere Befunde weiters aufzeigen, sollte die Förderung von Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen einen hohen Stellenwert erhalten und systematisch in Hoch-

schule und Schule verankert werden. Dass der Einsatz von Strategien zum selbstregulierten Lernen auch bei Studierenden nicht selbstverständlich ist, zeigen z. B. die Befunde von Foerst et al. (2017). Danach kennen Studierende zwar Lernstrategien, wenden diese jedoch nur sehr eingeschränkt an. Lehre und Unterricht sollten jedoch, über die Vermittlung von akademischen Inhalten hinaus, Studierende sowie Schülerinnen und Schüler befähigen, ihr Lernen selbst zu strukturieren und zu planen. Sie sollten auch in der Lage sein, Faktenwissen über selbstreguliertes Lernen in Handlungswissen umzusetzen, wozu es ausreichend Lerngelegenheiten braucht. Die Vermittlung dieser Kompetenzen sollte natürlich im Fachunterricht erfolgen und nicht artifiziell. Wichtig dabei ist auch das Stellen von offenen Aufgaben, die in Teams zu bearbeiten sind, wo es um die Entwicklung von Lösungsstrategien und die Reflexion dieser mit entsprechendem Feedback durch die Lehrperson geht. Damit kann Studierenden sowie Schülerinnen und Schülern auch ein Rüstzeug für lebenslanges Lernen mitgegeben werden (Lüftenegger et al., 2012).

Schließlich sollte der Fokus vermehrt auf Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Voraussetzungen gerichtet werden. Die Identifikation der individuellen Problemstellungen sowie die Konzipierung gezielter Lern-, Förder- und Unterstützungsangebote erfordert hohe diagnostische Kompetenz. So gilt es z. B. zu differenzieren, ob der Schüler/die Schülerin bestimmte Verständnisschwierigkeiten im Fach hat, oder ob es generell an Selbstvertrauen fehlt, um die erforderlichen Leistungen in dem Fach überhaupt erbringen zu können (z. B. „Ich bin einfach zu dumm für Mathematik“), weshalb mit dem Lernen überhaupt nicht angefangen wird. Entsprechend müssen auch Unterstützungsangebote adaptiv an die Problemstellung angepasst werden. Ein systematischer Austausch über die Schülerinnen und Schüler im Kollegium hilft dabei, ein umfassenderes Bild über Schülerinnen und Schüler zu gewinnen und damit Förderangebote treffsicherer zu gestalten. Lehramtsstudierende sollten mit ausreichend Lerngelegenheiten im Studium auf diese Themen und den Umgang damit vorbereitet werden.

Literatur

- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise, 8*(5), 654–670. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.11.003>
- Foerst, N., Klug, J., Jöstl, G., Spiel, C., & Schober, B. (2017). Knowledge vs Action: Discrepancies in University Students' Knowledge about and Self-Reported Use of Self-Regulated Learning Strategies. *Frontiers in Psychology, 8*, 1–12. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01288>
- Holzer, J., Korlat, S., Haider, C., Mayerhofer, M., Pelikan, E., Schober, B., Spiel, C., Toumazi, T., Salmela-Aro, K., Käser, U., Schultze-Krumbholz, A., Wachs, S., Dabas, M., Verma, S., Iliev, D., Andonovska-Trajkovska, D., Plichta, P., Pyżalski, J., Walter, N., ... Lüftenegger, M. (2021). Adolescent well-being and learning in times of COVID-19 – A multi-country study of basic psychological need satisfaction, learning behavior, and the mediating roles of positive emotion and intrinsic motivation. *PLOS ONE, 16*(5). <https://www.doi.org/10.1371/journal.pone.0251352>

- Holzer, J., Lüftenegger, M., Käser, U., Korlat, S., Pelikan, E., Schultze-Krumbholz, A., Spiel, C., Wachs, S., & Schober, B. (2021). Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International Journal of Psychology, ijop*.12763. <https://www.doi.org/10.1002/ijop.12763>
- Holzer, J., Pelikan, E., Korlat, S., Lüftenegger, M., Schober, B., & Spiel, C. (in press). *Lernen unter COVID-19 Bedingungen – Daten über die Situation Lernender in Österreich zu mehreren Messzeitpunkten von April bis Juni 2020*.
- León, J., Núñez, J. L., & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences, 43*, 156–163. <https://www.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.017>
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction, 22*(1), 27–36. <https://www.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.06.001>
- Oliveira, M. M. S. de, Penedo, A. S. T., & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia, 29*, 139–152. <https://www.doi.org/10.5585/dialogia.N29.7661>
- Paechter, M., & Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *The Internet and Higher Education, 13*(4), 292–297. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.09.004>
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise, 7*(3), 269–286. <https://www.doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.06.002>
- Riggenbach, A., Goubert, L., Van Petegem, S., & Amouroux, R. (2019). Topical Review: Basic Psychological Needs in Adolescents with Chronic Pain – A Self-Determination Perspective. *Pain Research and Management, 1*–12. <https://www.doi.org/10.1155/2019/8629581>
- Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *The Internet and Higher Education, 10*(1), 77–88. <https://www.doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.10.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://www.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H., & Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management, 42*(5), 1195–1229. <https://www.doi.org/10.1177/0149206316632058>

III Praxisorientierung, Professionalisierung



Qualitätsmanagementsystem für Schulen – QMS

Theoretische und praktische Überlegungen zur Umsetzung an Schulen

Barbara Pflanzl, Elisabeth Amtmann & Marlies Matischek-Jauk

Einleitung

In diesem Beitrag thematisieren wir die bundesweite Initiative Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) und stellen theoretische und praktische Überlegungen zur Umsetzung an Schulen vor.

Bereits seit den 1990er-Jahren sind österreichische Schulen mit einer zentral veranlassten bzw. gesteuerten Qualitätsdiskussion und der Einführung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen befasst (für eine zusammenfassende Übersicht siehe Schratz, Wiesner et al., 2019, S. 414). So wurde 1994 der österreichische Qualitätsrahmen Qualität in Schulen (Q.I.S) als übergreifendes Qualitätsmanagementsystem eingeführt. Im Jahr 2004 beschritt die Berufsbildung einen eigenen Weg und startete die Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB), wobei die Qualitätsverbesserung als zentrales Ziel formuliert war. Im Jahr 2012 wurde auch für die Allgemeinbildung ein weiter ausdifferenziertes Qualitätsentwicklungssystem (Schulqualität Allgemeinbildung – SQA) eingeführt. Die bundesweite Initiative QMS führte diese beiden Systeme im Jahr 2021 wieder zu einem übergreifenden und damit einheitlichen Qualitätsmanagementsystem zusammen. QMS soll an allen Schularten umgesetzt werden und dabei auf allen Ebenen des Schulsystems Wirkung zeigen (QMS, 2021). Gemein sind diesen Qualitätsmanagementsystemen unseres Erachtens die Intentionen von Governance-Reformen (vgl. auch Altrichter et al., 2019, S. 19): (1) Stärkung der innerschulischen Führung durch die Einführung, Beibehaltung bzw. Überarbeitung von Koordinationsinstrumenten (z. B. internes Qualitätsmanagement); (2) Signalisierung von Zielen der Entwicklung durch schulübergreifende Vorgaben (z. B. externes Qualitätsmanagement).

Qualitätsmanagementsystem für Schulen – QMS

Die gesetzliche Grundlage für die Implementierung der Initiative des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) zur Einführung des QMS bildet das Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz (§ 5 BD-EG 2017), das im Rahmen des Bildungsreformgesetzes 2017 verabschiedet wurde. Hierin erhielt das zuständige Mitglied der Bundesregierung u. a. die Aufträge, Schulqualität zu definieren sowie Benchmarks in festzulegenden zentralen Qualitätsbereichen zu beschreiben (Umsetzung: *Qualitäts-*

rahmen), ein periodisches Planungs- und Berichtswesen einzuführen sowie periodische Bilanzierungen und Zielvereinbarungen sicherzustellen (Umsetzung: *QMS-Modell und Instrumente*), Instrumente für verpflichtend durchzuführende Selbstevaluationen bereitzustellen (Umsetzung u. a.: *IQES Österreich*) und Unterstützungsangebote für die Schulen anzubieten (Umsetzung u. a.: *Fort- und Weiterbildungsangebote der Pädagogischen Hochschulen für Schulleiter*innen*).

Qualitätsrahmen (QR)

Der Qualitätsrahmen für Schulen (QR, 2021) gibt eine verbindliche inhaltliche Orientierung für die Umsetzung von QMS und bildet die Basis bzw. den Bezugsrahmen für sämtliche Qualitätsmanagementmaßnahmen an österreichischen Schulen. Der QR gliedert sich in fünf Qualitätsdimensionen, die zentrale Aspekte von Schulqualität abbilden: (1) Qualitätsmanagement, (2) Führen und Leiten, (3) Lernen und Lehren, (4) Schulpartnerschaft und Außenbeziehung und (5) Ergebnisse und Wirkungen. Die Bezeichnung der Qualitätsdimensionen macht bereits die Zielorientierung ersichtlich: Die Qualitätsdimensionen (1) – (4) zielen auf Prozesse ab, die Qualitätsdimension (5) fokussiert auf Ergebnisse und Wirkungen der schulischen Arbeit. Innerhalb der einzelnen Qualitätsdimensionen wurden zudem Qualitätsbereiche sowie Qualitätskriterien ausformuliert, wobei zwischen Schulleitung und Lehrpersonen (und fallweise weiterem pädagogischem Personal) differenziert wird. Das *QMS-Modell* (2021) gibt in einer Matrix eine Übersicht zur Struktur des QMS und bildet ab, wie Akteur*innen (Schulleitung, Lehrenden-Teams, Lehrkräfte) auf den unterschiedlichen Ebenen (Ziele/Werte, Projekte/Prozesse, Ergebnisse/Wirkungen) in Beziehung stehen und welche Instrumente diesbezüglich über QMS zur Verfügung gestellt werden.

QMS-Instrumente auf Schulebene

Auf der QMS-Website (www.qms.at) finden sich umfassende Beschreibungen zu den einzelnen Instrumenten sowie Vorlagen mit praktischen Hinweisen. An dieser Stelle skizzieren wir deshalb nur die wesentlichen Inhalte, um einen Überblick für die praktische Umsetzung zu geben.

Pädagogische Leitvorstellungen (BMBWF, 2021a): In diesem Dokument soll beschrieben werden, „wie der Unterricht entlang der Bedürfnisse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ (BMBWF, 2019a, S. 21) am Schulstandort gestaltet wird. Im Teil A werden Daten und Fakten zum Schulstandort angeführt. Teil B gibt die Qualitätsdimension Lernen und Lehren (QR, 2021) und die damit einhergehenden Qualitätsbereiche vor. Hier gilt es zu beschreiben, an welchen pädagogischen Grundsätzen sich der Schulstandort orientiert, um das Erreichen der Qualitätskriterien sicherzustellen.

Schulentwicklungsplan (SEP; BMBWF, 2021b): Im SEP werden Ziele und Indikatoren zur Feststellung der Zielerreichung und konkrete Maßnahmen zur Umsetzung festge-

schrieben. In Kapitel 1 erfolgt ein Qualitätsrückblick im Sinne einer Reflexion der letzten Qualitätsentwicklungsperiode. Ab Kapitel 2 werden die einzelnen Ziele (pro Ziel ein Kapitel) ausformuliert. Dazu werden die Ausgangslage beschrieben, ein SMARTes Ziel formuliert, Indikatoren festgelegt, der Bezug zum QR hergestellt und konkrete Maßnahmen zur Umsetzung beschrieben. Darauf folgt die Beschreibung der geplanten internen Schulevaluation zur Messung der vorab festgelegten Indikatoren. Zudem ist pro Ziel eine detaillierte Beschreibung des Projektplans gefordert. Der SEP stellt eine Informationsquelle für das Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch (BZG) mit der Schulaufsicht (SQM) dar.

Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch (BZG; BMBWF, 2021c): Das BZG ist ein Gespräch der Schulleitung mit der Schulaufsicht (SQM). Die Schulaufsicht hat hierbei die Aufgaben, den Schulstandort in der Weiterentwicklung der Schulqualität zu beraten und zu unterstützen sowie die Qualität der Schulentwicklungsprojekte am Standort zu kontrollieren.

Q-Handbuch (BMBWF, 2021d): Das Q-Handbuch befand sich während des Verfassens dieses Beitrages noch in der Entwicklungsphase. Die Idee ist, dass neben den für QM relevanten Dokumenten (z. B. Pädagogische Leitvorstellungen) die Prozesse des Schulstandorts im jeweiligen Q-Handbuch dokumentiert werden. Das soll dazu beitragen, erfolgreich durchgeführte Qualitätsmaßnahmen langfristig im Schulalltag zu verankern.

Weitere Instrumente für Lehrenden-Teams (Teamprofil, Projektblatt zu Teamprojekten, Prozessblatt) und Lehrkräfte (individuelles Profil, Projektblatt für individuelle Projekte) waren zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrages in Erarbeitung.

IQES Österreich

IQES ist eine international erprobte Evaluations- und Schulentwicklungsplattform, welche im Rahmen der Einführung von QMS im Auftrag des BMBWF an den QR angepasst wurde und für österreichische Schulen bereitgestellt wird (<https://www.iqesonline.net/at/>). Diese Website beinhaltet umfassende Materialien, wie Methodensammlungen, Unterrichtsmaterialien, Evaluationsinstrumente, Artikel und Videos.

Qualitätsmanagement am Schulstandort

Die Vorgaben des QMS folgen der Logik eines „output-orientierten Steuerungssystems“ (Altrichter et al., 2019, S. 18), wonach Entwicklungsentscheidungen auf Grundlage tatsächlich erzielter Ergebnisse getroffen werden sollen. Der QR bietet den Schulen eine Bandbreite an relevanten Themen und eine klare Zielorientierung. Bedeutsam ist die Abstimmung zwischen den extern (Schulbehörde) und den intern (Schule) gesetzten Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Die Schulbehörde sollte nach Dubs (2016a, S. 1261) den Schulen nicht zu viele Evaluationsaufträge erteilen. Dies könnte zu Überforderung oder zu einer oberflächlicheren Qualitätsarbeit bis hin zu Demotivation führen. Parallel laufende Aufträge zur Selbstevaluation könnten im Sinne einer vorrangig wichtigen Auftragerfüllung verstanden werden und die Umsetzung eigener Qualitätssicherungsmaßnahmen bremsen oder sogar verhindern. Diese Aspekte sollten bei der Durchführung extern veranlasster Maßnahmen zur Qualitätssicherung berücksichtigt werden.

Die Rolle der Schulleitung

Das interne Qualitätsmanagementkonzept einer Schule kann abhängig vom persönlichen Führungsverständnis der Schulleitung und der Schulgröße auf unterschiedliche Art und Weise entstehen. In kleineren Schulen entwickelt eventuell die Schulleitung mit der gesamten Lehrerschaft im Sinne einer „lernenden Organisation“ gemeinsam ein Konzept, wobei alle Beteiligten mit der Durchführung befasst sind (im Sinne eines dialogischen Führungsstils, siehe Horster, 2016, S. 182). In größeren Schulen ist eine solche Vorgehensweise organisatorisch kaum möglich bzw. durchführbar. Eventuell übernimmt die Schulleitung zur Gänze die Aufgaben des Qualitätsmanagements und entscheidet zentral (stellvertretend für alle Akteur*innen) über Themen und Gestaltung des internen Qualitätsmanagements (im Sinne eines paternalistischen oder partizipativen Führungsstils, siehe Horster, 2016, S. 182). Oder die Schulleitung betraut ausgewählte Lehrkräfte mit Aufgaben des Qualitätsmanagements, überlässt ihnen die Wahl der Themen und überträgt ihnen die Verantwortung zur Gestaltung des internen Qualitätsmanagements. Die Wege sind unterschiedlich und nicht grundsätzlich besser oder schlechter für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement am Schulstandort. Die alleinige Sicht auf den Führungsstil einer Schulleitung greift hierbei zu kurz (vgl. z. B. Brauckmann-Sajkiewicz et al., 2020).

„Schulleitung und -management, Qualitätsmanagement, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Führung und Personalentwicklung sowie Außenbeziehungen und Öffnung der Schule“ (§ 56 Abs. 2 SchUG), Schuladministration, Beratung der Lehrkräfte, sich laufend über den Unterricht und die Leistungen der Schüler*innen informieren, für die Einhaltung aller Rechtsvorschriften und schulbehördlichen Weisungen sorgen; diese Aufzählung zeigt nur einen Teil des Aufgabenspektrums der Schulleitung. Die Ausweitung der (Teil-)Autonomie am Schulstandort (BMBWF, 2017) bedeutet somit zwar eine Aufwertung der Schulleitung, aber zugleich auch eine Ausweitung der Aufgaben-

bereiche bzw. Verantwortung (vgl. z. B. Schratz & Hartmann, 2009). Unseres Erachtens muss dieser Aspekt immer Beachtung finden, wenn über die Rolle der Schulleitung für Qualitätsmanagementprozesse gesprochen wird. So zeigten Ergebnisse der in Deutschland durchgeführten SHarP-Studie (Brauckmann et al., 2014, S. 35) beispielsweise, dass Tätigkeitsfelder der Schulleitungen von diesen (unterschiedlich) belastend erlebt werden, wobei die Belastung nicht unmittelbar durch den Zeitaufwand erklärt werden konnte. So wurde im Mittel ca. doppelt so viel Zeit für Verwaltungs-/Organisationsaufgaben als für Organisationsführungs/-entwicklungsaufgaben verwendet. Die Beanspruchung wurde im Mittel gleich hoch (und im Vergleich zu anderen Aufgaben höher) erlebt. Von einem hohen Aufwand für administrative Aufgaben berichten auch Schulleitungen in Österreich bei der TALIS-Studie (Glaeser & Schmich, 2019).

Dennoch gelingt es Schulleitungen, ihre Schulen erfolgreich zu führen und dabei die festgeschriebenen Aufgaben zu erfüllen. Schulleitungen in guten Schulen finden die situativ passende Balance zwischen demokratischer Beteiligung und bestimmten Vorgaben (Brauckmann et al., 2020). In den letzten Jahren konnten empirische Studien u. a. die Relevanz der pädagogischen Führung (Instructional Leadership) aufzeigen. Dubs (2016b, S. 105) beschreibt vier daraus abgeleitete typische Merkmale erfolgreicher Schulleitungen: (1) Schulleitungen entwickeln gemeinsam mit den Lehrkräften eine Strategie und formulieren dabei konkrete Ziele für die Umsetzung. (2) Schulleitungen fördern das Qualitätsbewusstsein der Lehrkräfte und beobachten die Qualität des Unterrichts. (3) Schulleitungen tragen durch eine professionelle Schulentwicklung zu einer guten Schulkultur bei und haben eine hohe Erwartungshaltung gegenüber den Lehrkräften sowie den Schüler*innen. (4) Zudem schaffen sie eine geordnete Schulumwelt (finanzielle Ressourcen) und pflegen gute Beziehungen zu Gemeinden und Eltern. Bonsen et al. (2002 zit. nach Bonsen, 2016, S. 205) benennen eine „zielbezogene Führung“, die „Innovationsbereitschaft“, die „Partizipation in der Entscheidungsfindung“ und die „Organisationskompetenz“ als „erklärungsmächtigste“ Faktoren für eine hohe Schulqualität durch die Schulleitung. Dabei zeigte sich auch, je zielbezogener die Führung einer Schule gestaltet ist, desto innovationsfreudiger ist die Schule. Nach Bonsen (2016, S. 208–209) gilt es, betreffend Partizipation in der Entscheidungsfindung zu beachten, Lehrkräfte nur in Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen, die sie betreffen und die für die Schulentwicklung am Schulstandort von zentraler Bedeutung sind. Die Organisationskompetenz der Schulleitung stellt gemäß den Befunden die Grundlage für einen geregelten Ablauf des Schulalltags dar und damit auch die Basis für weiterführende Qualitäts- bzw. Schulentwicklungsmaßnahmen. Hierbei gilt es nach Bonsen (2016, S. 209), „ein sinnvolles System der Delegation zu entwickeln und zu implementieren“, damit die Schulleitung „mehr zeitlichen Freiraum für entwicklungsbezogene Tätigkeiten“ gewinnt.

Im Zuge der Implementierung des Autonomiepakets wurden dementsprechend die Aufgaben einer Schulleitung entlang der drei Führungsdimensionen – Organisation führen, Menschen führen, sich selbst führen – definiert (BMBWF, 2019b):

| Die Organisationen führen | Menschen führen | Sich selbst führen |
|---|--|---|
| Strategische Ausrichtung des schulischen Bildungsangebots | Auswahl der Lehrpersonen | Selbstreflexion und Selbstentwicklung |
| Kontinuierliche Weiterentwicklung Unterricht | Personalentwicklung von Lehrpersonen | Schulleitung strukturieren und organisieren |
| Aufbau von Strukturen und Prozessen | Führung des Verwaltungs- und Unterstützungspersonals | |
| Personal- und Sachmittelbewirtschaftung | Interne und externe Kommunikation | |

Abb. 1: Bereiche und Aufgaben gemäß Schulleitungsprofil (eigene Darstellung nach BMBWF, 2019b)

Vorgehensweise zum Aufbau (zur Adaptierung) eines Qualitätsmanagementkonzepts am Schulstandort

Unter Beachtung empirischer Befunde (z. B. Dubs, 2016b) und praktischen Erfahrungen empfiehlt Dubs (2016a, S. 1247–1249) folgende Vorgehensweise in fünf Schritten zum Aufbau bzw. zur Adaptierung eines internen Qualitätsmanagementkonzepts am Schulstandort:

(1) *Start*: Im ersten Schritt analysiert die Schulleitung die Gegebenheiten unter Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse, Rechtsvorschriften und Weisungen der Schulbehörde.

(2) *Information*: Im zweiten Schritt informiert die Schulleitung im Rahmen einer Lehrerkonferenz über die Absicht und mögliche Vorgehensweisen. Hierbei gilt es herauszufinden, welche Vorgehensweise von den Lehrkräften favorisiert wird. So kann es sein, dass alle Lehrkräfte bei der Entwicklung des internen Qualitätsmanagementkonzepts mitarbeiten möchten. Dubs (2016a, S. 1248) beschreibt diese Vorgehensweise als kritisch, da es schneller zu Ermüdungserscheinungen kommen kann und eine klare Führung des Qualitätsmanagements fehlen könnte. Es ist auch möglich, dass sich die Lehrkräfte für das Einsetzen einer Projektgruppe aussprechen. Diese Projektgruppe könnte – abhängig von den Gegebenheiten am Schulstandort – aus einer Vertretung der Schulleitung, aus ausgewählten Lehrkräften sowie aus Vertretungen der Eltern als auch der Schüler*innen bestehen. Dubs (2016a, S. 1248) empfiehlt, dass die Schulleitung selbst nicht Teil der Projektgruppe sein sollte, da dies zum einen zu einer zeitlichen Überforderung führen könnte und zum anderen die Schulleitung eventuell zu sehr steuert.

(3) *Entscheidung*: Im dritten Schritt wird im Rahmen der Lehrerkonferenz über die weitere Vorgehensweise gemeinsam entschieden. Um eine Entscheidung treffen zu können, die alle Lehrkräfte mittragen, sollten vorab ausreichend Informationen gegeben werden und die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Varianten diskutiert werden.

(4) *Erarbeitung*: Im vierten Schritt wird das interne Qualitätsmanagementkonzept von den gewählten Verantwortlichen erarbeitet. Die Schulleitung sollte während dieses Prozesses zu mehreren Zeitpunkten Feedback geben. Sollten sich diese Arbeiten über einen längeren Zeitraum ziehen, ist es wesentlich, auch im Rahmen von Lehrerkonferenzen über den Fortschritt der Arbeiten zu informieren. Den Abschluss finden diese Arbeiten mit einem Antrag an das Lehrerkollegium im Rahmen einer Lehrerkonferenz.

(5) *Beschluss*: Im fünften Schritt wird im Rahmen einer Lehrerkonferenz das interne Qualitätsmanagementkonzept beschlossen.

Überlegungen zur praktischen Umsetzung dieser Vorgehensweise im Rahmen von QMS

Diese Vorgehensweise bildet unseres Erachtens eine Orientierung als Prozess für sämtliche Qualitätssicherungs- und/oder -entwicklungsmaßnahmen. Zur Veranschaulichung im Folgenden ein Beispiel zum möglichen Implementationsprozess von Individualfeedback.

(1) *Start*: Die Schulleitung erhält seitens der Schulbehörde den Auftrag, dass jede Lehrkraft bis zu einem gewissen Zeitpunkt ein Individualfeedback durchführen muss. Die Schulleitung recherchiert (gemeinsam mit dem/der Qualitäts-Schulkoordinator*in – Q-SK) u. a. wissenschaftliche Erkenntnisse zur Relevanz eines Individualfeedbacks für qualitativollen Unterricht.

(2) *Information*: Die Schulleitung informiert in einer Lehrerkonferenz über die Weisung der Schulbehörde und argumentiert, warum diese Initiative für einen guten Unterricht von Bedeutung ist. Dabei stützt sie sich auf das Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2017), wonach die Wahrnehmung der Schüler*innen über Unterricht entscheidend dafür ist, inwieweit Lernen initiiert werden kann. Die Schulleitung betont bereits in dieser Phase, dass das Individualfeedback keinesfalls zur dienstrechtlichen Beurteilung herangezogen wird, sondern der persönlichen professionellen Weiterentwicklung dient. Die Schulleitung stellt den Bezug zum QR her: Diese Initiative betrifft u. a. den Qualitätsbereich Unterricht und soll diesen kontinuierlich weiterentwickeln (Qualitätsdimension Lernen und Lehren). Im Besonderen das Qualitätskriterium „Lernende holen regelmäßig Feedback von Lernenden zu ihrem Unterricht ein, besprechen die Ergebnisse mit den Lernenden und leiten daraus Maßnahmen für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts ab“ (QR, 2021, S. 24). Zudem werden die Lehrer*innen über IQES informiert. Darauf folgt eine Diskussion, in der alle Lehrkräfte ihre Sicht einbringen können. Um eine nutzbringende Umsetzung der Vorgabe seitens der Schulbehörde sicherzustellen, schlägt die Schulleitung vor, ein Projektteam einzusetzen. Dieses würde den Auftrag erhalten, die Lehrpersonen bei der Arbeit mit Individualfeedbacks zu unterstützen und dementsprechende Maßnahmen zu erarbeiten. Der/die Q-SK könnte mit der Leitung des Projektteams beauftragt werden; interessierte Kolleg*innen würden auf freiwilliger Basis zur

Mitarbeit im Projektteam eingeladen. Wiederum folgt eine Diskussion, in der alle Lehrkräfte ihre Sicht einbringen und ihr Interesse an einer Mitarbeit in diesem Projektteam äußern können.

(3) *Entscheidung*: Die Schulleitung formuliert einen klaren Auftrag (z. B. Erarbeitung von Maßnahmen zur Unterstützung der Lehrkräfte für die Arbeit mit Individualfeedbacks). Der/die Q-SK übernimmt die Leitung, interessierte Lehrkräfte bilden das Projektteam. Das Kollegium spricht sich für die Gründung des Projektteams aus. Die Schulleitung sichert dem Projektteam ihre Unterstützung (z. B. Klärung der finanziellen Ressourcen) zu.

(4) *Erarbeitung*: Das Projektteam erarbeitet auf Grundlage der Diskussion in der Lehrerkonferenz konkrete Maßnahmen zur Umsetzung des Auftrages:

- *SCHiLF*. Eine schulinterne Lehrerfortbildung (SCHiLF) zu folgenden Fragestellungen wird angeboten: Was wird durch Schülerrückmeldungen erfasst (z. B. Validität von Schülerrückmeldungen)? Welche Instrumente des Individualfeedbacks stehen für welche Themen zur Verfügung (z. B. IQES Österreich)? Welche Instrumente eignen sich zum Vergleich der Selbst- (Lehrkraft) und Fremdeinschätzung (Schüler*innen)? Was gilt es bei der Durchführung der Erhebung zu beachten (z. B. Information der Schüler*innen)? Wie können Daten interpretiert werden (z. B. was sagen einzelne Werte [nicht] aus)? Wie können diese Daten zur eigenen Professionalisierung genutzt werden (z. B. Beibehaltung und/oder Weiterentwicklung von Unterrichtskonzepten)?
- *Lehrenden-Teams*. Die Bildung von Lehrenden-Teams zum kollegialen Austausch wird initiiert. Lehrkräfte (z. B. eines Fachbereichs oder die gerne miteinander arbeiten) tauschen sich in diesen Teams über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse aus. Dafür werden zu bestimmten Zeitfenstern Räume zur Verfügung gestellt.

In dieser Phase werden zudem Indikatoren festgelegt, um die Maßnahmen (SCHiLF, Lehrenden-Teams) zu bewerten (Orientierung am QR). Hierbei geht es auch darum festzustellen, inwieweit die Lehrkräfte die gesetzten Maßnahmen als hilfreich wahrnehmen und/oder welche Adaptierungen der Maßnahmen notwendig sind. Dazu sollen nach der Durchführung der Maßnahmen entlang ausgewählter Qualitätskriterien (QR) eine anonyme Befragung der Lehrkräfte (Fragebogen) und eine Dokumentenanalyse (z. B. Wie viele Lehrkräfte nutzten die Maßnahmen?) erfolgen.

(5) *Beschluss*: Das Projektteam stellt die erarbeiteten Maßnahmen in einer Lehrerkonferenz zur Diskussion. Daraufhin (ev. nach Einarbeitung möglicher Diskussionspunkte) werden die Maßnahmen gemeinsam beschlossen. Das Projektteam beginnt im Anschluss mit der Umsetzung bzw. Durchführung sowie Bewertung der Maßnahmen. Die Schulleitung unterstützt das Projektteam je nach Bedarf.

Die Rolle der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Die Pädagogische Hochschule Steiermark begleitet die Implementierung und Umsetzung von QMS durch vielfältige Angebote, die auf unterschiedliche System- und Akteurs-ebenen Bezug nehmen.

Auf Schulebene sollen folgende Angebote dazu beitragen: Neben der Konzeption und Umsetzung der verpflichtenden Qualifizierungen für Schulleitungen und Q-SK wird ein Hochschullehrgang zur Professionalisierung der Q-SK angeboten. Schulleitungen werden zudem durch spezielle Angebote des Zentrums für Führungskräfte (FiBO) unterstützt. Für Schul- und Lehrenden-Teams sind SCHiLF zu spezifischen Themen des Qualitätsrahmens geplant (z. B. Implementierung der Instrumente, Umgang mit Daten). Lehrer*innen finden im Fortbildungsprogramm vielfältige Angebote zu den einzelnen Qualitätsbereichen, wie etwa auch Webinare zu Evaluation und Individualfeedback.

Mit dem Ziel, Qualitätsmanagement noch stärker in der Ausbildung angehender Lehrer*innen zu verankern, unterstützt die Personalentwicklung der Pädagogischen Hochschule Steiermark die Kompetenzerweiterung der Hochschullehrenden in Bezug auf QMS und nützt dazu unterschiedliche Formate (z. B. Bildungscafé, Beiträge bei Institutskonferenzen).

Somit kann sichergestellt werden, dass QMS in Aus-, Fort- und Weiterbildung Eingang findet und (angehende) Lehrpersonen über ihr gesamtes Professionalisierungskontinuum hinweg gemäß der Prämisse „Qualität geht alle an!“ bestmöglich in ihrer Arbeit unterstützt werden.

Literatur

- Altrichter, H., Kemethofer, D., & George, A.C. (2019). Schulleitung und evidenzbasierte Bildungsreform im Schulwesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 17–35. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0228-5>
- BMBWF (2017). *Informationen zum Schulrecht. Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017*. Wien.
- BMBWF (2019a). *Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch*. Wien.
- BMBWF (2019b). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. Wien. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:led495ba-5df0-4b57-b0fb-54cd121143f6/schulleitungsprofil_a4_bf.pdf
- BMBWF (2021a). *Leitfaden Pädagogische Leitlinien*. Wien. https://www.qms.at/images/Leitfaden_Paed_Leitvorstellungen_09-2021.pdf
- BMBWF (2021b). *Leitfaden zum Schulentwicklungsplan*. Wien. https://www.qms.at/images/Leitfaden_SEP_vers1-0.pdf
- BMBWF (2021c). *Leitfaden zum Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch*. Wien. https://www.qms.at/images/BZG-Leitfaden_09-2021.pdf

- BMBWF (2021d). *Q-Handbuch*. <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente/q-handbuch>
- Bonsen, M. (2016). Wirksame Schulleitung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung 4., überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 193–228). Weinheim: Beltz.
- Bonsen, M., van der Gathen, J., Iglaut, C., & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Brauckmann, S., Herrmann, Ch., Hanßen, K., et al. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungswesen“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/projekt-sharp-pdf/a_Brauckmann_AbschlussstagungKurzvortrag.pdf
- Brauckmann-Sajkiewicz, S., Kemethofer, D., & Warwas, J. (2020). Effekte und Bedingungen wirksamen Schulleitungshandelns – theoretische Modellierung, empirische Befunde, offene Fragen. In M. Warmt, M. Pietsch, S. Graw-Krausholz & S. Tosana (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg – Der zweite Zyklus 2012–2020: Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 23–44). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Dubs, R. (2016a). Qualitätsmanagement. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung 4., überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 1206–1270). Weinheim: Beltz.
- Dubs, R. (2016b). Führung und Management. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung 4., überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 102–176). Weinheim: Beltz.
- Dubs, R. (2019). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. 3. Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Glaeser, A., & Schmich, J. (2019). Schulleitung: Die Wahrnehmung pädagogischer und administrativer Verantwortungsbereiche im Zeitvergleich. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018 (Band 1) Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 115–124). Graz: Leykam.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. 7. Auflage. Hannover: Klett-Kallmeyer.
- Horster, L. (2016). Schulleitung – ein Leitbild entwickeln. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung 4., überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 177–192). Weinheim: Beltz.
- QMS (2021). *Über QMS. Was ist QMS?* <https://www.qms.at/ueber-qms/ziele-und-funktionen>
- QMS-Modell (2021). *QMS-Modell und Instrumente*. <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente>
- QR (2021). *Der Qualitätsrahmen für Schulen. Einleitung*. <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen>
- Schratz, M., Ammann, M., Anderegg, N., Bergmann, A., Gregorzewski, M., Mauersberg, W., & Möltner, V. (2019). Schulleitungshandeln an ausgezeichneten Schulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9, 71–88. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00243-5>
- Schratz, M., & Hartmann, M. (2009). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich* (Bd. 2, S. 323–340). Graz: Leykam.
- Schratz, M., Wiesner, Ch., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, Ch., & Pant, H. A. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403–453). Graz: Leykam.

„Schulpraktische Studien“: Erinnerungen für die Zukunft

Karl Klement

Erinnerungsarbeit entspricht nicht nur dem Wesen einer Festschrift, sie kommt auch dem Bestreben der Rektorin der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Frau Hofrätin Dr.ⁱⁿ Elgrid Messner, entgegen, die vom Anbeginn Qualität und Nachhaltigkeit der Schulpraktischen Aus/Bildung als ihren persönlichen Anspruch an eine PädagogInnenbildung NEU formuliert, gefördert und begleitet hat.

Um das zentrale Anliegen der „Schulpraxis“, nämlich Bewusstseinsbildung durch reflektiertes pädagogisches Handeln, zu verdeutlichen, ist es – heute mehr denn je – notwendig, die historischen Entwicklungen zu kennen, um mögliche Zukunftsperspektiven zu eröffnen.

Daher: Reflexion als „Erinnerungsarbeit“

Im PH-EP Pädagogische Hochschule Entwicklungsplan 2021–2026 (BMBWF, 2019) werden strategische Ziele zu den pädagogisch-praktischen Studien im Kontext der Neukonzeptionierung der eingegliederten Praxisschulen formuliert. Dazu gehört unter anderem die Forderung nach Praxisschulen als Modell- und Forschungsschulen, denen der folgende Auftrag zugewiesen werden soll:

„Modell- und Forschungsschulen sollen – gemessen am aktuellen Stand der Wissenschaft – praxisorientiert arbeiten, den gültigen Lehrplan vollinhaltlich und reflektiert umsetzen und für Innovationen offen sein. PraxislehrerInnen an Modell- und Forschungsschule sollen ausgewiesene ExpertInnen der Professionalisierung im Kontext reflektierter Praxis der Schulpraktischen Studien sein.“
(AG Praxisschulen des BMBWF, Stand 2020)

Derartige Sollensprinzipien, formuliert als Imperative an künftige Entwicklungen, verstehen sich als Weckrufe an eine Praxis, die vermeintlich nicht mehr den gegebenen Anforderungen entspricht. Dabei wird übersehen, dass Entwicklungsprozesse erst im Spannungsfeld ursprünglicher Intentionen der akademischen LehrerInnenbildung seit etwa 1970 und angenommener Herausforderungen im 21. Jahrhundert ihre Wirkkraft entfalten. So wird u. a. in dem „Endbericht des Entwicklungsausschusses für die Qualifikation für pädagogische Berufe“ vor nahezu dreißig Jahren (Freund & Klement, 1992) ein detailliertes Modell für Modell- und Forschungsschulen an Pädagogischen Hochschulen vorgestellt, das in seiner Wirkmächtigkeit, seinem Anspruch an Autonomie und seiner Relevanz für pädagogische Forschung über die Intentionen des PH-EP Pädagogische Hochschule Entwicklungsplans 2021–2026 hinausgewiesen hat.

Die Brücke zwischen den zurückgelegten Wegen, dem Horizont des Möglichen und der Zukunftsorientierung schlägt hier die Reflexion: *Vergangenes muss gegenwärtig werden, um Künftiges zu gestalten!*

Reflexion verlangt Erinnerungsarbeit, um den Ausgang für adäquate Innovationen zu finden. Ursprüngliche Konzepte der „Schulpraxis“ und der „Schulpraktischen Studien“ dienen dabei als Denkanstöße und Korrektiv. Im Sinne des hermeneutischen Zirkels heißt dies, wieder „ad radices“, zu den Wurzeln und Quellen eines vielschichtigen Prozesses zu gehen, damit das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen verstanden werden kann.

Um die kontinuierliche Arbeit an der „Schulpraxis“ von ihren Anfängen als Schulpraktische Ausbildung im Rahmen der Pädagogischen Akademien über die Professionalisierung der Ausbildungstätigkeit bis hin zu den Schulpraktischen Studien am Übergang zur Pädagogischen Hochschule zu vergegenwärtigen und auch die beteiligten Personen zu würdigen, wird daher ein Text von Karl Klement und Hubert Teml (Klement & Teml, 2002, gekürzt) wieder in Erinnerung gerufen. An dieser Stelle gilt mein besonderer Dank Hubert Teml, mit dem mich bis heute ein reger Gedankenaustausch zu Fragen der PädagogInnenbildung verbindet: Ihm verdanke ich Anregungen und Impulse auch zu diesem Text.

Mögen auch zwei Jahrzehnte seit dem Erscheinen dieses Beitrags verstrichen sein, die Erfassung und Gestaltung der „Passung“ und der „Stufe der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij) pädagogischer und didaktischer Handlungen, stimmig zur jeweiligen Situation und Person, ist und bleibt zentrales Anliegen schulpraktischer Ausbildung:

1. Fünf Jahrzehnte Schulpraktische Ausbildung: Tendenzen der Qualitätsentwicklung

Wenn man die Entwicklung von Qualität in einem Bildungsbereich daran misst, dass die Auseinandersetzungen reflektierter, die Zielsetzungen spezifischer, die Konzepte differenzierter und die Tätigkeiten professioneller werden, dann kann der Weg von der „Schulpraktischen Ausbildung“ zu den „Schulpraktischen Studien“ als Qualitätsentwicklung bezeichnet werden. In vier Jahrzehnten der Pädagogischen Akademie, gefolgt von den knapp 15 Jahren Pädagogischer Hochschule, lassen sich hier Tendenzen herausarbeiten, die diese Kriterien ansprechen und im Folgenden kurz (und etwas plakativ) beschrieben werden:

1.1 70er-Jahre: Verbindung von Praxis und Theorie

Bereits bei der allgemeinen Einführung der Pädagogischen Akademien im Jahre 1968 verstand sich ihr Grundkonzept gerade wegen der „Schulpraktischen Ausbildung“ als

qualitätsvoll – besonders in Abgrenzung zur universitären Lehrerbildung. Durch den „österreichischen Weg“ der Einphasigkeit (Rieder, 1979) wurden die Studierenden von Beginn des Studiums an wöchentlich in vier Stunden mit der Praxis vertraut gemacht, wobei die Einbindung der Übungsschulen als Verbindung von Praxis und Theorie „unter einem Dach“ erfolgen sollte (März, 1976).

Die neu konzipierten Lehrveranstaltungen wie „Unterrichtsanalyse“ oder später „Lehrverhaltenstraining“ verweisen auf ein differenzierteres Ausbildungskonzept einschließlich der Einbindung der damals zunehmend „handhabbareren“ Video-Technologie. Die Veröffentlichungen zur Schulpraktischen Ausbildung bezogen sich besonders auf Qualitätssicherung durch Operationalisierung der Praxisleistung und ihre Umsetzung in Beobachtungs- und Beurteilungskatalogen zur besseren Objektivierung (Brandauer, 1973; Teml, 1978). Man versuchte (zumindest in der theoretischen Diskussion) sich vom Vor- und Nachmachen der „Meisterlehre“ abzusetzen (Vierlinger, 1979), den Studierenden erziehungswissenschaftlich gesicherte Informationen zu übermitteln und sie zur „Umsetzung“ in der Praxis anzuregen (Jeitler, 1979).

1.2 80er-Jahre: Orientierung an einem autonomen Praxiscurriculum

In den 80er-Jahren verstand man unter Verbesserung von Qualität vor allem die Einbindung der curricularen Dimension bei der Diskussion des neuen Lehrplans für die Pädagogischen Akademien (wobei besonders die breite Einbeziehung der „Basis“ bei der Lehrplanentwicklung als Qualitätsmerkmal hervorzuheben ist). Hier ist ganz besonders das Engagement des Gruppenleiters im BMUK, Herrn MR Albert Rieder, hervorzuheben, der eine Aufbruchsstimmung in allen Pädagogischen Akademien Österreichs erzeugte, die zu fruchtbarer Zusammenarbeit quer durch alle Bundesländer führte. Inhaltlich trat an die Stelle der bisher vorherrschenden Parallelität die Integration von Theorie und Praxis mit der Leitidee des „theoriegeleiteten schulpraktischen Handelns“. Motor für diese Entwicklung dürfte u. a. die Einführung der Fachausbildung an den Pädagogischen Akademien gewesen sein, die die Humanwissenschaft zur Suche nach neuer Identität und damit einer intensiven An- und Einbindung an die Schulpraxis als „Drehscheibe“ veranlasste („Kirchberger Wende“ 1981, vgl. Buchberger & Freund, 1987). 1985 wurde der neue Lehrplan erlassen, der erstmals die Gestaltung eines akademieeigenen Studienplans ermöglichte, was speziell im Bereich der Schulpraktischen Ausbildung zahlreiche Entwicklungen anregte. Der 1987 erschienene Lehrplankommentar unterstützte diese Tendenzen und betonte ein umfassenderes Konzept des Erzieherhandelns anstelle des Unterrichts im Rahmen von isolierten Einzelstunden. Dies zeigte sich organisatorisch in einem vermehrten Angebot von geblockten Praktika – zum Teil schon vom ersten Semester an. Inhaltlich wurde ein curriculares Konzept mit Handlungsschwerpunkten für die Studierenden vorgegeben, das die „Entwicklung eines Repertoires an Handlungsmöglichkeiten“ vor allem nach den „Kriterien der Bewältigbarkeit der Aufgabenstellungen bei ansteigender Komplexität“ betont und einen detaillierten Sequenzierungsvorschlag für

deren Auswahl und Anordnung in den einzelnen Semestern brachte (Buchberger, Rieder & Riedl, 1987).

1.3 90er-Jahre: Professionalisierung der Ausbildungstätigkeit

Zu Beginn der 90er-Jahre rückte als qualitätsfördernder Aspekt die Tätigkeit der AusbilderInnen (PraxislehrerInnen und PraxisberaterInnen) in den Mittelpunkt. 1991 erschien das „Handbuch zur Praxisberatung in der Lehrerbildung“ (Brenn et al., 1991), das als Qualitätsmerkmal der Ausbildung das sogenannte „4-K-Modell“ vorstellte: Kooperativ, kontinuierlich und kriterienbezogen im jeweiligen Kontext der Schulpraxis arbeiten.

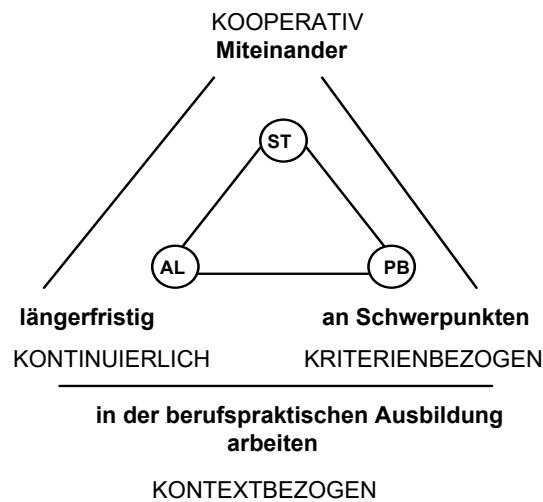


Abb. 1: Das sogenannte „4-K-Modell“

Konkretisiert wird dies durch die Beschreibung von vier Handlungsbereichen der AusbilderInnen: „Vorbesprechen“ – „Beobachten“ – „Nachbesprechen“ – „Beurteilen“.

Verstärkt wurde dieser „Professionalisierungsschub“ durch ein mehrjähriges Handlungsforschungsprojekt zur „Förderung der Beratungskompetenz“, an dem ÜbungsschullehrerInnen und PraxisberaterInnen aus allen Akademien teilnahmen, um ihr eigenes Ausbildungshandeln zu erforschen (Klement & Teml, 1996, 2001). Schließlich erschien 1998 der Erlass über das Zusatzstudium zur „Qualifikation von AusbildungslehrerInnen“, in dem erstmals das Angebot einer spezifischen Ausbildung für die Betreuung der Studierenden seitens des damaligen Unterrichtsministeriums konzipiert wurde (BMUKA, 1998).

2. Von der Ausbildung zur Konstruktion

Parallel mit den qualitätsfördernden Maßnahmen zur Ausbildungskompetenz rückten zunehmend die Bedingungen für den Erwerb von Handlungswissen und Handlungskompetenz der Studierenden in den Blickpunkt. Schon im Lehrplankommentar 1987 findet sich dazu ein bemerkenswerter Satz, der die Beachtung des „Subjektiven“ in schulpraktischen Lernprozessen betont:

„Die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit kann als ein Prozess beschrieben werden, bei dem sich laufend persönliche Erfahrungen der Studierenden in und aus den schulpraktischen Studien, subjektive Überzeugungen und wissenschaftliche Einsichten wechselseitig beeinflussen. Wissen bzw. Kognitionen, Verhalten und Emotionen sind dabei aufs engste miteinander verbunden. Eine wirkungsvolle Unterstützung der Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit bedarf deshalb der Berücksichtigung aller dieser Komponenten ...“ (Buchberger & Freund, 1987, S. 235).

2.1 Konstruktion „Subjektiver Didaktiken“

Während aber 1987 noch kaum Zweifel an der „Lehrbarkeit“ schulpraktischen Handelns hin zu „Sicherheit“ und „Beherrschbarkeit“ auftauchten, wird die Bedeutung von Instruktion für schulpraktisches Handeln in den Folgejahren zunehmend infrage gestellt. Nach dem Konzept des „reflektierenden Praktikers“ (Schön, 1983) ist das Handeln in komplexen Situationen nicht nach dem Modell technischer Rationalität „lehrbar“, sondern erfordert die reflexive „Erforschung“ der eigenen Praxis zur Gewinnung von Handlungswissen. Kompetenzaufbau im Bereich von Handlungs- und Wertorientierungen erwächst nach Weinert (1998) weniger in formalen Lernprozessen von Instruktion und Training, sondern vor allem über „implizites Lernen“ als kreativer Akt der Lernenden in einer förderlichen Lernumgebung. Basil Bernstein beschreibt Kompetenzen als „intrinsically creative and tacitly acquired in informal interactions“. Die historische Wurzel von Kompetenzen findet sich nach ihm in „praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche sich in sozialen Abläufen herausformen“. Teil seiner sozialen Logik ist, dass „das Subjekt aktiv und kreativ an der Konstruktion einer gültigen Welt unterschiedlicher Anschauungen und je verschiedener Praxis beteiligt ist“ und dass „diese persönliche Entwicklung nicht (!) durch formale Instruktion oder angeleitetes Training vorangetrieben wird.“ Im Übrigen sei die wesentliche Schwäche des „Trainings-Konzeptes“, dass es die soziale Welt ignoriert, in der es konstruiert wurde und in der es Gültigkeit beansprucht. Es entwerte die Notwendigkeit persönlicher Begegnungen und Beziehungen, welche für gelungene Gemeinschaftserziehung Voraussetzung sei und deren Fehlen die Wurzel vieler „Schüler-“, „Lehrer-“ und „Lehrer-Schüler-Probleme“ darstelle (Bernstein, nach Moore, 1999, S. 138f.).

Die oft verwendete Formel des „theoriegeleiteten Handelns“ im Sinne einer „Anwendung“ von Theorien in der Schulpraxis muss daher ebenso kritisch hinterfragt werden

wie die Versuche, in „Lehrverhaltenstrainings“ Algorithmen für bestimmte „Skills“ oder „Schwerpunkte“ zu vermitteln. Das Paradigma der „technischen Rationalität“ greift in der Pädagogik zu kurz, die Machbarkeit zwischenmenschlicher Prozesse bleibt eine Fiktion. Pädagogische und didaktische Handlungen müssen „stimmig“ sein, also zur jeweiligen Situation wie auch zur Person passen (Schulz von Thun, 1998). LehrerstudentInnen erwerben Kompetenz daher erst in der offenen Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen in praktischen Situationen und der Reflexion dieser Erfahrungen in Bezug auf ihre persönliche Biografie, ihre „Unterrichtsbilder“ oder „Glaubenssätze“ (Jank & Meyer, 1991).

Zu Beginn des dritten Jahrtausends wird daher Qualität von „Schulpraktischen Studien“ vor allem dadurch definiert, inwieweit sie einen Beitrag zur Reflexion berufsbezogener Handlungen unter Bezugnahme auf Erfahrungen personaler Präsenz und damit zur Konstruktion einer „Subjektiven Didaktik“ leisten, die gangbare („viable“) Wege für das Lernen alle Beteiligten – der Schüler, der Studierenden und AusbilderInnen – aufzeigt.

Die hier geschilderte Entwicklung zu einer *reflexiven Lehrerbildung* auf der Basis einer *konstruktivistischen Erkenntnistheorie* soll in der Folge näher dargestellt und begründet werden. Der jeweils gerade modische Diskurs verleitet nämlich zu einer Ontologisierung seiner zentralen Begrifflichkeiten: *Heute ist scheinbar alles „Konstruktion“*. Kann eine derartige „große Erzählung“ der unermesslichen Komplexität der Welt gerecht werden? Und warum sollte es sich aus pädagogischer Sicht lohnen, sich mit dieser – auf einer metatheoretischen Ebene angesiedelten – Perspektive auseinanderzusetzen? Wie gestalten sich in der Konsequenz die einzelnen Objekttheorien (z. B. Lerntheorien, didaktische Theorien, Schulpraxiskonzepte ...), welche die LehrerInnenbildung tragen, mit und durch dieses konstruktivistische Paradigma?

Hier ist nicht der Ort, zentrale Prämissen des Konstruktivismus zu analysieren, noch kritische Überlegungen zu seinen Konsequenzen anzustellen: Es ist nur deutlich zu machen, dass der Weg von der „Schulpraktischen Ausbildung“ zu den „Schulpraktischen Studien“ nicht ohne die „konstruktivistische Wende“ in der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie möglich gewesen wäre. Welche Aspekte und Kategorien sich dabei als „viabel“ erwiesen haben, soll erkundet und an der „Konstruktion“ des „4-K-Modells“ und seiner Weiterentwicklung zum „5-K-Modell“ (Brenn et al., 1991, 1996; Klement & Teml, 1996, 1999) aufgezeigt werden.

2.2 Wissenschaft als soziale Konstruktion: Von der „gesicherten Erkenntnis“ zur „subjektiven Wirklichkeit“

Die Vorstellung der „sozialen Konstruktion“ (Foerster, 1987; Glasersfeld, 1987; Roth, 1997 u. a. m.) bildet den Einstieg unserer Überlegungen: Wenn wissenschaftliche Resultate keineswegs zwangsläufige Ergebnisse objektiver Forschung (gesicherte Erkenntnisse) mit reproduzierbaren Experimenten und logischen Schlüssen darstellen, sind sie soziale Konstrukte, denen viel Zufälliges anhaftet und die keineswegs gesellschaftsunabhängig gültig sind.

Die Idee, dass die Wissenschaft ihre Gegenstände nicht einfach in der Welt vorfindet, sondern sie vielmehr konstruiert, wurde zum ersten Mal von Bruno Latour und Steve Woolgar (1980) vertreten, die Ende der Siebzigerjahre das Salk-Institut in San Diego besucht und die Vorgehensweise der dort arbeitenden Wissenschaftler analysiert haben. Sie fühlten sich anschließend ermutigt, von der „sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Fakten“ zu sprechen.

Wenn – auf den Punkt gebracht – der Wissenschaftler die Welt (Mikrowelten) „konstruiert“ (und nicht etwa durch seine Forschungen exakt „abbildet“) und durch die Behauptung der Kontingenz auf keiner Stufe der Forschung der nächste Schritt vorherbestimmt ist, wird die Aussage Glasersfelds „all kinds of experience are essentially subjective“ (Glasersfeld, 1987) erst in ihrer vollen Reichweite verständlich.

2.2.1 Konstruktive Beteiligung am Wissenserwerb als soziales Handeln

Wird durch diesen Relativismus die Wissenschaft in ihrer Verbindlichkeit aufgelöst und damit zu einer Sache der Beliebigkeit? Keineswegs: Nirgendwo wird behauptet, dass die Ergebnisse der Wissenschaft deswegen falsch seien, sondern, so Hacking (1999): „Ich gehe davon aus, dass die Wissenschaft eine soziale Tätigkeit ist, die im Rahmen ihrer Kontexte begriffen werden muss“.

Diese Einsichten entlasten von (vermeintlichen) Zweifeln (z. B.: Altrichter, 1990: „Ist das noch Wissenschaft?“), setzen der *Pädagogik* neue Ziele (Reich, 1998; Siebert, 1999) und ermöglichen ihr zunehmend weitere Perspektiven. Nunmehr kann ohne „Gewissensbisse“ darauf verzichtet werden, die Lernenden an ewige – weil objektive – Wahrheiten zu sozialisieren (Baudrillard, 1994). Stattdessen werden ihnen Möglichkeiten eröffnet, sich in die Handlungsstrukturen des Wissenserwerbes einzubringen, sich konstruktiv zu beteiligen und zu erproben.

Die Folge daraus kann nur bedeuten, in der schulpraktischen Ausbildung die Erfahrung vor die Vermittlung zu stellen. Didaktisches (Theorie-)Wissen wird nämlich erst dann zu einem Bestandteil unterrichtsbezogener Handlungskompetenz, wenn dieser Lernprozess vom konkreten Handeln im Unterricht ausgeht und erst dann zunehmend theoretisiert wird (Jank & Meyer, 1991). Wie Altrichter und Posch (1986) betonen, ist es bei der Erweiterung professioneller Kompetenzen daher nicht besonders wirksam, wenn Lehrer „fertige“ didaktische Konzepte erhalten. Sie müssen vielmehr selbst „didaktische Theoretiker“ werden, die durch Reflexion eigener Handlungen und in Kommunikation mit anderen didaktische Theorien bilden.

2.2.2 Verlust der „objektiven Realität“ – dialogischer Austausch von Sichtweisen

Für die „Schulpraktischen Studien“ – und alle an ihr Beteiligten – bedeutete dieser Paradigmenwechsel eine völlige und grundlegende Neuorientierung: Die Schulpraxis bildet keine „Welt“, die unabhängig von der Sichtweise der Personen existiert, die in sie involviert sind; sie ist keine „objektive Realität“, die Verbindlichkeiten setzt und diese auch einfordert. Vielmehr gilt es im Sinne der „sozialen Konstruktion“ durch reflexive Strategien jene Strukturen und Inhalte auszuwählen, die sich zur Optimierung der Erkenntnisstrategien der Studierenden bestmöglich eignen.

LehrerbildnerInnen können Studierenden nichts „übermitteln“. Sie rufen mithilfe ihrer Sprache in den Adressaten nur jene Vorstellungen hervor, die diese in der eigenen Ausbildungserfahrung als Wort- und Kontextbedeutungen, d. h. als ihr subjektives Wissen, isoliert haben. Dasselbe leistet die Fachliteratur (vgl. Glasersfeld, 1998).

Die „Schulpraktischen Studien“ orientieren sich daher am Prozess des Austausches verschiedener Sichtweisen, unterschiedlicher Konstruktionen und versuchen vorsichtig den „viablen“ Beziehungen zwischen eben diesen unterschiedlichen Konstruktionen und dem umgebenden Milieu nachzuspüren. Somit wird die – ursprünglich in der Schulpraktischen Ausbildung verankerte – Idee der Vermittlung von „skills“ im Sinne von vorgegebenen (verordneten) Schwerpunktbildungen des Ausbildungsangebotes zugunsten des Angebotes von „lernfördernden Strukturen“ aufgegeben, welche dem Studierenden die reflektierte Auseinandersetzung mit der Schulpraxis erleichtern.

2.2.3 Die Lernenden konstruieren ihre Wirklichkeiten autonom

Als Grundsatz gilt: Lehren kann immer nur Anregen zum Selbstlernen eines autonomen Subjektes sein. Der effektivste Weg ist der Aufbau eines eigenen, aktiven und konstruktiven Umgangs mit persönlich bedeutsamen Inhalten in einer beziehungsmäßig bedeutungsvollen Situation (Reich, 1998). Alle diese Voraussetzungen scheinen in hohem Maße in der Schulpraxis gegeben: Die Lernenden konstruieren ihre Wirklichkeit und ihr Wissen selbst; sie suchen sich ihnen (und ihrem Hirn) gemäße Wege; sie sind für ihre Konstruktionen selbst verantwortlich; es ist nicht gewiss, welcher Art die Ergebnisse ihrer Konstruktionen sind: Die Lernenden treten in Kontakt zueinander, vergleichen ihre Konstruktionen, verändern, verwerfen sie, bauen um ... Sie bekommen Gelegenheit zur Selbstbestimmung, zur Selbsterfahrung, zur Solidarität, zum Aushandeln und Vereinbaren ...

Wenn Menschen ihre Wirklichkeit konstruieren, ist aber damit nicht der Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet, im Gegenteil: Jeder ist selbst verantwortlich für seine Konstruktionen (Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit vorausgesetzt) und für die Konstruktionen der anderen offen. Es besteht kein allgemeiner Wahrheitsanspruch, sondern die Akzeptanz der singulären „Erfindungen“, verbunden mit dem Wunsch, in Kontakt mit anderen

Wirklichkeiten zu treten und zu sinnvollen und auch notwendigen Vereinbarungen und Übereinstimmungen der verschiedenen Wirklichkeiten zu kommen (Miller, 1997).

Persönlich bedeutsames (leibliches) Wissen erweist sich – wie die Wissenschaft – als soziale Konstruktion: nur in ihrem jeweiligen Kontext verständlich und dennoch weder falsch noch beliebig!

2.3 Fragen (er)finden – Qualität entwickeln

„The origin of thinking is some perplexity, confusion, or doubt“. (Dewey, 1933)

Unter Reflexion soll hier zunächst nur der *Moment des kontemplativen Innehaltens* als ein In-sich-Hineinhorchen und damit ganzheitliches *Nachdenken* verstanden werden, der Raum der Freiheit und Muße, Fragen zu stellen, die andernorts, wo die Räume genauer definiert und die Zeiten knapper bemessen sind, außer Acht gelassen, ja nicht einmal formuliert werden.

Allgemein hat – Wittgenstein zufolge – ein philosophisches Problem die schlichte Form: „Ich kenne mich nicht aus“. Die Philosophie ist der Raum der Orientierung: Die individuellen Fragen können vor das Forum, das die Philosophie ist, gebracht werden, um eine Sprache dafür zu finden und darüber zu reflektieren. Ein solches Verständnis von Philosophie setzt mitten in der Erfahrung der Praxis an, beim einzelnen Individuum, das seine Fragen stellt, ausgehend von dem zuvor Vertrauten oder Selbstverständlichen, das nun plötzlich fremd geworden ist.

2.3.1 Das „forschende Lernen“ von LehrerstudentInnen

Reflektieren ist kein Fall von „Selbstentzündung“ (Dewey, 1933) und leitet sich nicht von generellen Prinzipien ab: Reflexives Denken wird nur möglich, wenn man Spannungen aushalten kann und sich den Unannehmlichkeiten des Suchens unterziehen will. Im schlechten Fall „springt“ die nicht reflektierende Person gleichsam in eine Entscheidung: Die erste „Antwort“ oder „Lösung“ wird aus mentaler Trägheit oder Ungeduld gewählt, um das Problem zu „erledigen“...

Welches sind nun die Quellen, an deren Ursprung die Fragen führen sollen? *Es sind die subjektiven Erfahrungen und der Vorrat an persönlich bedeutsamem Wissen*. Kann jemand keine früheren Erfahrungen einbringen, ist es unsinnig, ihn zum Nachdenken anzuhelfen:

„But unless there has been some analogous experience, confusion remains more confusion. Even when a child (or grown-up) has a problem, it is wholly futile to urge him to ‚think‘ when he has no prior experiences that involve some of the same conditions...“. (Dewey, 1933, S. 16)

Die Merkmale eines Reflexionsprozesses könnten daher sein:

1. Überraschung und Zweifel: Jemand findet sich in einer offenen Situation, deren Ausgang und Charakter unbekannt sind.
2. Vorsichtige Interpretation der gegebenen Daten und grobe Skizze möglicher Konsequenzen.
3. Sorgfältige Überprüfung der Überlegungen, welche zu einer Problemlösung führen könnten.
4. Präzisierung der vorläufigen Hypothese(n).
5. Vorwegnahme des möglichen Ausgangs und eventuelle Änderungen an der Hypothese (Dewey, 1933, S. 176).

Nach Dewey sind es insbesondere die Schritte 3 und 4, welche die Reflexion von einem „trial and error“-Prozess gravierend unterscheiden. Somit wird die persönlich bedeutsame Fragestellung zum Ausgangspunkt eines forschenden Lernprozesses, der wiederum zu persönlich bedeutsamen Konsequenzen (Erkenntnissen) führt, der zu sich selbst Offenheit und „Wahrhaftigkeit“ erfordert, was erst aus dem Kontakt mit der Tiefe personaler Präsenz erwächst.

„Das gesamte Nervensystem beobachtet ja nur die wechselnden Zustände des eigenen Organismus und nichts, was außerhalb stattfindet“ (Luhmann, 1990). Beobachten, Fragen, Forschen und Lernen sind selbstreferenzielle, rekursive Prozesse. Was neu und interessant ist, gilt immer nur für uns und in Relation zu unserem Wissen ...

2.3.2 Schulpraktisches Lernen als Theoriebildung

Festzuhalten ist an der Differenz des philosophisch-reflexiven Konzepts gegenüber dem populären Verständnis von Schulpraxis – nicht, um die Theorie gegen die Praxis auszuspielen, sondern um Theorie und Abstraktion als Grundbestandteile einer reflektierenden Lehrerbildung zu begreifen. Dieses *milesische und pythagoreische Element* sorgt nicht nur für die Applikation des Denkens auf die konkret-praktische Situation, sondern bewirkt die Eingliederung in einen Horizont, der weit über den pädagogischen Alltag hinausreicht.

Gegenüber der populären „Schulpraktischen Ausbildung“, welche in der spontanen Bewältigung – dem „Know how“ im Sinne des „So geht’s(!)“ – ihren Sinn suchte, bringt die philosophisch-reflexive Sicht der „Schulpraktischen Studien“ weitere Dimensionen ins Spiel: *Die Kenntnis übergreifender Zusammenhänge, ihrer Herkunft, ihrer „Gründe“ und ihrer möglichen künftigen Entwicklung.* Vor allem aber schafft sie wieder die Renaissance der „Kultur des Fragezeichens“ anstelle der Kenntnisaufnahme „fertiger“ Ergebnisse.

2.4 Forschendes Lernen von LehrerbildnerInnen: Von der Reflexion zur Konstruktion des 5-K-Modells

Diese hier dargestellte Entwicklung der Schulpraktischen Ausbildung bedeutet einen Paradigmenwechsel von einem „Belehrenskonzept“ hin zu einem „Forschungskonzept“, das die Arbeit an theoretisch fundierten Schwerpunkten betont und die Gewinnung von Handlungswissen durch Reflexion und Aktion zum Ziel hat. Dies erfordert auch ein „Beratungskonzept“, das die partnerschaftliche Begleitung der Studierenden bei der Erprobung von Handlungsstrategien und der Reflexion ihrer Unterrichtserfahrungen zum Ziel hat.¹

2.4.1 Entwicklung zum „5-K-Modell“: Fragen (er)finden

Dieser Ansatz wurde bereits mit dem eingangs erwähnten „4-K-Modell“ betont (Brenn et al., 1991, 1996), nach dem Studierende die Möglichkeit bekommen sollen, in einem förderlichen Lernklima längerfristig an einem persönlich bedeutsamen Schwerpunkt (z. B. Gesprächsführung, Differenzierung, Medieneinsatz) forschend zu arbeiten. Dabei wurde mit der Veröffentlichung dieses Modells die Hoffnung verbunden, eine entsprechende Veränderung in Richtung Förderung einer reflexiven Praxis und des forschenden Lernens in der Ausbildungspraxis zu erreichen. Wie sich allerdings gezeigt hat, kann ein solches, gleichsam als „fertig“ erscheinendes Ausbildungsmodell den AusbildungslehrerInnen und PraxisberaterInnen nicht einfach „vorgestellt“ werden. Auch für LehrerbildnerInnen gilt, dass Haltungen und Kompetenzen nicht durch Vorgaben entstehen, sondern erst aus der persönlichen Auseinandersetzung mit herausfordernden Fragen an die eigene Ausbildungstätigkeit erwachsen.

Hier gilt also für Modelle der Ausbildungspraxis in analoger Weise, was von didaktischen Modellen für Studierende gesagt wurde: LehrerbildnerInnen müssen „schulpraktische Theoretiker“ werden, die durch Reflexion eigener Handlungen und in Kommunikation mit anderen ihre Ausbildungstheorien „aus-bilden“. Auch hier wird theoretisches Wissen – etwa über „Beratung“ oder „Schwerpunktkriterien“ – erst zu einem Bestandteil ihrer Ausbildungskompetenz, wenn ihr Lernprozess vom konkreten Handeln ihrer Ausbildungstätigkeit ausgeht und dann reflektiert und theoretisiert wird. Es geht auch hier um Selbstaneignung von (ausbildungsbezogenem) Handlungswissen in der Reflexion persönlich bedeutsamer Schwerpunkte der Tätigkeit als AusbilderIn. Wirksame Arbeit mit AusbildungslehrerInnen und PraxisberaterInnen sollte sich daher ebenfalls am „5-K-Modell“ orientieren, indem versucht wird, mit ihnen kooperativ, kontinuierlich und kriterienbezogen an einem Schwerpunkt ihrer Ausbildungstätigkeit (im Kontext ihrer Schulpraxis) zu arbeiten.

1 Ausführlich wird dies im Buch „Praxisberatung“ von Hubert und Helga Teml (2011) dargestellt, das theoretisch fundierte Beispiele für Konzepte von Mentoring und Coaching enthält.

Wenn die „Kultur des Fragezeichens“ – wie dargelegt – den Motor konstruktivistischen Denkens und Handelns abbildet, muss sie sich auch im Modell „Schulpraktische Studien“ wiederfinden. Es gilt die traditionelle Lehrerrolle („So ist es ...“) zu verlassen – sie gleichsam zu dekonstruieren –, um selbst wieder zum Fragenden zu werden, eigenen Ressourcen auf die Spur zu kommen, aber auch Distanz zu erfahren für Reflexion und Erkenntnisgewinnung.

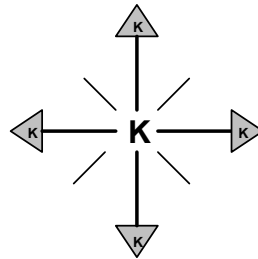


Abb. 2: Das „5-K-Modell“

Das „4-K-Modell“ wird hier um die Dimension der „Kreativität“ erweitert und somit zum „5-K-Modell“, das von persönlich bedeutsamen Fragen ausgeht, die kreative Auseinandersetzung mit der eigenen Ausbildungspraxis anregt und damit die Weiterentwicklung der „Schulpraktischen Studien“ vor Ort zum Ziel hat (Klement & Temml, 1996, S. 193ff.): *Kooperativ, kontinuierlich und kriterienbezogen an einem Schwerpunkt der Ausbildungstätigkeit (im Kontext der Schulpraxis) arbeiten und kreativ neue Möglichkeiten des berufsbezogenen Handelns (er-)finden.*

3. Ausformung von Ausbildungsqualität: Nur Vorhandenes lässt sich auch „sichern“

Qualitätssicherung ist ein immanenter Prüfungsprozess, bei welchem die Bezugskriterien aus dem gewählten Ausbildungsmodell heraus entwickelt und nicht von außen vorge setzt werden. Alle Größen des „5-K-Modells“ müssen daher im Rahmen inhaltlich-pädagogischer Qualitätssicherung auf ihre Passung für die „Schulpraktischen Studien“ hin überprüft und durch die einzelnen Pädagogischen Akademien – unter dem aufgegebenen Aspekt der Autonomie – beschrieben werden. Damit werden der Qualitätsbegriff und seine Sicherung in das breit funktionierende Konzept einer wandlungsbereiten „lernenden“ Organisation eingebunden. Dabei wird immer zu berücksichtigen sein, wie Erfahrungen im Berufspraxisfeld Schule zu persönlich bedeutsamen und damit studienleitenden Erfahrungen *umgearbeitet* werden und wie zugleich damit die Fähigkeiten und Perspektiven entwickelt werden können, die für eine (zukünftige) pädagogische Tätigkeit im Berufsfeld Schule wichtig werden bzw. Voraussetzung sind.

Das heißt, es geht darum, Erfahrungen im bzw. aus dem Kontext von Schule – durchaus mit einem Schwerpunkt auf Unterricht aus dem zentralen Tätigkeitsbereich von LehrerInnen – zu sammeln, in seiner Mehrdeutigkeit und Mehrperspektivität methodisch zu erfassen, (selbst-)reflexiv und deutend auf persönliche (leibliche) Wissensbestände zu beziehen und in thematisch angemessener Weise zu kommunizieren (vgl. Wildt, 2000).

3.1 Grundorientierung am „5-K-Modell“

Bei der Entwicklung des „4/5-K-Modells“ stand die konkrete Ausformung von Ausbildungsqualität Pate: Studierenden Möglichkeiten anzubieten, sich die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen – um zentrale curriculare Begrifflichkeiten zu verwenden – weitgehend selbstständig in der Auseinandersetzung mit persönlich bedeutsamen Aufgaben, Problemen, Projekten anzueignen.

Befragt man diese Formel auf ihre Implikationen, so steht hinter ihr ...

- ein bestimmtes Bild vom Studierenden, nämlich das eines Menschen, der im Prinzip zu selbstständigem Arbeiten in der Lage ist;
- eine Auffassung vom Lehrenden, die ihn eher als Berater – vielleicht auch manchmal „Perturbator“ – und weniger als Wissensvermittler begreift;
- ein Verständnis des Lern(„Studien“-)prozesses, der in seinem Kern ein methodisch geeignetes Arrangement darstellt, um Selbstlernprozesse auszulösen und zu fördern;
- eine Sicht auf den Kontext, der möglichst vielfältige Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (materiell, räumlich, zeitlich, ...) anbieten sollte und

- die Hoffnung auf Möglichkeiten einer kreativen Weiterentwicklung unserer (konstruierten) „Realitäten“ durch bewusste Hereinnahme der Wirklichkeit (als vorgefundene Gegebenheiten) ...

4. Auf dem Weg zu „Schulpraktischen Studien“: Beispiele von Qualitätsentwicklung

Die hier dargestellten Punkte können als Kriterien für Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung im Bereich der „Schulpraktischen Studien“ herangezogen werden – immer mit dem Bewusstsein um die Relativität von Konstruktionen. Die Qualität einer Entwicklung wäre dann vor allem daran zu messen, wie weit sie dazu beiträgt, die Möglichkeiten zum Reflektieren, Forschen und Konstruieren für Studierende konkret zu schaffen und zu erweitern. Darüber hinaus wird Qualität auch darin zu sehen sein, wie weit ein Projekt die Diskussion aller an der Ausbildung beteiligten Personen am Standort anregt, dort zu neuen Fragen führt und neue Lernmöglichkeiten für alle Beteiligten eröffnet. Generell ist also mit Beatrix Wildt zu fragen, wie „Schulpraktische Studien“ verstanden werden und wie weit sie eine grundsätzlich auf Professionalisierung zielende Ausbildung ermöglichen:

„Das heißt, wissenschaftliches Studieren im Rahmen Schulpraktischer Studien ist nicht, wie vielfach behauptet wird, die Erprobung von Wissen und praktischem Können unter Ernstbedingungen, der Anwendungsfall von fachsystematischem, (fach-)didaktischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen, noch eine (erste) Einführung in pädagogische Handlungsrountinen. Die Ausgestaltung Schulpraktischer Studien als Kontext, auf den sich wissenschaftliches Lernen im Studium bezieht, hat bzw. hätte vielmehr zu berücksichtigen, wie Erfahrungen im Berufspraxisfeld Schule zu persönlich bedeutsamen und damit studienleitenden Erfahrungen umgearbeitet werden und wie zugleich damit Fähigkeiten und Perspektiven entwickelt werden können, die für eine (zukünftige) professionelle pädagogische Tätigkeit im Berufsfeld Schule wichtig werden bzw. Voraussetzungen sind. Das heißt, es geht darum, Erfahrungen im bzw. aus dem Kontext von Schule – durchaus mit einem Schwerpunkt auf Unterricht als dem zentralen Tätigkeitsbereich von LehrerInnen – zu sammeln, in seiner Mehrdeutigkeit und Mehrperspektivität methodisch zu erfassen, (selbst-)reflexiv und deutend auf persönliche Wissensbestände zu beziehen und in thematisch angemessener Weise zu kommunizieren“ (Wildt, 2000, S. 227f., leicht gekürzt).

5. Schwerpunkt Qualitätssicherung: Pädagogischen Hochschule

Um für die künftige Pädagogische Hochschule dem Alleinstellungsmerkmal „Schulpraktische Studien“ Form und Inhalt zu verleihen, wurde bereits in den Jahren 1991 und 1992 ein Entwicklungsausschuss „Qualifikation für pädagogische Berufe“ – aus heutiger Sicht mit nachhaltiger Wirkung – eingesetzt:

In seinem Endbericht an das Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK, 1992) definiert der „Entwicklungsausschuss für pädagogische Berufe“ (Vorsitz Freund & Klement) Leitideen für die künftigen Pädagogischen Hochschulen, die sich nach 20 Jahren im PH-EP Pädagogische Hochschulen Entwicklungsplan 2021–2026 – *qualitativ weniger anspruchsvoll* – wiederfinden, wenn damals Folgendes formuliert wurde:

„Modell- und Forschungsschule

- Die Übungsschulen sollen als Teil der Pädagogischen Hochschule zu einer Modell- und Forschungsschule werden und spezielle Aufgabenstellungen der Schulpraktischen Studien übernehmen.
- Diese Modell- und Forschungsschule ist als integrativer Teil der Pädagogischen Hochschule eine Schule mit eigenem Status.
- Die Lehrer bzw. Lehrerinnen an Modell- und Forschungsschulen sind Mitglieder des Kollegiums der Pädagogischen Hochschule und sollen folgende Qualifikationen besitzen:
 - a) Die der vorgesehenen Verwendung entsprechende Lehrbefähigung und eine Lehrbefähigung für ein weiteres Lehramt oder Didaktikum oder Doktorat bzw. Magistergrad der Pädagogik, Psychologie oder Soziologie
 - b) Sechsjährige Lehrpraxis mit ausgezeichneten pädagogischen Leistungen an einer Pflichtschule
 - c) Einschlägige Publikationen entsprechend der Aufgabenstellung an Modell- und Forschungsschulen
 - d) Eine Dissertation oder Diplomarbeit kann diesen Qualifikationsnachweis ersetzen.
- Die Leiter bzw. Leiterinnen dieser Modell- und Forschungsschulen werden vom Kollegium für 6 Jahre gewählt. Sie sind Mitglied des Leitungsgremiums der Pädagogischen Hochschule.
- Hervorzuheben ist die Bedeutung dieser Modell- und Forschungsschulen für die regionale Schulentwicklung und ihre Aktualität in praxisrelevanten Fragestellungen für die Forschung an Pädagogischen Hochschulen“ (Freund & Klement, 1992, S. 38).

Schulpraktische Aus-Bildung zielt, unabhängig von Modellen, Strukturen oder Rahmenbedingungen, immer auf Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden. Da sich autonome Persönlichkeiten aber nur selbst verändern können, lagen und liegen Qualität und Erfolg der PädagogInnenbildung in der gemeinsamen Tätigkeit von AusbildungslehreInnen und Studierenden: Dabei könnte die Entwicklung des bisherigen „5-K-Modells“ nach dem Konzept einer „Pädagogik des Seins“ von Hubert Teml (2022) zu einem „6-K-Modell“ mit Betonung einer kontemplativen Haltung gegenüber dem berufspraktischen

„TUN“ einen neuen Horizont für eine *Bewusstseinskultur* eröffnen, die aus dem Kontakt mit unserem „SEIN“ erst ihre Wirkung entfaltet – gemäß dem Satz von Romano Guardini (2010, S. 33):

„Das erste Wirkende ist das Sein des Erziehers,
das zweite, was er tut und das dritte erst, was er redet.“

Diese Forderung nach gemeinsamer Interaktion im Streben nach Bewusstseinsbildung im Kontext pädagogischen und didaktischen Handelns stand und steht am Ausgangspunkt aller Überlegungen und soll als Erinnerung für die Zukunft wirksam bleiben.

Literatur

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft?* München: Profil.
- Altrichter, H. (1994). Lehrertätigkeit als Forschung im Kontext der Praxis. Argumente und Vorschläge für eine reflektierende Lehrerbildung. In P. Gautschi & U. Vögeli-Mantovani (Hrsg.), *Bericht zum Seminar „Practicien-chercheur“*. Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Veranstaltung vom 10./11. November 1994 in Aarau (S. 21–44).
- Altrichter, H., & Lobenwein, W. (1999). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung*. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme (S. 169–196). Weinheim: BELTZ, Deutscher Studien Verlag.
- Altrichter, H., & Posch, P. (1986). Unterrichtsmethoden. In: H. Hierdeis (Hrsg.), *Taschenbuch der Pädagogik* (2. Neubearb. Aufl., S. 588–598). Baltmannsweiler: Päd. Verlag Burgbücherei Schneider.
- Arbeitsgruppe Praxisschulen des BMBWF (2020). Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Wien.
- Baudrillard, J. (1994). *Das Andere selbst*. Wien: Passagen.
- BMUKA (1998). Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zusatzstudium (Aktuelles Fachgebiet) „Qualifikation von AusbildungslehrerInnen“ gemäß Erlass GZ 17.158/Präs. A/3/98 vom 22.9.1998.
- Brandauer, H. (1973): Bericht über das Projekt „Beurteilungsmodell für Lehrübungen“ an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Klagenfurt. In Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), *Lehrerbildung – aktuell*, Band 1 (S. 172–187). Wien: ÖBV.
- Brenn, H., & Buchberger, F. (Hrsg.) (1989). *Schulpraxisbetreuung – Schulpraxisbeurteilung*. Wien – Linz: BMUK-KOPTEN.
- Brenn, H., Buchberger, F., Eichelberger, H., Freund, J., Klement, K., Harb, H., Künz, I., Lobendanz, A., & Teml, H. (1991). *Handbuch zur Praxisberatung in der Lehrerbildung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1991. Neu aufgelegt unter dem Titel: „Berufspraktische Studien“. Innsbruck: Studienverlag.
- Buchberger, F., & Freund, J. (1987). Das Konzept der Schulpraktischen Ausbildung. In F. Buchberger & J. Riedl (Hrsg.), *Lehrerbildung – heute*. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie/Teil I (S. 230–245). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport.
- Buchberger, F., Rieder, A., & Riedl, J. (1987). Das Studienkonzept der Pädagogischen Akademie: Beschreibung und Begründung. In F. Buchberger & J. Riedl (Hrsg.), *Lehrerbildung – heute*. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie/Teil I (S. 12–43). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport.

- Dewey, J. (1933): *How we think: A restatement of the relation of reflexive thinking to the educative process*. Chicago: Regnery 1933.
- Foerster, H. (1987). Entdecken oder Erfinden – Wie lässt sich Verstehen verstehen? In W. Rotthaus (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit*. München 1987.
- Freund, J. & Klement, K. (1992). Entwicklungsausschuss Qualifikation für pädagogische Berufe; Endbericht an das Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien: Juli 1992
- Glaserfeld, E. v. (1987). Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit*. München 1987.
- Glaserfeld, E. v. (1998). Zuerst muss man das Lernen lernen. In R. Voß (Hrsg.), *Schul-Visionen. Theorie und Praxis systematisch-konstruktivistischer Pädagogik* (S. 29–53). Heidelberg: Carl-Auer.
- Guardini, R. (2010). *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*. 10. Aufl. Würzburg: Topos.
- Hacking, I. (1999). *Was heißt „soziale Konstruktion“?* Frankfurt am Main: Fischer TB.
- Jank, W., & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Jeitler, S. (1979). Zur Auswertung von Lehrübungen. In Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), *Lehrerbildung – aktuell*, Band 3 (S. 159–171). Wien: ÖBV.
- Klement, K., & Teml, H. (1996). *Schulpraxis reflektieren*. Wien – Innsbruck: Studienverlag.
- Klement, K., & Teml, H. (1999). Fragen (er)finden – Qualität entwickeln. Projekte zur Schulpraktischen Ausbildung auf dem Weg zur Pädagogischen Hochschule. *Unser Weg* 5, 161–166.
- Klement, K., & Teml, H. (2001). *Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag.
- Klement, K., & Teml, H. (2002). Qualitätsprämissen schaffen Orientierung – Von der „Schulpraktischen Ausbildung“ zu den „Schulpraktischen Studien“. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität* (S. 179–199). Und wie!? Innsbruck: Studienverlag.
- Latour, B., & Wolgar, St. (1980). *Laboratory life*. New York: Clare.
- Luhmann, N. (2005). *Soziologische Aufklärung* 5. München: Opladen.
- März, A. (1973). *Vorwort zu Lehrerbildung – aktuell*, Band 1. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien: ÖBV.
- März, A. (1976). *Vorwort zu Lehrerbildung aktuell* – Band 2 (S. 5–6). Wien: ÖBV.
- Miller, R. (1997). *Beziehungsdidaktik*. Weinheim – Basel: Beltz.
- Moore, A. (1999). Beyond Reflection: Contingency, Idiosyncrasy and Reflexivity in Initial Teacher Education. In M. Hammersley (Hrsg.), *Researching School Experience. Ethnographic Studies of Teaching and Learning* (S. 134–152). London – New York: Palmers Press.
- PH-EP (Juli 2019). *Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Wien: Eigenverlag.
- Reich, K. (1998). Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. *Pädagogik* 7–8, 43–46.
- Rieder A. (1979). Modelle der Lehrerbildung – Fachwissenschaft und Fachdidaktik an Pädagogischen Akademien. In Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.): *Lehrerbildung – aktuell*, Band 3 (S. 7–16). Wien: ÖBV.
- Roth, G. (1997). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main 1997.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc.
- Schulz von Thun, F. (1998). *Miteinander reden* 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied – Kriftel: Luchterhand.
- Teml, H. (1978). Beobachtung und Beurteilung von Lehrübungen. *Erziehung und Unterricht* 621–632.
- Teml, H. (2022). *Pädagogik des Seins*. In Vorbereitung.

- Teml, H. & Teml, H. (2011). *Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern* (Erfolgreich im Lehrberuf, Band 7). Innsbruck: Studienverlag.
- Vierlinger, R. (1979): Wissenschaft und Praxis an der Pädagogischen Akademie. Die Pädagogische Akademie zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In Österreichischen Pädagogischen Gesellschaft (Hrsg.), *Pädagogik und Lehrerbildung. Jahrbuch 1976/77* (S. 73–97). Wien: ÖBV.
- Vygotskij, L.S. (1964). *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Weinert, F. E. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In J. Freund, H. Gruber & W. Weidinger (Hrsg.), *Guter Unterricht – Was ist das?* Aspekte von Unterrichtsqualität (S. 7–18). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Wildt, B. (2000). Beratung in Begleitung Schulpraktischer Studien – Ein Beitrag zur Professionalitätentwicklung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe und J. Wildt (Hrsg.), *LehrerIn und Lehrer werden ohne Kompetenz?* Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung (S. 226–238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Professionalisierung für Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Aktionsforschung: Der Universitätslehrgang BINE – Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Schule

Franz Rauch, Regina Steiner & Peter Kurz

Einleitung

Der interdisziplinäre Charakter sowie die gegenwärtige und zukünftige Relevanz der Nachhaltigkeitsdebatte mit allen inhärenten Dilemmata und Ungewissheiten können einen fruchtbaren Boden für Bildungsinnovationen darstellen. Vor diesem Hintergrund konzipierte ein Team an der Universität Klagenfurt gemeinsam mit dem FORUM Umweltbildung und mit Kolleg*innen an Pädagogischen Hochschulen in Österreich (unter anderem der PH Steiermark) den viersemestrigen berufsbegleitenden Lehrgang „BINE – Bildung für nachhaltige Entwicklung – Innovationen in Schule und Lehrer*innenbildung“. Ziel von BINE ist, dass sich die Teilnehmer*innen als Lerngemeinschaft mit den Themen nachhaltige Entwicklung (NE) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auseinandersetzen. Ein wichtiges Element ist dabei die systematische Reflexion von Innovationen in der eigenen Praxis im Rahmen einer Aktionsforschungsstudie.

Die Ergebnisse der Evaluation des Lehrgangs zeigen, dass BINE eine adäquate Lehr- und Lernumgebung für die Teilnehmenden bieten kann, um NE und BNE in ihrer Komplexität zu rekonstruieren. Dies wird durch Inputs, Recherchen, Reflexion und Austausch in Lerngruppen bezogen auf praktische Beispiele und theoretische Literatur ermöglicht. Der Aktionsforschungsprozess bietet eine Lerngrundlage, um die Konzepte von BNE sowie Forschungs- und Umsetzungskompetenzen der Teilnehmenden zu fördern. Es scheint, dass eine Balance von Provokation und Unterstützung als Elemente eines dynamischen didaktischen Designs Raum für vertiefende Reflexionen bietet.

Nachhaltige Entwicklung

Nachhaltige Entwicklung (NE) wird als Leitbild derzeit viel zitiert, jedoch unterschiedlich definiert. Homann (1996) spricht von NE als einer „regulativen Idee“ – ein Begriff, den er bei Kant (1787/1956) entlehnt. Regulative Ideen dienen laut Homann als Heuristik für Reflexion. Sie „lenken die Such-, Forschungs- und Lernprozesse in eine bestimmte Richtung und unter einen bestimmten Fokus und bewahren auf diese Weise davor, zu-

sammenhanglos und zufällig mit der Stange im Nebel herumzustochern. Man braucht wenigstens eine intuitive Vorstellung davon, was man sucht. Ohne solche Vorbegriffe kann man nicht einmal eine vernünftige Frage stellen oder ein Problem identifizieren [...]. Heuristiken können die Agenda bestimmen, sie unter einem einheitlichen Fokus zusammenhalten, die Aufmerksamkeit auf Interdependenzen in diesem Feld lenken, sie können aber nicht die konkreten Empfehlungen und Vorschläge determinieren“ (Homann, 1996, S. 38f.).

Regulative Ideen helfen uns also, unser Wissen zu organisieren und es systematisch mit normativen Elementen zu verknüpfen, um so mit Ungewissheit und Komplexität offener Problemstellungen umgehen zu können, Orientierung zu finden und in einem fortlaufenden Aushandlungsprozess einen Konsens zu erreichen (Berger & Luckmann, 2005). Bezogen auf Nachhaltigkeit bedeutet dies, dass die einer „regulativen Idee“ innewohnenden Widersprüche, moralischen Dilemmata und Zielkonflikte in jeder konkreten Situation in einem Diskursprozess zwischen den Beteiligten immer wieder neu ausgehandelt werden müssen.

Es ist von größter Bedeutung, sich der Herausforderung der enormen Komplexität zu stellen, die sich aus den Nachhaltigkeitsthemen und den damit verbundenen Unsicherheiten ergibt, um handlungsfähig zu bleiben, ohne in simplifizierende Dogmen zu verfallen. Während Nachhaltigkeitsthemen einerseits als Vehikel für emanzipatorische Bildung genutzt werden (Hentig, 1985), sollen sie andererseits konkrete nachhaltige gesellschaftliche Entwicklungsprozesse anstoßen. Dies impliziert eine große Herausforderung, birgt aber auch ein erhebliches Potenzial für Bildungsprozesse (Rauch & Pfaffenwimmer, 2020).

Im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung bedeutet Bildung, in konkreten Handlungsfeldern Fragen zu behandeln, wie die Zukunft nachhaltig gestaltet werden kann. Dazu gehören die genaue Beobachtung, Analyse, Bewertung und Gestaltung einer konkreten Situation im Sinne kreativer und kooperativer Prozesse. Reflektierte Handlungskompetenz – und nicht blindes Handeln oder unreflektierte Handlungsmuster – ist ein Hauptziel des Lernens (Aebli, 1980). Ökologische, soziale, ökonomische und politische Dimensionen können dabei Ansatzpunkte sein (Rauch, 2016). Eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung von Unterricht und Schule im oben genannten Sinne ist eine Lehrer*innenbildung, die diese Prinzipien berücksichtigt.

Aktionsforschung als forschungsbasiertes professionelles Lernen

Konkrete aktuelle gesellschaftliche Problemlagen, wie beispielsweise der Klimawandel oder der Rückgang der Biodiversität, sind voller Ungewissheiten in Bezug auf Informationen, adäquate Maßnahmen und relevante gesellschaftliche Entwicklungen. „Resilienz“ und „Adaptabilität“ werden als Eigenschaften von Systemen und deren Fähigkeit, mit Unsicherheiten umzugehen, diskutiert. Andererseits ist Resilienz auch ein psychologisches und pädagogisches Konzept, das die Fähigkeit zum Umgang, zur Anpassung und zur kritischen Reflexion unsicherer Situationen beschreibt (Berkes & Turner, 2006; Nelson, 2011). Ein Ziel von Bildungsprozessen im Sinne einer nachhaltigen Gesellschaftsentwicklung ist es daher, Menschen dabei zu unterstützen, resilienter zu werden, um mit unsicheren Situationen produktiv umgehen zu können. Tauritz (2016, 2019) plädiert für eine Pädagogik für unsichere Zeiten, die Resilienz als zentrales Konzept beinhaltet.

Kompetentes, professionelles Handeln in komplexen Situationen erfordert als *conditio sine qua non* begleitende Lern- und Reflexionsprozesse (Bourdieu, 1979). Umgekehrt erfordert professionelles Lernen die Reflexion des Handelns in komplexen Praxissituationen. Unter diesem Blickwinkel fallen professionelles Handeln und professionelles Lernen in einem Handlungsstrom zusammen. Da professionelles Lernen in Praxissituationen stattfindet, was wiederum als reflexions- und entwicklungsbedürftig angesehen wird, gehen Wissens- und Kompetenzentwicklung Hand in Hand mit der Entwicklung der Praxissituation (Dewey, 2011).

Ein wichtiges Anliegen ist im Lehrgang BINE daher die Stärkung des professionellen Selbstbewusstseins der Teilnehmer*innen, z. B. durch ein besseres Verständnis der eigenen Stärken und Entwicklungspotenziale. Solche Prozesse finden innerhalb einer „Community of Practice“ (Wenger, 1999) statt, die sich vor allem durch die Zusammenarbeit ihrer Mitglieder bei der Entwicklung von Wissen, Praxis und Identität durch Austausch, kritische Auseinandersetzung und Verhandlung auszeichnet. Wenn das Forschen im Praxiskontext ein Kernmerkmal professioneller Kompetenz ist, dann muss professionelle Fortbildung auf dieser Fähigkeit aufbauen und zu ihrer Weiterentwicklung beitragen (Altrichter, Posch & Spann, 2018).

Aktionsforschung soll Lehrer*innen und Lehrer*innengruppen befähigen, die täglichen Probleme der Unterrichtsarbeit selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und zu bewerten, d. h. ihre berufliche Praxis langfristig weiterzuentwickeln. Nach einer prägnanten Definition von John Elliott (1991, S. 12) ist „Aktionsforschung die Untersuchung einer sozialen Situation mit dem Ziel, die Qualität des Handelns innerhalb dieser Situation zu verbessern“. Die Gültigkeit von Theorien oder Hypothesen, die durch Erforschung von Praxis generiert werden, hängen nicht so sehr von deren wissenschaftlichem Wahrheitsgehalt ab, sondern von ihrer Nützlichkeit, Menschen dabei zu unterstützen, intelligenter zu handeln (Dewey, 2011; Peirce, Apel & Wartenberg, 1991). In der Ak-

tionsforschung werden Theorien nicht unabhängig validiert und dann in der Praxis angewendet. Sie werden durch die Praxis validiert. Darüber hinaus ist Aktionsforschung als berufsbegleitende Weiterbildung für Praktiker*innen konzipiert, um ihre Praxistheorien und ihre Handlungskompetenz durch Reflexion und Handeln an praxisbezogenen Fragestellungen weiterzuentwickeln.

Aktionsforschung hat somit ein doppeltes Ziel: Verstehen (als Ergebnis der Reflexion) und Entwicklung (als Ergebnis des Handelns). Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, sich auf Aktionsforschung einzulassen und auf diesem Weg bemerkenswerte Ergebnisse erzielen können. Letztlich zielt Aktionsforschung darauf ab, das kollektive Wissen des Berufsstandes zu erweitern (Berger & Luckmann, 2005), indem individuelle Praxistheorien formuliert und als zu überprüfende Hypothesen zur Diskussion gestellt werden, um in einem weiteren Sinn zur Weiterentwicklung der Bildungsforschung beizutragen.

Qualitätskriterien für den Aktionsforschungsprozess sind nicht immer leicht umsetzbar. Nicht selten sind die Anforderungen an Datenerhebung und analytische Genauigkeit (und damit verbundener methodischer Aufwand) für Aktionsforschungsprozesse anspruchsvoller, als es Lehrende für ihre Praxisentscheidungen für notwendig erachten (z. B. subjektive Einschätzung der Erfahrung einer Handlungsoption). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass die Erfahrungen aus einem Forschungsprozess eine forschende, experimentelle Haltung gegenüber der eigenen Berufspraxis fördern, die über die Organisation von Daten und den Schreibprozess als Werkzeuge zur systematischen Reflexion eines Themas hinausgeht.

Die Debatte darüber, ob diese beschreibende und analytische Tätigkeit von Lehrer*innen als „Forschung“ zu qualifizieren ist, ist umstritten (Altrichter, 1990). Angesichts der Unmöglichkeit, eine scharfe Linie zwischen wissenschaftlicher und praxisbezogener Analyse zu ziehen, wird im Lehrgang BINE eine pragmatische Haltung eingenommen. Je systematischer die Aktionsforschung ist (z. B. je mehr sie sich auf bereits vorhandenes theoretisches und methodisches Wissen stützt), je selbstkritischer (z. B. je vorsichtiger Urteile gefällt und je mehr abweichende Daten und Interpretationen berücksichtigt werden) und je kommunikativer (z. B. je mehr sie auf die Offenlegung des Prozesses und der Ergebnisse ausgerichtet ist) die Analyse ist, desto mehr verdient sie die Bezeichnung Forschung. Generell bleiben aber alle Ergebnisse vorläufig und hypothetisch. Sie bedürfen der weiteren Untersuchung durch Reflexion und praktische Erprobung als iterativem Kreislauf der Aktionsforschung (Altrichter et al., 2018).

Bildung für nachhaltige Entwicklung trifft Aktionsforschung

Die Autoren*innen gehen davon aus, dass ein Bildungskonzept wie Bildung für nachhaltige Entwicklung stark mit den Prinzipien der Aktionsforschung korrespondiert. Beide Konzepte definieren eine reflexive Gestaltung der Gesellschaft als Zielperspektive. Bereiche, in denen Aktionsforschung seit den 1970er-Jahren angewandt wird, beinhalten partizipative Ansätze in regionalen und ländlichen Entwicklungsprojekten (Oehring, 1985). Die Idee des Capacity Building in kooperativen Prozessen greift auf Prinzipien der Aktionsforschung zurück, die eine Verbindung von Theorie und Praxis, demokratischen Beziehungen zwischen Planer*innen, Forscher*innen und lokalen Expert*innen sowie die Stärkung endogener Potenziale beinhalten (Hull, 1982; Pretty, 1998; Gagel, 1994). Wissen, Entwicklung und Empowerment sind drei wesentliche Kategorien, auf die sich sowohl Aktionsforschung als auch Bildung für nachhaltige Entwicklung beziehen. Die zentrale Bezugs-kategorie in der Aktionsforschung und Bildung für nachhaltige Entwicklung kann in einem Konzept des Lernens gesehen werden, das sich in einer autonomen, vernetzten und forschend-reflexiven Auseinandersetzung mit der Welt entfaltet. Die Lernenden erforschen und reflektieren ihre eigenen Ziele, Sichtweisen und Handlungsstrategien und werden befähigt, ihre Lebenswelt selbstbewusst und partizipativ zu gestalten. Theorie und Praxis werden als miteinander verwoben und aufeinander bezogen gesehen (Radits et al., 2015).

Der BINE-Lehrgang

Geschichte und Konzept

Vor dem Hintergrund von Studien zur Bedeutung der schulischen Lehrer*innenausbildung in den 70er-Jahren (Berman et al., 1978) wurde Anfang der 80er-Jahre an der Universität Klagenfurt ein zweijähriger Lehrgang für Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien entwickelt (Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer – PFL).

Im PFL-Programm wurde Aktionsforschung an der Universität Klagenfurt verankert (Altrichter, 1990) und langsam als methodischer Kern in die Seminare des PFL-Programms eingeführt. Der BINE-Lehrgang baut sowohl auf dem PFL-Programm als auch auf dem Forschungsprojekt UMILE – Umweltbildung in der Lehrer*innenbildung 1997–2000 (Posch, Rauch & Kreis, 2000; Steiner, 2005; Radits et al., 2015) auf, das einige Jahre später als UMILE-Netzwerk fortgeführt wurde. Aus dem UMILE-Netzwerk hat sich wiederum der BINE-Kurs entwickelt, der versucht, Innovationen in der Lehrer*innenbildung mit Forschung zu verbinden.

Der BINE-Lehrgang greift gesellschaftliche Veränderungsprozesse (Globalisierung, Technisierung, Rationalisierung, Flexibilisierung etc.) auf und diskutiert deren Auswirkungen auf die Organisation und Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen. Die

Lehrgangsteilnehmer*innen erwerben das Know-how, mit diesen gesellschaftlichen Herausforderungen umzugehen, Veränderungsprozesse zu verstehen, zu reflektieren und in ihre tägliche pädagogische Arbeit zu integrieren bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihrer Praxis zu verankern.

BINE ist eine viersemestrige berufsbegleitende Fortbildung für Lehrkräfte in Form von Seminaren und Arbeitsgruppen. Der Lehrgang umfasst fünf drei- bis viertägige Seminare, eine Schreibwerkstatt und fünf Arbeitsgruppentreffen. Die Seminare werden als Blöcke an verschiedenen Orten in Österreich abgehalten. Die Inhalte werden durch Vorträge und Inputs der Seminarleiter*innen oder durch Gastreferent*innen (ausgewiesene Expert*innen aus den Bildungs-, Politik-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften) vermittelt und anschließend in Gruppenarbeiten, Übungen und Workshops behandelt und vertieft. Arbeitsgruppen dienen vorrangig dem Erfahrungsaustausch, der Literaturlernte und der Unterstützung von Forschungsarbeiten. Sie sind als regionale Arbeitsgruppen organisiert und werden von einem Mitglied des Leitungsteams des Lehrgangs geleitet. Im Aktionsforschungsprojekt entwickeln und untersuchen die Teilnehmer*innen ein Projekt aus ihrer eigenen Praxis nach dem Paradigma der Aktionsforschung. Die Arbeit wird von einem Mitglied des Leitungsteams betreut (Rauch & Steiner, 2015). Im Universitätslehrgang BINE entstanden bisher Aktionsforschungsstudien zu verschiedenen Entwicklungsfeldern in Schulen, Pädagogischen Hochschulen (PH) und im informellen Bildungsbereich. Die gestalteten und untersuchten Entwicklungsfelder sind breit gefächert und reichen von Fragen der eigenen Professionalisierung als Fachlehrer*in bis zu Organisationsentwicklungsstudien, in denen Curricula in Hinblick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung systematisch reflektiert werden.

Forschungsbasiertes und partizipatives Lernen

Radits et al. (2015) zeigen an einem Beispiel aus dem ersten Kursmodul, wie forschendes Lernen zum Konzept der nachhaltigen Entwicklung im Kurs gestaltet wird: Die Teilnehmer*innen besuchen in Gruppen verschiedene Institutionen in und um eine Gemeinde, die überregional für nachhaltige Entwicklung bekannt sind. Die Teilnehmer*innen erarbeiten sich das Konzept der nachhaltigen Entwicklung durch den Besuch von Betrieben (Biobauernhof, Käserei, Fernheizwerk, Tourismusregion, Schule, Gemeinde) und Befragungen der dort handelnden Personen (Expert*innen). Sie erforschen in Kleingruppen deren Verständnis von nachhaltiger Entwicklung mithilfe von zuvor entwickelten Forschungsinstrumenten (Interview, Fragebogen, Fotodokumentation). Die Teilnehmer*innen tun dies in dem Bewusstsein, dass sie selbst über Expertise in Bildungsfragen verfügen und von den Expert*innen vor Ort über konzeptionelle und konkrete Probleme der nachhaltigen Entwicklung lernen können. Zurück im Seminar werden die Ergebnisse der Recherche ausgewertet, analysiert und die Ergebnisse der Kleingruppen verglichen. Auf diese Weise vertiefen die Teilnehmer*innen induktiv ihr Wissen und Verständnis von nachhaltiger Entwicklung und sammeln erste Erfahrungen mit verschiedenen For-

schungsmethoden. Im Verlauf des Seminars werden verschiedene Modelle der Bildung für nachhaltige Entwicklung (auch von externen Referent*innen) vorgestellt und diskutiert. Ausgehend von diesem Diskurs werden die Teilnehmer*innen eingeladen, Innovationsfelder in ihrer eigenen Institution zu lokalisieren und dazu ein Aktionsforschungsprojekt zu konzipieren.

Begleitende Evaluation des BINE-Lehrgangs

Alle vier bisher durchgeführten BINE-Kurse wurden evaluiert (interne Seminarevaluation und externe Kursevaluation). Für den letzten Kurs (2016–2018) wurden insgesamt 11 Personen befragt und damit 50 % der Teilnehmer*innen dieses Kurses erfasst. Neun Frauen und zwei Männer nahmen an den Interviews teil. Die an der Evaluation beteiligten Teilnehmer*innen stellten sich freiwillig für die Interviews zur Verfügung, die zwischen Juni und Juli 2018 durchgeführt wurden. Alle Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet und dauerten zwischen 35 und 70 Minuten. Die Interviews wurden durch einen Leitfaden strukturiert, der drei Gruppen von Fragen umfasste: (1) Fragen zum Kurskonzept, (2) zu den Lernergebnissen und (3) nach Empfehlungen für die weitere Entwicklung des Lehrgangs (Wallner, 2018). Die Interviews wurden wörtlich transkribiert. Die Auswertung erfolgte deskriptiv nach kategoriengeleiteten inhaltsanalytischen Kriterien (Mayring, 2015).

Ausgewählte Ergebnisse

In Bezug auf BNE spiegelt sich die Heterogenität der Teilnehmenden in den Lernerfahrungen mit BNE im Kurs wider. Insbesondere Teilnehmer*innen, die mit wenig Vorerfahrung in den Kurs gekommen waren, waren von der Komplexität des Themas überrascht. Für einige Teilnehmer*innen steht diese Komplexität im Konflikt mit dem Wunsch nach einer klaren Definition: „Einerseits war es oft verwirrend, weil man dachte, es gibt einfach keine Lösung...“ (GI1)¹. Für eine Teilnehmerin hat das vermittelte Hintergrundwissen dazu beigetragen, eine entsprechende Haltung zu entwickeln: „... Man hat ein Grundgefühl dafür, aber was dahintersteckt, ist schwieriger zu erklären, aber das ist mir auf jeden Fall klarer geworden.“ (GI1)

Die Prozessorientierung von BNE wurde mehrfach erwähnt: „Ich denke, im Grunde ist das Ganze ein Prozess, weil man Nachhaltigkeit nie abschließend erreicht“ (EI5). Ein anderer Teilnehmer ist der Meinung, dass er durch den Lehrgang bei BNE mehr auf die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen schaut: „Ich halte die Frage der Ökonomie und die kritischen Ansätze und Perspektiven für einen Schlüsselbereich, wenn man sich mit diesen Themen beschäftigt“ (EI6). „Wenn ich die ökologischen Probleme lösen will, wäre es mir wichtig, die globalen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen zu erkennen. Wie ist das mit unserem Schuldeninvestitionsmodell? Was

1 Die Zitate folgen einem Buchstaben- und Zahlencode.

für Dynamiken ergeben sich daraus? Was bedeutet Arbeit, was bedeutet Teilhabe? Was bedeutet Ernährungsgerechtigkeit oder Verteilungsgerechtigkeit?“ (EI6)

Die Evaluationsdaten geben Hinweise darauf, dass die Teilnehmer*innen Know-how zur systematischen Reflexion der eigenen Praxis erwerben, verbunden mit dem Wissen, wie diese verbessert werden kann. Ein Absolvent des BINE-Kurses fasst seine Erfahrungen mit Aktionsforschung im Kurs zusammen: „Rückblickend war die Aktionsforschung sehr bereichernd. Insbesondere das kontinuierliche Führen eines Forschungstagebuchs, in dem regelmäßig Schüleräußerungen und wichtige Beobachtungen notiert und festgehalten wurden, leistete wertvolle Beiträge für meine Praxis (Unterthiner, 2015, S. 13).“

Aktionsforschung war für viele Teilnehmer*innen weitgehend unbekannt. Die meisten hatten auch wenig Erfahrung mit wissenschaftlichem Forschen. Allerdings wird Forschendes Lernen als Kompetenz im Beruf der Teilnehmer*innen zunehmend gefordert. Als besondere Erfahrung gab eine Teilnehmerin an, dass sie mit ihrem eigenen Forschungsprojekt gelernt habe, wie sich „Aktionsforschung anfühlt“ (EI4), und die Freude erfahren hat, den Forschungsprozess erfolgreich gemeistert zu haben, auch wenn es manchmal schwierig war. Wissenschaftliches Forschen ist für viele Teilnehmer*innen eine Herausforderung. Wie ein Teilnehmer feststellte: „Forschung braucht Zeit und auch Rückschritte sind erlaubt“ (EI3).

„Forschungsfragen und -ziele und Hypothesen können auch umgestoßen werden“ (EI4). Es war wichtig zu erfahren, „dass man auch scheitern kann...“ (GI2). Aus diesen Aussagen wird deutlich, dass sich die Teilnehmer*innen als Forscher*innen wahrnehmen und einerseits stolz und andererseits erleichtert sind, dass sie diese Rolle auch ausfüllen können. „Letztlich stärkt die Erfahrung, erfolgreich forschen zu können, das Selbstbewusstsein“ (GI4).

Resümee

Die Ergebnisse zeigen, dass die systematische Datenerhebung (im Rahmen von Aktionsforschungsprojekten) und das Verfassen einer Studie als anstrengend, aber lernfördernd angesehen werden. Darüber hinaus irritiert die Teilnehmer*innen das Forschen und Lernen zu den Konzepten von BNE bis zu einem gewissen Grad aufgrund der Komplexität des BNE-Diskurses. Während Provokation das Bewusstsein für die Unsicherheiten und Dilemmata, die nachhaltige Entwicklung und BNE kennzeichnen, schärft, geben Hilfsmittel auf intellektueller Ebene (z. B. Informationen, methodische Inputs) sowie auf emotionaler Ebene (z. B. Unterstützung und Empowerment durch kritische Freunde) Orientierung und Richtung. Beide Ebenen ergänzen einander gegenseitig und bilden einen Rahmen für ganzheitliche und integrierte Lernprozesse. Der BINE-Lehrgang ermöglichte eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden in einem Klima des Vertrauens und der Offenheit. Es scheint, dass eine Balance von Provokation und Unterstützung als Elemente eines dynamischen didaktischen Designs Raum für vertiefende Reflexionen bietet.

Literatur

- Aebli, H. (1980). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorien*. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. (5. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2005). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer TB.
- Berkes, F., & Turner, N. J. (2006). Knowledge, learning and the evolution of conservation practice for social-ecological system resilience. *Human ecology*, 34(4), 479–494.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass-Golod, G., Pauly, E., & Zellman G. (1978). *Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Dewey, J. (1938). *Erfahrung und Erziehung*. Ed. 1997. Touchstone, New York, USA.
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (Bd. 57). Weinheim: Beltz.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Gagel, D. (Hrsg.) (1994). *Aktionsforschung und Kleingewerbeförderung: Methoden partizipativer Projektplanung und -durchführung in der Entwicklungszusammenarbeit*. Köln: Weltforum-Verlagsgesellschaft mbH für Politik & Auslandskunde.
- Hentig, H. (1985). Die Menschen stärken, die Sachen klären. *Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*. Stuttgart: Reclam.
- Homann, K. (1996). Sustainability: Politikvorgabe oder regulative Idee? In L. Gerken (Hrsg.), *Ordnungspolitische Grundfragen einer Politik der Nachhaltigkeit* (S. 33–46). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Hull, B. (1982). Partizipative Forschung, populäres Wissen und Macht. *Dossier FIPAD Nr. 31*, Nyon.
- Kant, I. (1787/1956). *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Nelson, D. R. (2011). Adaptation and resilience: responding to a changing climate. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change* 2(1), 113–120.
- Oehring, E. (1985). *Action Learning. Eine Methodik für die unternehmerische Entwicklung in kleinen Unternehmen in Costa Rica*. San Jose: Manuskript.
- Peirce, C. S., Apel, K. O., & Wartenberg, G. (1991). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus (1931–1935)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Posch, P., Rauch, F., & Kreis, I. (Hrsg.) (2000). *Bildung für Nachhaltigkeit. Studien zur Vernetzung von Lehrerbildung, Schule und Umwelt*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Pretty, J. N. (1998). Participatory learning in rural Africa: towards better decisions for agricultural development. In *Participation and the Quality of Environmental Decision Making* (S. 251–266). Dordrecht: Springer.
- Radits, F., Rauch, F., Soukup-Altrichter, K., & Steiner, R. (2015). Aktionsforschung trifft Bildung für Nachhaltige Entwicklung und verändert Pädagogische Hochschulen. Zum Konzept und zu den Ergebnissen des BINE- Lehrgangs 2012–2014. *Open Online Journal for Research and Education, Sonderheft 3*. <http://journal.ph-noe.ac.at>
- Rauch, F. (2016). Vernetzung für Bildung für nachhaltige Entwicklung in Österreich: Das österreichische ECOLOG-Schulprogramm. *Educational Action Research*, 24(1), 34–45.

- Rauch, F., & Pfaffenwimmer, G. (2020). The Austrian ECOLOG-Schools Programme – Networking for Environmental and Sustainability Education. In A. Gough, J. Chi Kin Lee & E. Po Keung Tsang (Hrsg.), *Green Schools Globally: Stories of Impact for Sustainable Development* (S. 85–102). Dordrecht: Springer. Online: <https://www.springer.com/gp/book/9783030468194>
- Rauch, F., & Steiner, R. (2015). BINE: Professional development ESD course for higher education teachers in Austria. In D. Kapitulcinova, J. Dlouha, A. Ryan, J. Dlouhy, A. Barton, M. Mader, D. Tilbury, I. Mula, J. Benayas, D. Alba, C. Mader, G. Michelsen & K. Vintar Mally (Hrsg.), *Leading Practice Publication: Professional development of university educators on Education for Sustainable Development in European countries* (S. 114–119). Prag: Karls-Universität in Prag.
- Steiner, R. (2005). UMILE – Analyse eines Netzwerkes zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In F. Radits, F. Rauch & U. Kattmann (Hrsg.), *Gemeinsam Forschen – Gemeinsam Lernen. Wissen, Bildung und Nachhaltige Entwicklung* (S. 133–150). Innsbruck – Wien – Bozen: StudienVerlag.
- Tauritz, R. L. (2016). Eine Pädagogik für unsichere Zeiten. *Forschung und Innovation in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Erforschung von kollaborativen Netzwerken, kritischen Merkmalen und Evaluationspraktiken*. Umwelt und Schulinitiativen-ENSI, ZVR-Zahl, 408619713, 90–105.
- Tauritz, R. L. (2019). Certain you're not sure? An inquiry into pedagogical strategies for teaching children how to manage uncertain knowledge about sustainability challenges. *Environmental Education Research* 25(10), 1582–1583.
- UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a global common good*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Unterthiner, C. (2015). Partizipation von Schülerinnen und Schülern an der Unterrichtsplanung im Unterrichtsfach „Politische Bildung“ an einer Tiroler Fachberufsschule. In F. Radits (Hrsg.), *Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung (Teil 2). Rationale und Studien aus dem Universitätslehrgang BiNE 2016–2018*. *Open Online Journal for Research and Education, Sonderheft 16*. <http://journal.ph-noe.ac.at>
- Wallner, B. (2018). *Universitätslehrgang Bildung für Nachhaltige Entwicklung – BINE 2016–2018. Auswertung der Interviews, Manuskript*. Klagenfurt: IUS.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Der Aufbau von Planungskompetenz für die Primarstufe im Spannungsfeld inhärenter Komplexität

Andrea Seel & David Wohlhart

Unterrichtsplanung als Qualifizierungsaufgabe

Das Planen lernen

Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht zählen zu den Kerntätigkeiten von Lehrpersonen. Diese haben die Aufgabe, strukturierte Lernangebote zu machen, die auf den Lehrplan bezogen sind und sich an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen orientieren. Unterrichtliches Planen ist dabei nicht nur Ausdruck einer eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit, sondern auch eine gesetzliche Verpflichtung (Rosenberger, 2012). Der Aufbau von Planungskompetenz stellt daher eine zentrale Qualifizierungsaufgabe in den Lehramtsstudien dar.

Dementsprechend zahlreich sind Publikationen zum Thema Unterrichtsplanung, von umfassenden Kompendien über Lehr- und Arbeitsbücher, Leitfäden, Ratgeber bis hin zu institutionenspezifischen Handreichungen, mit unterschiedlichen Ausprägungen bezüglich theoretischer Grundlegung, empirischer Fundierung und Praxisbezug (z. B. Peterßen, 2006; Meyer, 2014; Zumsteg et al., 2018; Hattie & Zierer, 2020; Wiater, 2020). In Systematisierungsversuchen wird kritisch angemerkt, dass didaktische Modelle, didaktische Partialtheorien und prinzipiengeleitete didaktische Handlungskonzepte unverbunden nebeneinanderstehen, meist nur Ausschnitte unterrichtlicher Realität thematisieren und größtenteils Absolutheitsansprüche erheben, wodurch sich ein Auswahlproblem für (angehende) Lehrer/innen und Lehrerbildner/innen ergibt (Scholl, 2011).

Das Erlernen von Planungshandeln wird in der Literatur als ein komplexer, schwer fassbarer berufsbiografischer Prozess beschrieben, als Amalgam aus persönlichen Fähigkeiten, praktischen Erfahrungen und der Aneignung theoretischer Bezugssysteme (Sandfuchs, 2006). Planungshandeln erfordert eine Ausdifferenzierung, Integration und Transformation verschiedener Bereiche professionellen Wissens, die im Wesentlichen als Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) und pädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge*) (Shulman, 1987) beschrieben werden können.

Forschungsergebnisse zum Planungshandeln und ihre Rezeption

Studien zeigen, dass erfahrene Lehrpersonen über fach-, lerner/innen- und lernprozessbezogene Wissensstrukturen verfügen, die als elaboriert, schemabasiert und interagierend beschrieben werden. Sie planen Unterricht vom Lerngegenstand und dessen kognitiven Anforderungen her und produzieren ein geistiges Produkt der zu unterrichtenden Einheit einschließlich der Abfolge von Handlungen, Reaktionen der Schüler/innen und den zu erwartenden Problemen. Ihre erworbenen Routinen, Handlungsmuster und komplexen kognitiven Strukturen erleichtern Informationsverarbeitung, Monitoring, Entscheidungsfindung und Anpassung. Studierende hingegen orientieren sich an inhaltlichem und methodischem Wissen, das sie zumeist aus Erfahrungen in ihrer eigenen Schulzeit ableiten. Sie richten ihre Entscheidungen an Oberflächenmerkmalen des Unterrichts aus, z. B. daran, ob die Schüler/innen Spaß am Unterrichtsgeschehen haben, oder ob der Unterricht konfliktfrei vonstatten geht, und vernachlässigen die Bearbeitung von Lernaufgaben und die Ergebnissicherung. In Summe haben in Ausbildung Stehende mehr Probleme mit der Einschätzung von Lernvoraussetzungen und Zeitbedarf sowie bei der Antizipation potenzieller Lernprobleme. Sie planen parzelliert in Gedankensprüngen, generieren nur schwer ein mentales Bild vom zu planenden Unterricht, stellen die möglichst plangetreue Umsetzung über den Lernprozess der Schüler/innen und schwenken nur in Ausnahmefällen auf Alternativpläne um. Der Großteil ihrer Wahrnehmungskapazität wird davon in Anspruch genommen, die Gestaltungsabsicht vor dem Auge entstehen zu lassen, folglich gibt es weniger Kapazität, das Geschehen im Unterricht selbst zu fokussieren (Seel, 2011; König et al., 2015; Wernke & Zierer, 2017).

Solche und ähnliche Erkenntnisse finden ihren Niederschlag in theoretischen Konzepten, die Unterrichtsplanung als mentales Handeln rahmen (z. B. Kiper & Mischke, 2009), oder Studierende schlicht ermuntern, das zu visualisieren, was sie planen, um mentale Bilder zu stärken (Teml & Teml, 2006). Planung wird mehr als zirkulärer denn als linearer Prozess beschrieben, demzufolge sich einzelne Planungselemente ergänzen, voneinander abhängig sind und nicht zwingend in einer bestimmten Reihenfolge bearbeitet werden müssen, wiewohl Konzepte wie *Rückwärtiges Lerndesign* (Schratz & Westfall-Greiter, 2012) oder *Backwards Planning* (Fraefel, 2020) verstärkt die Anforderung stellen, die Planung auch im Sinne der Kompetenzorientierung vom Ergebnis des Lernprozesses her zu denken. Nicht zuletzt werden adaptive Lehrkompetenzen (Beck et al., 2008) und situative Planungen (Mühlhausen, 2017) vermehrt in den Blick genommen und Unterrichtsentwürfe als Chance betrachtet, sich mit mehrdeutigen Situationen auseinanderzusetzen, die eigene Flexibilität und Offenheit zu reflektieren sowie unterrichtliche „Freiräume zu evozieren, zuzulassen und zu fördern“ (Rosenberger, 2021, S. 56).

Der Erwerb von Planungskompetenz und Ausbildungsartefakte

In der Professionalisierungsforschung mehren sich Evaluations- und Wirksamkeitsstudien, die auch das Thema Unterrichtsplanung in den Blick nehmen. Diese beziehen sich allerdings oftmals mehr auf kognitive Konzepte und Selbsteinschätzungen der Studierenden als auf konkretes, kontextbezogenes Planungshandeln mit seinen diversen Regulationsgrundlagen. Widersprüchliche Ergebnisse werfen zudem die Frage nach der Qualität eingesetzter Forschungsmethoden sowie jene nach der Domänenspezifität des Planungshandelns auf (Seel & Aprea, 2014). Als bemerkenswert erweist sich, dass die angesprochenen Studien zum Erwerb von Planungskompetenz in der Ausbildung ein eher optimistisches Bild zeichnen, während Novizinnen und Novizen sowie erfahrene Lehrpersonen die Bedeutung ihrer Ausbildung für die konkrete Planungstätigkeit im Rahmen von Befragungen explizit als gering einschätzen. Das erlernte Planungsverhalten und im Speziellen die Stundenvorbereitungen in ihrer elaborierten schriftlichen Form werden in der späteren Praxis nicht beibehalten und erscheinen als Ausbildungsartefakt. Wernke und Zierer (2017) kommentieren diesen Sachverhalt als wenig überraschend, wenn Planung im Rahmen von Lehrer/innenbildung „als etwas wahrgenommen wird, was einem nichts nützt, worin man keinen Sinn findet, was einen nur gängelt“ (S. 14).

Für Lehrer/innenbildung muss sich daher die Frage stellen, wie sich das Planungshandeln in Studium und Beruf entwickelt, wie angehende Lehrer/innen beim Aufbau von Planungskompetenz unterstützt werden können, welche Lernprozesse in der Ausbildung initiiert werden müssen und welche lernwirksamen Settings es braucht, damit Planungsaufgaben erfolgreich bewältigt werden können.

Unterrichtsplanung in den Pädagogisch-Praktischen Studien der PPH Augustinum

Konzeptionelle Überlegungen

Die Private Pädagogische Hochschule Augustinum (PPH Augustinum, vormals KPH Graz) hat die *PädagogInnenbildung NEU* zum Anlass genommen, die Pädagogisch-Praktischen Studien für die Primarstufe neu zu konzipieren (Seel, 2018; Seel & Wohllhart, 2020). Aufgrund der empirisch nachgewiesenen problematischen Implikationen verfrühter Praxiserfahrungen, wie jenen, dass Studierende, wenn sie unter Druck handeln, unreflektiert auf Schulerfahrungen zurückgreifen und damit traditionelle Handlungsmuster verfestigen (Hascher, 2012), wurde mit der in einphasigen Konzepten der Lehrer/innenbildung üblichen Tradition ab dem ersten Semester beginnender Praxis in Schulen gebrochen. Diese beginnt nun erst nach dem ersten Studienjahr, welches der Kontextualisierung der künftigen Tätigkeit als Lehrperson, der Aufarbeitung eigener Schul- und Unterrichtserfahrungen der Studierenden sowie der fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Fundierung von Lernen und Lehren dient.

Das dritte Semester steht im Sinne eines kohärenten Ausbildungskonzepts sowohl in der Praxis als auch in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen sämtlicher Fächer der Primarstufe im Zeichen der Planung von Lehr-Lern-Prozessen. Die Studierenden explorieren das Planungshandeln der Praxislehrpersonen und planen gemeinsam mit ihnen sowie mit ihren Peers Lernsequenzen unterschiedlichen Umfangs in verschiedenen Settings. Dabei stehen vonseiten der Hochschule gemeinsam mit Ausbildungslehrerinnen und -lehrern entwickelte Methodenkarten zur Verfügung, die vielfältige Zugänge zum Thema Unterrichtsplanung anregen sollen (z. B. *Lautes Denken*, *Erschließen von Planungsüberlegungen*, *Parallel Planen*, *Concept Mapping*). Ziel ist es, einen vielfältigen und mehrperspektivischen Diskurs über Planung in den Praxisteamen, den Veranstaltungen der Fachdidaktik, aber auch in den teamübergreifenden *Pädagogischen Reflexionsseminaren* zu initiieren und Erkenntnisse zum Thema Unterrichtsplanung zu reflektieren und die auf das Planenlernen bezogenen Lernfortschritte zu dokumentieren.

In den Pädagogisch-Praktischen Studien der PPH Augustinum wird auf performanzorientierte, komplexitätsreduzierende Lehrübungs- und Lehrbesprechungsformate verzichtet. Kernstück des Praxiskonzepts ist eine im vierten und fünften Semester platzierte Praxis, in der Studierende für ein ganzes Jahr zusammen mit einer erfahrenen Lehrkraft im Sinne einer *Community of Practice* (Wenger, 1998) die Verantwortung für das unterrichtliche Handeln und dessen Lerneffekte bei den Schülerinnen und Schülern übernehmen. Im Co-Planning und Co-Teaching, das in die üblichen Planungs- und Unterrichtszyklen der Schule eingebettet ist, soll Unterricht gemeinsam vorbereitet und durchgeführt werden (Fraefel, 2012).

Der Planungsdiskurs im Fokus

Auf Befunde referenzierend, die Unterrichtsnachbesprechungen als wenig nachhaltig und lernwirksam ausweisen (Schüpbach, 2011), wird im Praxissetting als auch in den begleitenden Fachdidaktischen Werkstätten dem Planungsdiskurs im Team und reflexiven Schleifen ein hoher Stellenwert eingeräumt und auf das Potenzial kokonstruktiver Unterrichtsvorbesprechungen als förderliche Lerngelegenheiten für Lehramtsstudierende (Staub et al., 2014) gesetzt. Dabei verschiebt sich der Fokus vom „richtigen“ Handeln der Studierenden zum gemeinsamen Interesse hin, Wissen und Können der Schüler/innen weiterzuentwickeln (Fraefel, 2011).

Mit Blick auf die klassische schriftliche Stundenvorbereitung wurde ebenfalls ein Musterwechsel vollzogen. So wird auf elaborierte Unterrichtsvorbereitungen und deren schriftliche Darlegung als Elemente einer angenommenen modellhaften Einübung von Planungstätigkeit verzichtet und es werden keine allgemeinen verpflichtend auszufüllenden Vorbereitungsblätter, Planungsschemata bzw. Planungsinstrumente zur Verfügung gestellt. Studierende sind von Anfang an aufgefordert, ihren eigenen Planungsstil und ihre eigene Form der Aufzeichnung zu entwickeln. Dem zugrunde liegt ein Gesamtkonzept

der Pädagogisch-Praktischen Studien, das stark auf Eigenverantwortung der Studierenden, Partizipation und Partnerschaftlichkeit setzt. Vorgaben vonseiten der Hochschule beschränken sich darauf, dass Planungsaufzeichnungen einen Lehrplanbezug aufweisen, sich an Zielen und zu erwerbenden Kompetenzen orientieren und eine Verlaufsplanung enthalten müssen. Über die konkrete Form der Verschriftlichung entscheiden nicht nur die Studierenden selbst, sondern das Praxisteam am jeweiligen Schulstandort, geht es doch darum, eine Form zu finden, die deren gemeinsames Planen und Unterrichten unterstützt. Diese Freiheit geht einher mit einer starken Betonung und konzeptionellen Verankerung des Planungsdiskurses mit verschiedensten Personen, sprich mit Ausbildungslehrer/innen, Studienkolleg/innen, Fachdidaktiker/innen und Bildungswissenschaftler/innen in verschiedenen Formaten, wie dem Co-Planning und Co-Teaching, Fachdidaktischen Werkstätten, Pädagogischen Reflexionsseminaren und Schwerpunktateliers (Seel, 2018) sowie einer laufenden Reflexion und Dokumentation der eigenen Planungskompetenz und Planungspraxen durch die Studierenden.

Erfahrungen, Ergebnisse, Erkenntnisse

Das Praxiskonzept der PPH Augustinum wurde nach einer einjährigen Pilotierung im Studienjahr 2015/16 ins Bachelorstudium Primarstufe implementiert. Jährlich durchgeführte Evaluationen, systematische Auswertungen von Praxisprüfungen, Begleitforschung und viele Gespräche mit Studierenden und Ausbildungslehrerinnen und -lehrern generieren Einblicke, aus denen im Folgenden einige für das Thema Unterrichtsplanung zentrale Erkenntnisse herausgegriffen werden.

Schriftliche Planung: Freiheit vs. Vorgabe

Der Verzicht auf eine strukturierte Vorgabe für Planungsdokumente stellt in gewisser Hinsicht eine riskante Entscheidung dar. Wenn dieser Schritt auch nahegelegt wird durch die empirisch gut erhärtete Tatsache, dass elaborierte Planungsvorgaben beim Berufseinstieg im Allgemeinen als unnötiger Ballast über Bord geworfen werden, kann keinesfalls davon ausgegangen werden, dass ihr Fehlen einen Beitrag zur intendierten Entwicklung einer individuellen, nachhaltig verwendbaren Planungspraxis leistet. Wie wird nun der entstehende Freiraum genützt? Braucht es nicht dennoch Anhaltspunkte und Leitplanken für eine gelingende Planung? Eine eindeutige Antwort lässt sich aus unseren bisherigen Erfahrungen nicht ableiten. Viele Studierende nutzen diesen Freiraum sehr gut, finden eine eigenständige, für sie passende Form und erleben es als sehr förderlich, diese auch selbst implementieren zu können. Andere allerdings hätten gerne mehr Vorgaben und Struktur. Sie verwenden als Ersatz zufällige Fundstücke oder beschränken die Verschriftlichung auf ein Minimum.

Dabei zeigt sich, dass Vorgaben und Freiräume nicht universell richtig oder falsch sind, sondern dass ihre Wirkung sich erst in Korrelation mit individuellen personalen Eigenschaften und Haltungen entfaltet. Košinar (2014) unterscheidet bei Studierenden drei Typen von Professionalisierungsverständnis: ein einschränkendes, ein fremderwartungszentriertes und ein entwicklungsbezogenes. Studierende mit einschränkendem Verständnis interpretieren die bei erfahrenen Lehrpersonen vorgefundenen rudimentären schriftlichen Planungen als willkommene minimalistische Zielperspektive. Bei einem fremderwartungszentrierten Verständnis vermitteln Vorgaben hingegen Klarheit über das, was erwartet wird. Diese Studierenden suchen nach ausfüllbaren Strukturen und nach Bestätigung ihrer Auswahl. Studierende mit einem entwicklungsbezogenen Verständnis hingegen profitieren vorbehaltlos vom gewährten Freiraum und erfüllen ihn mit Leben. Sie erreichen damit mehr Kompetenzen im Bereich des Planens und Durchführens von Unterricht als je zuvor in alten Praxiskonzeptionen. Das melden auch die Ausbildungslehrer/innen zurück.

Oberflächen- vs. Tiefenstruktur von Unterricht

Im Praxiskonzept der PPH Augustinum gibt nicht die Performanz der Studierenden, sondern das Lernen der Schüler/innen die zentrale Ausrichtung für Planung, Durchführung und Evaluierung von Unterricht vor. Die Begleitforschung (Kohl et al., 2021) geht daher auch der Frage nach, woran sich die Studierenden bei der Planung primär orientieren. Das vorläufige Ergebnis ist irritierend. Die Studierenden wollen sich als souveräne Lehrpersonen empfinden, aktiv die Klasse unter Kontrolle haben, bei den Schülerinnen und Schülern gut ankommen und positive Reaktionen bei diesen hervorrufen. Darauf richten sie, wie andere Noviz/innen auch, ihr Hauptaugenmerk bei der Planung. So wird ersichtlich, dass die Oberflächenstruktur bei Studierenden, aber auch bei Ausbildungslehrer/innen auch dann im Vordergrund steht, wenn das seitens der Hochschule nicht eingefordert wird. Auch Helmkes (2021) Angebots-Nutzungs-Modell erhellt, dass die Rolle der Lehrperson eine zentrale Einflussgröße für die Wirksamkeit von Unterricht ist und bleibt. Es ist also notwendig, diese Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu kultivieren, ohne allerdings dort stehenzubleiben. Den Begleitformaten und den Ausbildungslehrer/innen kommt die Aufgabe zu, die Planungsabsichten vermehrt auf den Lernertrag auszurichten.

Einheitliche Begrifflichkeiten und Planungsstrukturen

Das dritte Semester des Bachelorstudiums Primarstufe an der PPH Augustinum zielt auf den Erwerb von Planungskompetenz ab. Neben den Pädagogisch-Praktischen Studien und den Bildungswissenschaften entfalten hier auch alle Fächer der Primarstufe ihre Planungszugänge. Schon in der Terminologie zeigt sich, dass das aufgespannte Feld keineswegs homogen ist. Studierende beklagen, dass je nach Fach unterschiedliche Bezeichnungen für Planungsgrößen verwendet werden, und wünschen sich eine Vereinheitlichung. Aber: Jede Fachdidaktik hat ihren eigenen wissenschaftlichen Bezugsrahmen und ihre

daraus resultierende Begrifflichkeit, die aufrechterhalten werden muss, um die Anschlussfähigkeit an die Fachliteratur zu gewährleisten. Nicht nur die Terminologie, auch die Planungsstrukturen selbst fächern sich auf, einerseits begründet durch die Eigenart der Fächer selbst, andererseits durch deren Verortung im Grundschullehrplan. So müssen beispielsweise Fächer, die nur einmal in der Woche angeboten werden, den intendierten Kompetenzerwerb stärker durch mittel- und langfristige Planungen sichern; bestimmte Fächer brauchen im Gegensatz zu anderen einen strikten organisatorischen Rahmen. Es gibt kein Unification-Modell für die Planung aller Fächer, genauso wenig wie allgemeindidaktische Modelle alle fachlichen Planungsaspekte abdecken können oder sollen.

Co-Planning als Herausforderung

Wesentliche Elemente von Praxis kann man nur im Modus der Einlassung (Neuweg, 2011) lernen. So verspricht man sich auch beim Planen ein Hineindiffundieren von der Peripherie ins Zentrum praktischen Könnens (Wenger, 1998) durch gemeinsames Planen von Studierenden mit Ausbildungslehrer/innen. Es zeigt sich allerdings, dass dieser Musterwechsel sowohl von Studierenden als auch von Ausbildungslehrer/innen nur partiell vollzogen wird. Das Spektrum reicht von der Befehlsausgabe: „Die Ausbildungslehrerin hat gesagt, was wir vorbereiten müssen.“ bis zur geglückten gemeinsamen Planung: „Die Aufgabe von Co-Planning ist, dass ich und die Ausbildungslehrerin gestärkt hinausgehen in dem Wissen: So kann es funktionieren.“ Hier spielen neben der oben erwähnten Unterschiedlichkeit der Studierenden mehrere Faktoren eine Rolle: Für manche Ausbildungslehrer/innen ist eine gemeinsame Planung eine Selbstverständlichkeit, z. B. in Mehrstufen- oder Inklusionsklassen, andere sind nach wie vor kaum damit vertraut. Es gibt auch Lehrpersonen, die besser in der Lage sind, mehr von dem, was sie implizit wissen, im Planungsdiskurs explizit zu machen, eine Fähigkeit, die auch für exzellente Lehrpersonen keineswegs selbstverständlich ist. Nicht zu unterschätzen sind auch die hierarchischen Strukturen in den Köpfen von Ausbildungslehrer/innen, Hochschullehrenden und Studierenden. Sie unterlaufen die Kommunikation auf Augenhöhe, die einen hybriden Raum erst ermöglicht.

Die inhärente Komplexität von Unterrichtsplanung: One size doesn't fit all

Die Begleitforschung zum Praxiskonzept der PPH Augustinum hat erbracht, dass unter den Studierenden Einigkeit besteht, dass die (schriftliche) Planung von Unterricht, ja, selbst von kleinen Sequenzen, als notwendig und sinnvoll erachtet wird. Mit dieser positiven Haltung zum Planen ist eine wesentliche Voraussetzung zur Entwicklung von Planungskompetenz geschaffen. Die zugestandenen Freiheiten werden geschätzt, wiewohl es einen Wunsch nach einheitlichen Vorgaben gibt. Konzeptionell kann daraus auf das Erfordernis einer achtsamen Nachjustierung im Spannungsfeld von Freiheit und Vorgaben

geschlossen werden (Kohl et al., 2021). Bestätigt hat sich jedenfalls, dass One-size-fits-all-Modelle angesichts persönlicher, erfahrungsmäßiger, kognitiver und habituellem Unterschiede zwischen Studierenden wenig zielführend sind. Vielmehr geht es darum, in einem von Freiräumen gekennzeichneten differenzierten Lernsetting in persönlicher Begleitung individuelle Entwicklungsaufgaben zu identifizieren, deren Bearbeitung einzufordern und zu unterstützen. Dabei gilt es auch, die persönlichen Interessen von Studierenden in den Blick zu nehmen, ihr Streben nach Selbstwirksamkeit, ihren Wunsch nach Performanz und Akzeptanz, um diese im Sinne der Lernwirksamkeit für die Schüler/innen nutzbar zu machen.

Das Vorbesprechen von Unterricht hat sich als ein wesentliches, aber sehr voraussetzungsvolles Element des Planenlernens erwiesen. Um seine Wirkung zu entfalten, muss der Planungsdiskurs auf einem guten Niveau geführt werden. Das gelingt Ausbildungslehrer/innen verschieden gut. Insofern braucht es Qualifizierungsangebote, die das Verbalisieren eigener Planungsstrategien fördern, eine ko-konstruktive Gesprächshaltung üben sowie vorhandene Planungskompetenz anerkennen und je individuell erweitern. Zudem gilt es, das Beziehungsgefüge zwischen Ausbildungslehrer/in und Studierenden als Entwicklungsaufgabe in den Blick zu nehmen (ebda). Auf struktureller Ebene erfordert gemeinsames Planen zudem ausreichend gemeinsame Planungszeit. Hier haben sich im Rahmen der COVID-19-Pandemie neue Möglichkeiten eröffnet, anlassbezogen auch zwischen den Praxistagen kurze Besprechungen auf digitalem Weg abzuhalten, eine Entwicklung, die künftig auch für die intendierte ko-konstruktive und reflexive Bearbeitung beruflicher Aufgaben durch Peers nutzbar gemacht werden kann (Kreis & Galle, 2021).

Heterogenität und inhärente Komplexität von Unterrichtsplanung zeigen sich nicht zuletzt mit Blick auf die Fächer der Primarstufe. Diese lassen sich hinsichtlich ihrer Herangehensweisen an Planung, ihrer Terminologie und bezugswissenschaftlichen Wurzeln nicht vereinheitlichen. Auch wenn bildungswissenschaftliche Planungsmodelle mit dem One-Size-Fits-All-Anspruch auftreten, einen Rahmen bereitzustellen, der (vermeintlich) allen fachlichen Ansprüchen genügt, bleibt es für Studierende schwierig, die nötigen Zusammenhänge herzustellen. Als zielführend könnten sich fachübergreifende Settings, aber auch hybride Räume erweisen, die einen mehrperspektivischen und hierarchiearmen Diskurs von Fachdidaktiker/innen untereinander, aber auch unter Hochschullehrpersonen, Praktiker/innen und Studierenden unterstützen, um verschiedene Zugänge herauszuarbeiten, begreifbar zu machen, zu vernetzen und voneinander zu lernen.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M., & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur. Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Wissens*. Münster: Waxmann.
- Fraefel, U. (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. Partnerschulen für Professionsentwicklung. *journal für lehrerInnenbildung* 3, 26–33.
- Fraefel, U. (2012). Welche Aufgaben unterstützen den Aufbau professionellen Handelns? In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen: Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 281–299). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Fraefel, U. (2020). *Praktiken professioneller Lehrpersonen. Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht*. Bern: hep Verlag.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1, 87–98.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2020). *Visible Learning Unterrichtsplanung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 8. Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Kiper, H., & Mischke, W. (2009). *Unterrichtsplanung*. Weinheim: Beltz
- Kohl, A., Magnes, A., Riepler, T., & Seyss-Inquart, J. (2021). „Please mind the gap“ – den Einstieg in das Berufsfeld zwischen Schule und Hochschule forschend weiterentwickeln. In C. Fridrich, H. Knecht, R. Petz, P. Riegler & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 13* (S. 107–129). Münster – Wien: LIT.
- König, J., Buchholtz, C., & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 375–404.
- Kosinár, J. (2014). Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 7(2), 120–137.
- Kreis, A., & Galle M. (2021). Ein Fels in der Brandung? Zur Bedeutung von Peers im Praktikum. *journal für lehrerInnenbildung* 2, 76–83.
- Meyer, H. (2014). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. 10. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mühlhausen, U. (2017). Situative Unterrichtsplanung. Vernachlässigte Kernkompetenz für erfolgreichen Unterricht. *Pädagogik*, 1, 10–13.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft* 22(43), 33–45.
- Peterßen, W. (2006). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. 9. aktualisierte und überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg.
- Rosenberger, K. (2012). Unterricht planen und auswerten. In W. Wolf, J. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 302–310). Wien: Jugend & Volk.
- Rosenberger, K. (2021). Zur Bedeutung der Kontingenzthematik für die Schulpraktischen Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 41–58). Münster: Waxmann.
- Sandfuchs, U. (2006). Grundfragen der Unterrichtsplanung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 685–694). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scholl, D. (2011). Nach welchem Konzept der Unterrichtsplanung soll man sich richten? Zum Problem der unüberschaubaren Angebotsvielfalt der Allgemeinen Didaktik im deutschsprachigen Raum. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 108–124). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Schatz, M., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schüpbach, J. (2011). Hält die „Nahtstelle“, was sie verspricht? Hinweise zur Theorie und Praxis in der Unterrichtsbesprechung. *journal für lehrerInnenbildung*, 3, 34–39.
- Seel, A. (2011). Wie angehende Lehrer/innen das Planen lernen. Empirische Befunde zur ausbildungsbezogenen Unterrichtsplanung. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 31–45). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Seel, A. (2018). Auf neuen Wegen: Das Praxiskonzept im Bachelorstudium Primarstufe der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz. In L. Pilypaityte & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 213–222). Wiesbaden: Springer VS.
- Seel, A., & Wohlhart, D. (2020). Kooperation und Ko-Konstruktion im Praxiskonzept der KPH Graz. In K. Soukup-Altrichter, G. Steinmair & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung* (S. 225–240). Wiesbaden: Springer VS.
- Seel, A., & Aprea, C. (2014). Editorial. *journal für lehrerInnenbildung*, 4, 4–6.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations for the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K., & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 335–358). Münster: Waxmann.
- Teml, H., & Teml, H. (2006). *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Wege zu einer persönlichen Didaktik*. Innsbruck: Studienverlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity* (Reprint 2003). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Wernke, S., & Zierer, K. (2017). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Wiater, W. (2020). *Unterrichtsplanung: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Donauwörth: Auer.
- Zumsteg, B., Fraefel, U., Berner, H., Holinger, E., Lieger, C., Schmid, C., & Zellweger, K. (2018). *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln*. Bern: hep Verlag.

Herausforderungen für eine nachhaltige, zielgerichtete Schulentwicklung

Klaus Tasch

In den nachfolgenden Ausführungen werfe ich aus der Sicht eines Schulleiters einen Blick auf die Schulentwicklung, die ich in den letzten 18 Jahren am BG/BRG/MS Klusemannstraße begleitet und gesteuert habe. In den Erklärungen, warum Schulentwicklung kein Selbstläufer ist, gehe ich aber über die eigenen Erfahrungen hinaus, da ich in der glücklichen Lage bin, dass an unserer Schule sehr innovative und entwicklungsbereite KollegInnen arbeiten.

Eckdaten zur Schule

Das BG/BRG/MS Klusemannstraße wurde 1991 im Westen von Graz neu gegründet und war von Beginn an Teil des Schulverbundes Graz West, dem damals noch vier bereits seit Langem bestehende, umliegende Hauptschulstandorte angehörten. Ziel des Schulverbundes war es, einerseits durch Kooperation das Angebot für die SchülerInnen nach der Volksschule (Primarstufe) aufeinander abzustimmen und so ein regionales Gesamtschulangebot zu schaffen, und andererseits das pädagogische Angebot durch Ergänzung des Fächerkanons (z. B. Ökologie, Mathematik-Informatik), Phasen des Projektunterrichtes und Teamteaching weiterzuentwickeln und dazu auch die regelmäßige Kooperation der Lehrkräfte strukturell, mit wöchentlichen Sitzungen in Schulstufenteams, zu verankern. Diese innere Entwicklung und die strukturelle Herausforderung, mit einer heterogenen Schülerpopulation zu arbeiten, machte eine planvolle Schulentwicklung unabdingbar, da ein Großteil der Innovationen von den Lehrenden entwickelt, in schulautonomen Lehrplänen niedergeschrieben und didaktisch-methodisch implementiert werden musste.¹

Seit 2010 gehören zum BG/BRG/MS Klusemannstraße auch dislozierte Klassen in der Marschallgasse (**K**lusemann**e**xtern, **K**lex), in denen inzwischen 317 SchülerInnen in einem weiterentwickelten Modell des Stammhauses in 12 Klassen unterrichtet werden. Für die 10–14-jährigen SchülerInnen gibt es dort einen verschränkten Ganztagsunterricht mit einer neuen Zeitstruktur, strukturell verankertem Offenen Lernen in Deutsch, Englisch und Mathematik und Vernetztem Unterricht in den Realien. Die Konkretisierung

¹ Rektorin Drⁱⁿ. Elgrid Messner hat von 1994–2005 als Koordinatorin des Schulverbundes die Schulentwicklung auf wissenschaftliche Beine gestellt. Dabei ist auch die vom Bundesministerium mitherausgegebene Schriftenreihe „Schule entwickeln – Dokumente aus dem Schulverbund Graz-West“ entstanden.

des Konzeptes wurde anhand von Eckpunkten von den KollegInnen des ersten Jahrganges in großer Autonomie erstellt und wird inzwischen vom gesamten Kollegium in Schulentwicklungsgruppen mit großem Engagement weiterentwickelt.

Schulentwicklung, allgemein betrachtet

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Schulen einem permanenten Wandel, einer Entwicklung unterworfen sind. Heraklit paraphrasierend könnte man formulieren, dass man eine Schule nicht zweimal betreten kann, weil das Beziehungsgeflecht der LehrerInnen und SchülerInnen einer stetigen Veränderung unterworfen ist. Nach Posch und Altrichter (Altrichter & Posch, 1996, S. 136) bedürfte sogar eher die Stabilität als der Wandel einer Begründung. Die Herausforderung besteht allerdings darin, diesen Wandel planvoll und zielgerichtet zu gestalten. In einem ExpertenInnensystem, das sich ja dadurch auszeichnet, dass die Ziele nur über das Agieren der einzelnen SystemträgerInnen erreicht werden können, ist die Herausforderung besonders groß.

Um Schule als optimalen Lernort für die SchülerInnen zu gestalten, ist es wesentlich, der Arbeitszeit ihrer HauptakteurInnen Augenmerk zu schenken. Diese sollte sich für LehrerInnen idealerweise wie in der Abbildung 1 dargestellt gestalten.



Abb. 1: Wünschenswerte Arbeitsverteilung von LehrerInnen

Den Hauptteil der Arbeitszeit sollte immer der Kontakt mit den SchülerInnen ausmachen, dieser ist allerdings, wie noch zu begründen sein wird, äußerst instabil, weshalb er gestützt sein sollte durch die Arbeit in Schulstufenteams, in denen die Entwicklung der SchülerInnen gemeinsam und überfachlich in den Fokus genommen werden kann. Damit kann der Vereinzelung der LehrerInnen entgegengetreten und die Unterrichtsarbeit gestützt bzw. unterstützt werden.

Da es darüber hinaus auch Aufgaben gibt, die sich nur auf der gesamten Schulebene lösen lassen, wäre es ebenfalls wichtig, wenn LehrerInnen einen Teil ihrer Arbeitszeit auch für Entwicklungsvorhaben, die die gesamte Schule betreffen, investieren würden, da sie

dadurch auch einen Mehrwert für den eigenen Unterricht lukrieren und mehr Zufriedenheit mit ihrer Arbeit erlangen könnten.

Exkurs zur Labilität der Unterrichtssituation

Dass die Interaktionen mit SchülerInnen sehr instabil und damit sehr herausfordernd und unbefriedigend sind, hat mehrere Gründe. Einerseits treten im Unterricht Ereignisse auf, die von LehrerInnen nicht vorhersehbar und im gegebenen Umfeld auch nicht steuerbar sind, wenn z. B. problembeladene SchülerInnen den Unterrichtsprozess stören. Andererseits liegt die Labilität aber auch an den vielfältigen und sehr breit gestreuten Anforderungen, die LehrerInnen erfüllen sollten. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollten LehrerInnen über die in Abbildung 2 aufgeführten Fähigkeiten verfügen.

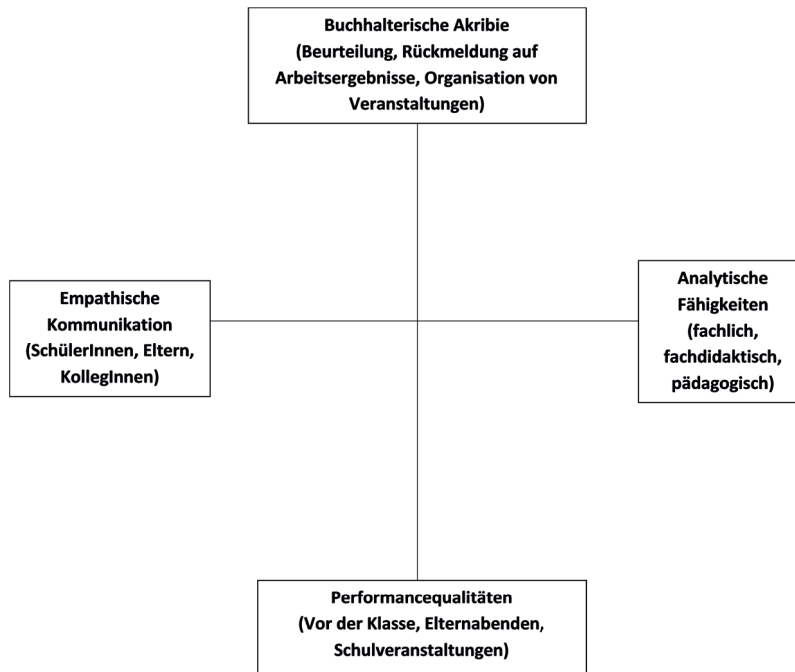


Abb. 2: Anforderungen an LehrerInnen

Selbst wenn LehrerInnen dazu in der Lage wären, alle Anforderungen zu erfüllen, erleben sie sich im Vergleich zu SpezialistInnen im jeweiligen Bereich als defizitär und erleiden damit ein ähnliches Schicksal wie MehrkämpferInnen in der Leichtathletik, die im abschließenden 1500m- bzw. 800m-Lauf, auch für den/die unsportlichste/n ZuschauerIn erkennbar, im Vergleich zu den SpezialistInnen eine schlechtere Figur machen, obwohl der Trainingsaufwand meistens größer als jener der SpezialistInnen ist.

Selbst LehrerInnen mit vorbildlichen Aufzeichnungen wissen, dass es noch Luft nach oben gibt und gleichzeitig ihre Performancequalitäten auch nicht an ein Optimum heranreichen. Als GeneralistInnen wissen sie auch, dass ihre fachlichen Fähigkeiten an die FachwissenschaftlerInnen nicht heranreichen können, ebenso hinken ihre empathischen Fähigkeiten, allein schon aufgrund des fehlenden Settings, jenen von TherapeutInnen hinterher.

Es lässt sich also sagen, dass LehrerInnen notgedrungen professionelle Mangelwesen sind. Die Unausweichlichkeit dieses Phänomens ist vielen LehrerInnen oft nicht bewusst, bringt sie an den Rand des Scheiterns und verlangt nach Stütze.

Schulentwicklung und Teamarbeit als nachhaltige, zielgerichtete Antwort

Die Teamarbeit und die gemeinsame Schulentwicklung wäre ein dementsprechendes Angebot. Es wäre daher zu erwarten, dass LehrerInnen die Schulentwicklung als Chance erkennen, um ihren Unterricht erfolgreicher zu gestalten und damit ihre Arbeitssituation zu verbessern. Deshalb müsste Schulentwicklung ein Selbstläufer sein, was sie allerdings landauf, landab nicht ist. Schulentwicklung wird im Gegenteil an zahlreichen Schulen noch immer als zusätzliche Belastung empfunden und von nicht wenigen LehrerInnen sogar als unnütz abgelehnt. Dies liegt einerseits daran, dass Arbeit im Team zu Beginn eines zusätzlichen Energieaufwandes bedarf und darüber hinaus unter Verdacht steht, den eigenen Handlungsspielraum einzuengen und damit auch Macht abgeben zu müssen.

Es stehen aber auch andere Stabilisatoren zur Verfügung, auf die gerne zurückgegriffen wird, um ohne Schulentwicklung auszukommen. Ein sehr häufig zu Hilfe genommener Stabilisator ist, die Verantwortung für nicht optimale Unterrichtsergebnisse auf die SchülerInnen abzuschieben. Sehr oft ist in LehrerInnenzimmern die Rede davon, dass die SchülerInnen immer schlechter, fauler, manchmal auch dümmer werden. In seinem Buch „Das Klagelied vom schlechten Schüler“ hat Gustav Keller (vgl. Keller, 1989) Quellenstellen von der Antike bis heute zusammengestellt, die zeigen, dass diese Ansicht, seit es Texte über Erziehung und Schule gibt, oft sehr wortreich postuliert wird. Nun lässt sich durch rationales Überlegen leicht feststellen, dass diese Ansicht nicht richtig sein kann. Denn jeder, der behauptet, dass die SchülerInnen immer schlechter werden, müsste in der Lage sein, einen Zeitpunkt anzugeben, an dem SchülerInnen am besten waren. Was natürlich unmöglich und absurd wäre. Es stellt sich daher die Frage, warum etwas, das schon aus rein logischen Gründen falsch sein muss, immer wieder behauptet wird. Nun wird diese Erzählung zwar von einer LehrerInnengeneration auf die nächste übertragen, aber sie muss auch letztlich eine Entsprechung in der Wahrnehmung der LehrerInnen haben, da andernfalls die Erzählung irgendwann hätte abbrechen müssen. Also gilt es zu klären, wie LehrerInnen zur Wahrnehmung kommen, dass die SchülerInnen immer

schlechter werden. In Abbildung 3 sind die Wissenskurven zu einem bestimmten Thema (z. B. Normalverteilung), das in einem Gegenstand unterrichtet wird, dargestellt.

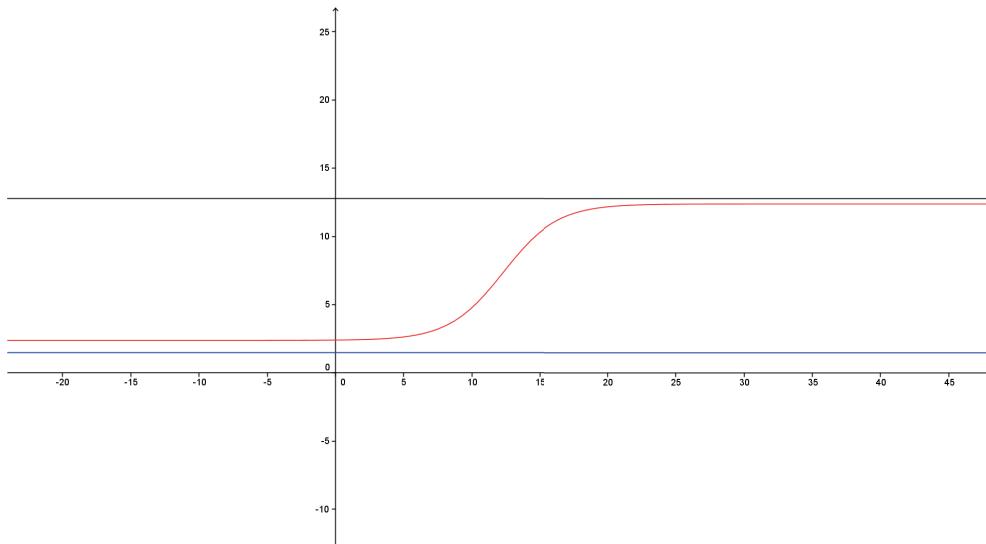


Abb. 3: Lernkurven von LehrerInnen und SchülerInnen zu einem bestimmten Thema im Lauf der Zeit

Die waagrechte Achse in Abbildung 3 ist die Zeitachse in Jahren, auf der vertikalen Achse wird das Wissen zu diesem Thema aufgetragen. Das durchschnittliche Wissen der SchülerInnen zu diesem Thema ist als Gerade (in Blau) parallel zur waagrechten Achse dargestellt, da jedes Jahr eine neue SchülerInnengruppe unterrichtet wird, deren durchschnittliches Wissen zu diesem Thema annähernd gleich ist. Die Kurve, die das Wissen der LehrerIn beschreibt, ist eine logistische Wachstumskurve, die sich der individuellen Wissensgrenze (schwarze Gerade) des jeweiligen Lehrers/der jeweiligen Lehrerin annähert. Mit der Anzahl der Jahre, die eine Lehrerin/ein Lehrer ein bestimmtes Thema unterrichtet, vergrößern sich das Wissen und der „Abstand“ zum Wissen zum durchschnittlichen Wissen der SchülerInnen.

Wird der eigene Wissenszuwachs nicht bewusst reflektiert, kann leicht der Eindruck entstehen, dass die SchülerInnen immer weniger wüssten. Der Wissenszuwachs der LehrerInnen führt auch dazu, dass im Unterricht Aspekte von Themen behandelt werden, die einige Jahre davor auch der Lehrerin/dem Lehrer noch unbekannt waren. Diese Aspekte stellen meist aus fachlicher Sicht eine Bereicherung dar, für die SchülerInnen bedeutet es aber, dass sie weniger Zeit haben, sich mit den einzelnen Aspekten zu beschäftigen als die SchülerInnengenerationen davor, weshalb die Ergebnisse von Überprüfungen schlechter ausfallen als die identen Überprüfungen in den vorangegangenen Jahren. Dies wird von

manchen Unterrichtenden als endgültiger Beweis dafür angeführt, dass die SchülerInnen immer schlechter werden.

Das Zuschieben der Verantwortung für den mangelhaften Erfolg des Unterrichts stabilisiert die Arbeitssituation der LehrerInnen nicht nur auf einem sehr unproduktiven Niveau, sondern wirkt auch kontraproduktiv, da die Beziehung zu den SchülerInnen dadurch massiv gestört und damit einem gelingenden Unterricht erst recht die Basis entzogen wird.

Die Stabilisierung des Unterrichts durch Schulentwicklung ist dagegen aufwendiger und kein Selbstläufer. Für diese müssen in einer Anfangsphase zusätzliche Energie aufgewandt, Teamarbeit gelernt und, wie Posch und Altrichter (Altrichter & Posch, 1996) überzeugend dargestellt haben, auf Macht verzichtet werden. Um Schulentwicklung nachhaltig zu implementieren, gilt es vorerst zu analysieren, in welcher Währung die Macht im System „Schule“ gehandelt wird. Die Währung der Macht in Schulen ist die Autonomie. LehrerInnen haben im österreichischen Kontext nicht nur eine gesetzlich garantierte Methodenfreiheit, sondern unterliegen auch sonst de facto kaum einer Kontrolle des Unterrichts, wenn sie nicht Grenzen des Mainstreams massiv überschreiten. Die Autonomie umfasst zudem auch weltanschauliche Aspekte.

Da Schulentwicklung nun eine gemeinsame Entwicklung ist, steht sie nicht nur im Verdacht, durch die notwendige Zusammenarbeit einen zusätzlichen Aufwand mit sich zu bringen, sondern auch die Autonomie der einzelnen LehrerInnen und damit deren Macht einzuschränken. Eine erfolgreiche, nachhaltige Schulentwicklung muss daher so gestaltet sein, dass die LehrerInnen die Autonomie in transformierter Form wiedererkennen.

Eine wesentliche Funktion hat dabei die Erstellung eines Leitbildes. Diese sollte behutsam unter Einbeziehung aller Beteiligten erfolgen und gemeinsame Haltungen samt Konkretisierungen zum Ausdruck bringen. Im BG/BRG/MS Klusemannstraße haben wir uns für die Erstellung des Leitbildes eineinhalb Jahre Zeit genommen, bevor es 2006 im Schulgemeinschaftsausschuss beschlossen wurde. Es zahlt sich aus, dabei Wert auf genaue Formulierungen zu legen und den Konsens mit allen Unterrichtenden zu suchen, um die Herausforderung zu meistern, die Altrichter und Posch für Organisationsentwicklung aus der mikropolitischen Perspektive so beschreiben:

„Organisationen sind durch Zieldiversität statt durch Zielkohärenz gekennzeichnet. Verschiedene Organisationsmitglieder haben eigene Handlungsziele, die sich nur teilweise überlappen und die nur teilweise mit den offiziell formulierten Organisationszielen übereinstimmen. Die konkurrierenden Ziele haben ideologischen Charakter in dem Sinn, daß sie mit umfassenderen Weltansichten und Wertsystemen in Zusammenhang stehen. Dies wird im Fall der Schule besonders deutlich. Allgemeine Prinzipien, wie Gleichheit, Gerechtigkeit usw. spielen bei der Entscheidungsfindung in Schulen häufig eine wichtige Rolle. In diesem Sinne gilt: Schools are sites of ideological struggle.“ (Altrichter & Posch, 1996, S. 100)

Die durch die konsensuale Vorgangsweise erzeugte Verbindlichkeit räumt viele potenzielle Stolpersteine im Entwicklungsprozess im Vorhinein aus dem Weg und hilft, die Entwicklungsschritte auf einen gemeinsamen Pfad zu führen. Die Leitung des Prozesses findet dadurch im Auftrag der Teilnehmenden statt und wird so nicht mehr nur als äußerer Eingriff gesehen, der die Autonomie beschränkt, sondern sie sogar stärkt.

Im Entwicklungsprozess selbst ist es wichtig, den Gestaltungsspielraum der Schulentwicklungsgruppen nicht über das Leitbild hinausgehend einzuschränken. Neben den von der Steuergruppe anhand des Schulentwicklungsplanes vorgeschlagenen Gruppen sollten auch immer Gruppen, die von deren Mitgliedern initiativ eingerichtet werden, möglich sein. Die Richtschnur, wie lange solche Gruppen Bestand haben sollen, ist dabei die Bewertung der Ergebnisse anhand des Leitbildes.

In unseren dislozierten Klassen (Klex) hat es sich bewährt, die Schulentwicklungsgruppen zu typisieren. Wir unterscheiden dort zwischen Konzeptgruppen, Monitoring-Gruppen und Gestaltungsgruppen. Die Gruppen bestehen aus jeweils drei KollegInnen. Die Gruppenmitglieder wurden von der Steuergruppe (Direktor, päd. Koordinator, Administratorin) vorgeschlagen, wobei auch die Wünsche der KollegInnen einbezogen wurden. Die Steuergruppe führt einmal im Jahr mindestens ein Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch und unterstützt die Gruppen bei der Organisation der Informationsweitergabe an das Kollegium.

Konzeptgruppen haben die Aufgabe, Konzepte für die Einführungen von Elementen, die noch nicht (vollständig) implementiert sind, zu entwickeln, diese zu formulieren, damit über diese dann vom Kollegium im Konsens entschieden wird. Beispiele für diese Gruppen sind „Bewegte Pause“, „Gewaltfreie Kommunikation“, „Ökolog“.

Monitoring-Gruppen haben die Aufgabe, die an der Klex entwickelten Unterrichtskonzepte auf ihre Wirksamkeit hin zu beobachten, Weiterentwicklungspotenzial aufzuspüren und dieses dann der unterrichtenden LehrerInnengruppe, der sie auch angehören, rückzumelden. So gibt es Monitoring-Gruppen zum „Offenen Lernen“, „Wochenanfangs- und Wochenabschlusskreis“, „Vernetzten Lernen“ und zur „Teamkultur“.

Gestaltungsgruppen haben die Aufgabe, klassenübergreifende Projekttage zu organisieren und zu koordinieren. Dabei geht es auch darum, die Organisationsform Jahr für Jahr weiterzuentwickeln. Gestaltungsgruppen gib es zum „Menschenrechtstag“, „Fasching“, zu „Hospitationen“ und zu „sportlichen Veranstaltungen“.

Der Typ der Gruppe kann sich im Lauf der Zeit ändern, wird z. B. ein Konzept umgesetzt, dann übernimmt diese Dreiergruppe das Monitoring.

Wichtig für eine selbsttragende, die Lernsituation der SchülerInnen verbessernde Schulentwicklung ist es, dass den Gruppen innerhalb der besprochenen Ziele Autonomie bei

der Umsetzung eingeräumt wird, um das Gestaltungspotenzial der Gruppe nicht zu beschränken.

Resümee

Die Herausforderungen der Schulentwicklung lassen sich aus meiner Sicht dann am besten meistern, wenn ausreichend Zeit und Überlegung in das Leitbild investiert wird, den KollegInnen Autonomie in der Entwicklungsarbeit gegeben wird, nach dem Motto „Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser“, und Situationen kreiert werden, in denen die KollegInnen erfahren, dass die gemeinsame Arbeit ihnen die Unterrichtsarbeit erleichtert.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., & Posch, P. (Hrsg.) (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Keller, G. (1989). *Das Klagelied vom schlechten Schüler*. Kröning: Asanger.
- Schriftenreihe: *Schule entwickeln: Dokumente aus dem Schulverbund Graz-West*. Hg. mit Unterstützung des Bildungsministeriums.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Herbert Altrichter, Dr., em. o. Univ.-Prof., Linz School of Education, Johannes Kepler Universität; Senior Professor Goethe-Universität Frankfurt. Gründungsvorsitzender der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen; systemischer Organisationsberater. Arbeitsbereiche: Schulentwicklung, Bildungsreform, Governance des Bildungswesens, Lehrpersonenbildung.

Elisabeth Amtmann, Mag.^a, Prof.ⁱⁿ, Leiterin des Zentrums für Personal- und Hochschulentwicklung der PH Steiermark, Vorsitzende des Hochschulkollegiums, Schulentwicklungsberaterin, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrerbildner*innen.

Ferdinand Eder, Dr., Univ.-Prof. i.R., Univ.-Prof. für Pädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Bildungsforschung, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Evaluation, Interessen- und Berufswahlforschung.

Elke Gruber, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Univ.-Prof.ⁱⁿ, Universität Graz; Leiterin des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft sowie Leiterin des Arbeitsbereiches Erwachsenen- und Weiterbildung; 2012 bis 2021 Hochschulrätin an der PH Steiermark; Lehr- und Forschungstätigkeit in den Bereichen Erwachsenen- und Weiterbildung, Lebenslanges Lernen insbesondere zu Themen der Organisation, Steuerung und Professionalisierung sowie Lehren und Lernen von Erwachsenen.

Julia Holzer, Dr.ⁱⁿ, B.Ed., B.Sc., M.Sc., Wissenschaftliche Mitarbeiterin (post doc) an der Universität Wien, Bildungspsychologin, Forschungsschwerpunkte: Lebenslanges Lernen – Bildungsmotivation, Wohlbefinden in Bildungskontexten, selbstreguliertes Lernen, Bildungs- und Chancengerechtigkeit – Lernen und Lehren in Schulen mit besonderen Herausforderungen, Transfer- und Implementierungsforschung.

Andrea Holzinger, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Prof.ⁱⁿ, PH Steiermark, Leiterin des Instituts für Elementar- und Primarpädagogik, Mitglied im Leitungsteam am Forschungszentrum Inklusive Pädagogik, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Bereich der elementaren Bildung, der Primarstufe und der Inklusiven Bildung; Schul- und Unterrichtsentwicklung in inklusiven Settings.

Karl Klement, DDr. habil, Priv.-Doz., HS-Prof. i.R., bis 2021 Vorsitzender des Hochschulrats der PH Steiermark. Präsident der Vorsitzendenkonferenz der Hochschulräte der 14 PHen Österreichs (2010–2016). Österreichischer Gutachter für europäische Bildungsprojekte bei der EU (1995–2005), Vorsitzender des Forschungsausschusses der Bundesleitungskonferenz und Mitglied des Lenkungsausschusses der BMBWK „Päda-

gog*innenbildung Neu“ (bis 2018). Wissenschaftlicher Leiter der „Europäischen Pädagogischen Symposien“. Schwerpunkte Unterrichtswissenschaft, Schulpraxis- und Lehrer*innenbildungsforschung, Professionalisierung.

Alois Kölbl, Mag. theol., Mag. phil., Hochschulseelsorger für die Grazer Universitäten und Hochschulen, Pfarrprovisor in den Pfarren Graz-St. Andrä und Karlau, Vorsitzender der Österreichischen Hochschulpastoralkonferenz, Leiter der Kunstkommission der Diözese Graz-Seckau, Universitätslektor für Christliche Kunstgeschichte an der Karl-Franzens-Universität Graz, Kurator von Ausstellungen zeitgenössischer Kunst.

Helmut Konrad, Dr. hc Dr., em. Univ.-Prof., von 1984 bis 2016 Ordinarius für Zeitgeschichte an der Karl-Franzens-Universität Graz. Dreimal zum Dekan der Geisteswissenschaftlichen Fakultät und zweimal zum Rektor der Universität gewählt. Erster Präsident des österreichischen Akkreditierungsrats für Privatuniversitäten und vielfach Leiter von Qualitätssicherungsverfahren in ganz Europa. Arbeitsschwerpunkte: Österreichische Zeitgeschichte, Sozialgeschichte, Kulturgeschichte.

Konrad Krainer, Mag. Dr., Univ.-Prof., Univ.-Prof. für Didaktik der Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der Schulentwicklung am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt, Dekan der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung. Forschungsschwerpunkt: Mathematikdidaktik in Verbindung mit Lehrer*innenbildung, Schulentwicklung und Bildungssystementwicklung.

Marlies Krainz-Dürr, Mag. Dr., Prof., Gründungsrektorin und Rektorin der PH Kärnten, Viktor Frankl Hochschule; systemische Organisationsberaterin im Bildungswesen, Mitglied des Herausgeberboards der internationalen Fachzeitschrift „Journal für Schulentwicklung“ sowie der Reihe „Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung“. Forschungsschwerpunkte: Lernende Systeme, Schul- und Qualitätsentwicklung.

Peter Kurz, Dipl.-Ing. Dr., HS-Prof., Studium der Landschaftsökologie und Landschaftsplanung an der Universität für Bodenkultur Wien und der Agrar- und Umweltpädagogik an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien. Seit 2016 Hochschulprofessor für Fachdidaktik Biologie, Botanik und Erdwissenschaften an der PH Oberösterreich.

Marko Lüftenegger, Mag. Dr., Assoziierter Prof., Leitung des Arbeitsbereichs für Entwicklungs- und Bildungspsychologie des Schulalters am Institut für Lehrer*innenbildung und am Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung an der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung und Förderung von Motivation und sozialen Emotionen sowie in Qualitätssicherung von Bildungsmaßnahmen.

Marlies Maticsek-Jauk, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Dipl.-Päd.ⁱⁿ, HS-Prof.ⁱⁿ, PH Steiermark, stellvertretende Leiterin des Zentrums für Personal- und Hochschulentwicklung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaften und Hochschuldidaktik.

Elisabeth Pelikan, BSc MSc, Doktorandin am Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung der Universität Wien. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit selbst-reguliertem Lernen und Motivation in Bildungskontexten. Neben ihrer Lehrtätigkeit an der Universität Wien hält sie Vorträge und Weiterbildungskurse zu den Themen selbst-reguliertes Lernen und Motivation, unter anderem im Bereich der Online-Lehre.

Barbara Pflanzl, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, HS-Prof.ⁱⁿ, HS-Prof.ⁱⁿ für Lehrerbildung und Professionsforschung am Institut für Bildungsforschung der PH Steiermark, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu Lehrerausbildung und Klassenführung.

Peter Posch, Mag. Dr., o.Univ.-Prof. i.R., 1976–2000 Professor am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und am Interdisziplinären Institut für Forschung und Fortbildung (IFF) der Universität Klagenfurt. Dzt. freier Mitarbeiter am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Universität Klagenfurt. Schwerpunkt: Lesson- und Learning Studies.

Franz Rauch, Mag. rer. nat., Dr. phil., ao. Univ.-Prof., ao. Univ.-Prof. am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Netzwerke im Bildungsbereich, Aktionsforschung, Weiterbildung, Schulentwicklung, Science Education.

Erwin Rauscher, MMag. DDr., Univ. Prof., Hofrat, Rektor der PH Niederösterreich, ab 1973 AHS-Professor, ab 1977 Administrator, ab 1989 Direktor an Gymnasien, ab 2006 Gründungsrektor, Lehraufträge an den Universitäten Klagenfurt, Graz, Linz und Salzburg, Mitglied der Europ. Akad. d. Wiss., Lehrerfortbildner inter/national, zahlreiche Buch- und Zeitschriftenpublikationen zu Führungskultur, Anthropozän, Schulinnovation, Schulentwicklung, Schulmanagement.

Christian Schmid-Waldmann, Dr., Selbstständiger Organisationsentwickler, Coach und Supervisor mit Schwerpunkt auf Schule, Hochschule, Bildungsverwaltung, NPOs, Vereinen und Kommunen zu Bildungsthemen. Lehrbeauftragter und Trainer für Führungskräfte und Menschen mit besonderen Funktionen speziell in diesen Feldern. Ausbildung von Berater*innen. Gründungsmitglied und Vorsitzender des Vereins EOS.

Andreas Schnider, Mag. Dr., Univ.-Prof., KommR., Vorsitzender des Qualitätssicherungsrates für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich, Hochschulprofessor an der PH Wien und Gastprofessor an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Heiligenkreuz, Vorsitzender der Ethikkommission an der Fachhochschule Campus Wien, Bildungsbeauftragter des Fachverbandes Personenberatung und Personenbetreuung in der WKO. Derzeitiger Schwerpunkt: Lehrer*innenbildung und ihre Weiterentwicklungen in Österreich.

Barbara Schober, Dipl.-Psych.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Univ.-Prof.ⁱⁿ, Professorin für Psychologische Bildungs- und Transferforschung und Dekanin der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Kompetenzen für lebenslanges Lernen, Lernmotivation, Selbstregulation, Lehrer*innenausbildung, Entwicklung, Evaluation und Implementierung von Interventionsprogrammen in Bildungskontexten und Gender in der Bildung.

Michael Schratz, Mag. Dr., Univ.-Prof. i.R., Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck, Gründungsdekan der School of Education, wiss. Leiter der Leadership Academy und von EDiTE sowie ICSEI, Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises. Arbeitsbereiche: Leadership und Lernen, Lehrer*innenbildung, Unterrichts- und Schulentwicklung.

Andrea Seel, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Rektorin der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum; stv. Vorsitzende Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen, Vorstand Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung; Mitherausgeber*in „journal für lehrerInnenbildung“; Arbeitsbereiche: Pädagogisch-Praktische Studien Primarstufe, (Hochschul-)Didaktik.

Katharina Soukup-Altrichter, Dr.ⁱⁿ, HS-Prof.ⁱⁿ, Vizerektorin für Lehre und Forschung an der PH Oberösterreich; Vorsitzende der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), Arbeitsbereiche: Lehrer*innenbildung, Forschung in der Lehrer*innenbildung, Aktionsforschung, Schul- und Organisationsentwicklung.

Christiane Spiel, Mag.^a DDr.ⁱⁿ, em. Univ.-Prof.ⁱⁿ, Fakultät für Psychologie, Universität Wien; stellv. Vorsitzende des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, Präsidentin des wiss. Beirats für Berufsbildungsforschung des Schweizer Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation; Selbstreguliertes Lernen, Geschlechtsstereotype, Interventions-, Evaluations- und Implementationsforschung.

Regina Steiner, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, HS-Prof.ⁱⁿ, PH Oberösterreich, tätig in der Ausbildung Primarschulpädagogik (Sachunterricht, bildungswissenschaftliche Grundlagen) und Sekundarstufenpädagogik (Biologie), Schwerpunkte: Lehre und Forschung zu Umweltbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Gendermainstreaming; Leitung des Universitätslehrgangs „BINE-Bildung für nachhaltige Entwicklung“.

Klaus Tasch, Mag. rer.nat, Mag. jur., Hofrat, BG/BRG/MS Klusemannstraße in Graz, Schulleiter seit 2004, Schul- und Personalentwicklung, Lektor an der Karl-Franzens-Universität Graz, Referent für Schulrecht an der PH Steiermark.

David Wohlhart, BEd, Prof. i.R., Private Pädagogische Hochschule Augustinum. Funktionen: Forschungszentrum Inklusive Bildung, Grazer Grundschulkongress, Netzwerk Inklusive Bildung. Arbeitsbereiche: Pädagog*innenbildung, Praxisforschung, Inklusive Bildung, Digitalisierung, Fachdidaktik Mathematik.