

Eveline Christof, Erich Ribolits,
Eva Sattlberger, Johannes Zuber

Last Exit: LehrerInnenbildung

Neue Ansätze zur Rettung der Schule

Schulheft 144/2011

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 36. Jahrgang 2011

© 2011 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen
ISBN 978-3-7065-5041-3

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Bildnachweis Coverfoto: Josef Seiter

Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Norbert Kutalek, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:
0043/1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@uta-
net.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Eveline Christof, Erich Ribolits, Eva Sattlberger,
Johannes Zuber

Verlag: Studienverlag, Erlersstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:
0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;
Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 31,00/48,90 sfr

Einzelheft: € 13,00/22,50 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)1 74040 7814, Fax: +43 (0)1 74040 7813

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort	5
Erich Ribolits	
Das Ende der Schule – so, wie wir sie kennen	7
Eva Sattlberger	
Die Zukunft der pädagogischen Berufe	22
Anton Dobart	
Warum es einer anderen Lehrerbildung bedarf	26
<i>Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert</i>	
Heidi Schrodtr	
Eine neue Schule – von den Mühen des Weges	37
Wolfgang Horvath	
Großbaustelle Schule	46
<i>Von der Standardisierungsdebatte zu neuen Professionalisierungsanforderungen</i>	
Eveline Christof	
Verachteter Beruf LehrerIn – (k)ein Paradigmenwechsel in Sicht	63
Ilse Schrittmesser	
Kompetenz: über Gewinn- und Verlustpotenzial eines trendigen Begriffs in der Lehrer/innenbildung	76
Julia Köhler	
Theater- und dramapädagogische Zugänge in der Lehrer/innenbildung	89
Stefan Götz	
Neue (Mathematik-)Lehrer(innen) braucht das Land!	97
Karin Dobler	
Selbstreflexion in der Lehrer/innenbildung	112
Monika Hofer	
Ich erwarte mir	124
<i>Gedanken von Lehramtsstudierenden zu ihrer Ausbildung an der Universität Wien</i>	
Eva Sattlberger	
Lehrer/in kann jede/r sein – Nur, warum ist es dann nicht jede/r?	133
<i>Anmerkungen zur Problematik der Quereinsteiger/innen im Schulbereich</i>	
Ingolf Erler	
Buchrezension: „Bildung MACHT Gesellschaft“	140
AutorInnen	144

Vorwort

Wohl noch kaum jemals seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurde derart viel Unbehagen an Schule und Schulsystem sowie Funktion und Verhalten der Lehrer/innen formuliert wie gegenwärtig. Auffällig dabei ist, dass die aus unterschiedlichsten Ecken und von den verschiedensten Interessengruppen geforderten Veränderungen das System Schule vielfach in seinem über Jahrhunderte geltenden Selbstverständnis in Frage stellen. Und auch wenn man die bereits vor sich gehenden Veränderungen in der Gestaltung des Unterrichts bzw. des schulischen Alltags analysiert, fällt auf, dass die Neuerungen oft sehr grundsätzlicher Natur sind. So sind z.B. das relativ häufige Organisieren von Unterricht in Form von Projekten sowie Tendenzen in die Richtung, dass Schüler/innen nach individuellen Stoff- und Zeitplänen lernen, aber auch das Messen des Lernerfolgs der Schüler/innen an objektiven Standards, die Einführung der Zentralmatura oder die Abschaffung des Klassenwiederholens Maßnahmen, die die Rollenaufteilung zwischen Lehrenden und Lernenden, durch die die Schulrealität bisher ganz entscheidend geprägt war, völlig aus den Angeln heben. Der/die Lehrer/in als zentrale Instanz der Steuerung und Entscheidung über das Unterrichtsgeschehen, der Wissensweitergabe und der Beurteilung des Lernerfolgs wird damit über weite Strecken in Frage gestellt, an ihre/seine Stelle treten zunehmend (tatsächlich oder vorgeblich) objektiv vermittelte Notwendigkeiten. Unschwer lässt sich dabei ein Zusammenhang mit der Herstellung jenes neuen Sozialisationstyps erkennen, den Ulrich Bröckling als „unternehmerische Persönlichkeit“ charakterisiert: Der globalisierte, beschleunigte und konkurrenzintensivierte Kapitalismus erfordert Menschen, die nicht bloß tun, was von ihnen erwartet wird, weil und solange sie durch die Beauftragten der Macht dazu gebracht werden; sie sollen funktionieren, weil sie sich voll und ganz mit jenem System identifizieren, das ihr Funktionieren voraussetzt.

Die Idee hinter dem vorliegenden Schulheft bestand darin, ausgehend von der skizzierten Hypothese der „Abschaffung bzw.

grundsätzlichen Umgestaltung der LehrerInnenrolle“, die schon im Gang befindlichen sowie die angedachten Veränderungen in Schule und Schulsystem zu analysieren und in diesem Zusammenhang auch zu hinterfragen, inwieweit die bereits bekannten Absichten hinsichtlich einer neuen Form der Lehrer/innenausbildung in die gleiche Richtung weisen.

Im Zusammenhang mit den Recherchen zu den Texten bzw. den Gesprächen mit potentiellen Autor/innen fiel auf, dass die gegenwärtig angedachten bzw. in Gang befindlichen Änderungen in Schule und Lehrer/innenbildung sehr häufig mit Umbrüchen in der ökonomisch-gesellschaftlichen Situation begründet werden. Ganz automatisch gelten die Veränderungen als legitime Begründung dafür, dass sich auch im pädagogischen Feld etwas ändern muss. Pädagogische Bemühungen in der Schule und organisiertes Lernen werden offensichtlich als der ökonomisch-gesellschaftlichen Sphäre weitgehend untergeordnet wahrgenommen. Die zumindest früher häufig von Lehrer/innen geäußerte Hoffnung, durch gezielte Formen pädagogischen Wirkens den Status quo im Sinne einer humaneren Gesellschaft beeinflussen zu können, scheint in den aktuellen Überlegungen zu Schule und Lehrer/innenausbildung kaum eine Rolle zu spielen. Dementsprechend wenig wird in den Begründungen der pädagogischen Innovation auch der Charakter und die Auswirkungen jener Veränderungen analysiert, von denen behauptet wird, dass auf sie unbedingt reagiert werden muss. Das vorliegende schulteft soll einen kleinen Beitrag dazu leisten, den darin zum Ausdruck kommenden blinden Fleck aufzuhellen.

Erich Ribolits

Das Ende der Schule – so, wie wir sie kennen

Die »Gewissheiten, die Menschen über sich selbst haben« – ihr Selbstbewusstsein –, ihre Wahrnehmung der Welt sowie ihr daraus folgendes Verhalten sind untrennbar mit der Ausprägungsform der Gesellschaft, in der sie leben, verknüpft. Vom ersten Tag ihrer Existenz an lernen Menschen, sich auf eine bestimmte Art und Weise zu begreifen und der gesellschaftlichen Realität in einer Form gegenüberzutreten, die dieser entspricht. Alle ihre sozialen Kontakte mit mehr oder weniger »gesellschaftlich integrierten Menschen« tragen dazu bei, dass sich bei ihnen eine Sichtweise der Welt herausbildet, die mit dem aktuellen Gesellschaftsregime korreliert. Menschliches Selbstbewusstsein kann in diesem Sinn als die zur individuellen Persönlichkeit geronnene gouvernementale Struktur der Gesellschaft interpretiert werden. Die spezifische soziale, religiöse, ethnische oder sonst wie definierte Subkultur, innerhalb der sich jemand bewegt, gibt seinem Selbstkonzept und Weltbild innerhalb einer »zugelassenen« Bandbreite eine spezifische Färbung; eine dem geltenden Gesellschaftsregime in seiner Grundausrichtung widersprechende Sichtweise auszubilden, würde allerdings gesellschaftliche Ausgrenzung und die in der jeweiligen gouvernementalen Struktur geltenden Sanktionen nach sich ziehen. Innerhalb des möglichen Spektrums ist der Einfluss der primären Bezugspersonen hinsichtlich Selbst- und Weltbewusstsein – aufgrund der in hohem Maß gegebenen emotionalen und materiellen Abhängigkeiten – zumindest in den ersten Lebensjahren sehr hoch. Daneben übt vor allem die Schule einen tiefgreifenden und nachhaltigen Einfluss auf die »Formierung des Sozialcharakters« aus. Als eine Spiegelung der sozialen Realität stellt sie den Trainingsraum dar, in dem Heranwachsende systematisch dazu gebracht werden, gesellschaftlich adäquate Interpretationen dessen, »was ist«, sowie die entsprechend stimmigen Reaktionen zu übernehmen. In diesem Sinn ist die Schule auch ganz besonders gefordert, wenn es zu nachhaltigen Veränderungen des Gesellschaftsregimes kommt.

Etwa seit den 1970er Jahren lässt sich ein derartiger grundlegender gesellschaftlicher Umbruch beobachten, der wesentlich durch das Umsichgreifen der Informations- und Kommunikationstechnologien, die Globalisierung sowie das zunehmende Erreichen ökologisch bedingter Grenzen ausgelöst wurde und sich in einem forcierten Durchdringen aller Lebensbereiche durch die Marktlogik äußert. Die industriegesellschaftlichen Strukturen, die sich mit der Moderne herausgebildet hatten, beginnen zu erodieren, wodurch sich auch der mit diesen korrelierende Einfluss auf die Interpretationsmuster der Individuen abzuschwächen beginnt. An ihrer Stelle entwickelt sich eine verstärkt auf (Selbst-)Kontrolle der Individuen aufsetzende Unternehmergeellschaft, verbunden mit entsprechenden Formen des Forcierens systemadäquater Wahrnehmung und korrelierendem Verhalten. Gilles Deleuze und Michel Foucault, die die seit mehreren Jahrzehnten vor sich gehenden gesellschaftlichen Umbrüche erstmalig als Übergang von der »Disziplinargesellschaft zur Kontrollgesellschaft« charakterisiert hatten (vgl. insbes.: Deleuze 1993 und Foucault 2010), haben ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal der beiden Gesellschaftsformationen darin geortet, dass im Industrialismus die prototypische »Logik der Fabrik« das Bezugsmodell der sozialen Realität abgab, in der postfordistischen Kontrollgesellschaft dagegen eine entsprechende »Orientierung am Unternehmen« stattfindet. Vom individuellen Verhalten bis zur Politik wird gesellschaftliches Handeln in den letzten Jahren immer mehr unter dem Gesichtspunkt unternehmerischer Logik interpretiert; damit Hand in Hand kommt es zunehmend auch zu einer Modifikation der sozialen Strukturen im Sinne des Unternehmensmodells.

Um nachvollziehen zu können, warum Deleuze und Foucault gerade mit den Begriffen »Disziplinar- und Kontrollgesellschaft« operieren, um den in Gang befindlichen Zeitenbruch bzw. – wie es Deleuze ausgedrückt hat – den »Beginn von etwas Neuem« (1993: 261) zu charakterisieren, bedarf es einer kurzen begriffstheoretischen Auseinandersetzung. Die Bedeutung des Terminus »Disziplinargesellschaft« erschließt sich, wenn man über die gängigen negativen Konnotationen, die dem Ausdruck Disziplin anhaften – Zwang, Sanktion, Bedrohung, Bestrafung ... –, hin-

ausblickt. Denn über ein derartiges »Beschneiden des Lebens« fokussiert der Terminus »Disziplin« ja auch das Hervorbringen größerer Leistungen durch eine straffe und zielgerichtete Organisation, verbunden mit der Bereitschaft der »Mitspieler«, sich dem Organisationsziel weitgehend kritiklos unterzuordnen. Offenbar wollten Deleuze und Foucault mit ihrer Begriffswahl hervorstreichen, dass die Gesellschaft der Moderne insgesamt genau durch dieses Ideal des zielgerichtet-organisierten Handelns geprägt war und dieses den Gesellschaftsmitgliedern dementsprechend »zur zweiten Natur« geworden ist bzw. werden musste. Zur Verinnerlichung des Disziplinprinzips kam es durch die nahezu lückenlose Einbindung der Individuen in – von ihnen so genannte – Einschließungsmilieus: bürgerliche Kleinfamilie, Schule, Fabrik, Militär, oftmals Krankenhaus und unter besonderen Umständen auch Gefängnis oder Irrenhaus und die dort zur Anwendung gebrachten Strategien der Disziplinierung. Die Orientierungsgröße der disziplinarischen Maßnahmen leitete sich aus dem ökonomischen Wert des Körpers bzw. dem ökonomische Nutzen ab, der zu Arbeitskräften formierten Individuen innewohnt – letztes Ziel aller Disziplinierung war der verwertbare Mensch.

Die Bezeichnung Kontrollgesellschaft bringt zum Ausdruck, dass systemadäquates Verhalten der Individuen in der sich aktuell ausdifferenzierenden Gesellschaftsformation vor allem durch das Prinzip permanenter (unterschwelliger) Kontrolle erreicht wird. Diese Kontrolle ist die Folge der bereits in hohem Maß gegebenen und weiterhin rasch anwachsenden Möglichkeit und systemimmanenten Notwendigkeit des ständigen Zugriffs auf Informationen. Jederzeit und von überall Daten und Fakten zu »allem und jedem« abrufen zu können, zieht die Kontrollierbarkeit von »allem und jedem« unmittelbar nach sich. Je mehr Individuen in die Sphäre der umfassenden (digitalen) Information integriert werden (und sich integrieren lassen müssen!), desto mehr verwandeln sie sich selbst zu digital repräsentierter, jederzeit abrufbarer und weiterarbeitbarer Information, was in letzter Konsequenz das Ende jedweder Privatsphäre bedeutet. Die zentrale These Deleuze' hinsichtlich der Kontrollgesellschaft lautet dementsprechend, dass Macht in dieser Gesellschaftsfor-

mation nicht durch benennbare Individuen oder Institutionen ausgeübt wird, sondern ein Funktionsmerkmal des Systems als solches ist. Konsequenz ist, dass es keinen Bereich des Daseins gibt, der vor dem Zugriff der Macht geschützt werden kann. Auf dieser Nichtidentifizierbarkeit spezifischer »Verkörperungen der Macht« beruht letztlich die Wirksamkeit der Kontrollgesellschaft – Macht wirkt in ihr quasi automatisch, Machtkritik findet kein identifizierbares Gegenüber. Das Bewusstsein der solcherart gegebenen permanenten Kontrollierbarkeit (was nicht unbedingt gleichbedeutend mit dem Wissen über tatsächlich angewandte Formen der Kontrolle ist) wird zum bestimmenden Element des allgemeinen Empfindens. Die informationstechnische Aufbereitung der Welt wird für Menschen im selben Maß zur Selbstverständlichkeit wie das Bewusstsein, dass es unmöglich ist, irgendetwas vor der allgemeinen Sichtbarkeit verbergen zu können. Nicht mehr das Eingebundensein in gesellschaftliche Subsysteme und die dadurch gegebenen Möglichkeiten des disziplinierenden Zugriffs derselben sind Voraussetzung für das Ausbilden des »Gesellschaftscharakters« (Erich Fromm). »Wohlerhalten« der Individuen beruht nun auf dem Bewusstsein einer dem Dasein immanenten Kontrolle und äußert sich in »freiwilliger Selbstkontrolle« (vgl. Pongratz 2004). Ihre ständige Sicht- und Kontrollierbarkeit bewirkt, dass Individuen ihr Entwicklungspotential bloß noch in einer Form zur Geltung bringen, die den Ansprüchen des gesellschaftlichen Systems entspricht.

Die Disziplinargesellschaft hatte sich parallel mit dem Entstehen des bürgerlich-kapitalistischen Systems als die adäquate Form des Etablierens und Erhaltens der dem System entsprechenden Machtstrukturen herausgebildet. Für das Funktionieren der Massenproduktion war ein Heer an Arbeitskräften mit zumindest ausreichend vorhandener Basis(aus)bildung erforderlich. Zur Sicherstellung der (Re-)Produktion des mit der kapitalistischen Ökonomie verknüpften Herrschaftssystems galt es allerdings hintanzuhalten, dass sich das den Massen notgedrungen vermittelte Wissen zu einer machtkritischen Größe weiterentwickelt. Es bedurfte einer Form der Macht, die mit Hilfe der Ideologie, es sei für alle die Möglichkeit gegeben, durch »Arbeit

an sich selbst« jede gesellschaftliche Position zu erreichen, zwar den demokratischen Schein formeller Gleichheit verbreitete, dabei aber dennoch die konkret herrschenden Ungleichheiten der bürgerlichen (Klassen-)Gesellschaft absicherte. Die »Erfindung der Disziplin« als die dem Menschen angemessene Orientierung der Lebensführung stellte in diesem Sinn eine machtstrategische Meisterleistung dar (vgl. Patzner 2005: 54). Sie nahm das aufgeklärte Individuum an die Kandare systemadäquaten Wohlverhaltens. Die Disziplinalgewalt ist die dem bürgerlich-kapitalistischen System entsprechende Führungsform, durch sie wurde die systemgemäße Selbstinterpretation der Individuen abgesichert, die zentral an der Vorstellung der individuellen Lebensverbesserung durch besondere Brauchbarkeit als Arbeitskraft ausgerichtet war.

Um angemessen über die Runden zu kommen, war es demgemäß in der Disziplinalgesellschaft erforderlich, vor allem jene (Sekundär-)Tugenden zur Entfaltung zu bringen, die sich im Zuge des bürgerlichen Kapitalismus herausgebildet hatten. Zu den »Indikatoren des disziplinierten Subjekts« zähl(t)en in erster Linie Ordnung, Sauberkeit, Fleiß, Beständigkeit, Pünktlichkeit, Gehorsamkeit und Selbstbeherrschung. Das Bezugsmodell der Disziplinalgesellschaft – die Fabrik – setzt das friktionsfreie Zusammenwirken problemlos funktionierender »Rädchen im Getriebe« voraus. Dementsprechend ging es in den Einschließungsmilieus der Industriegesellschaft – jenen gesellschaftlichen Bereichen, die die Funktion der Transformation der Individuen zu disziplinierten Subjekten hatten – stets um das Herstellen des optimal an gesellschaftlich-ökonomische Vorgaben angepassten und somit hinsichtlich seiner Verwertbarkeit abschätzbaren, letztendlich also des »berechenbaren« Menschen. Ziel war die »disziplinierte Arbeitskraft«, die sich durch hohes Arbeitsethos, ein veritables Maß an Autoritätshörigkeit sowie die Bereitschaft auszeichnet, sich weitgehend kritiklos im Rahmen eines hierarchischen Systems »nützlich zu machen«, und darüber hinaus auch überzeugt ist, (nur) für eine bestimmte Position der gesellschaftlichen Hierarchie »begabt« zu sein. Seitdem die allgemeine Lernpflicht für Heranwachsende eingeführt worden war, war es in diesem Sinn eine ganz wichtige Funktion der Schule gewesen,

die Gesellschaftsmitglieder zum Akzeptieren der sozialen Hierarchie zu bringen, indem sie lernen, Erfolg oder Versagen als individuell mehr oder weniger gegebene Leistungsfähigkeit zu interpretieren.

Die traditionell antrainierte »Bereitschaft zur Brauchbarkeit«, verbunden mit dem weitgehenden Akzeptieren der qua Erstausbildung zugewiesenen Position, reicht allerdings immer weniger, um sich im aktuell herausbildenden kontrollgesellschaftlichen Modus zu bewähren. Bedingt durch die technologische Substituierbarkeit menschlicher Arbeitskraft in einem bisher noch nie dagewesenen Umfang ist der Kapitalismus in eine neue Phase seiner Entwicklung getreten. Die Zeiten, die von einer permanenten Expansion der Verwertung von Arbeitskräften gekennzeichnet waren, sind vorbei, in seiner nunmehrigen »neoliberalen« Variante (über-)lebt der Kapitalismus durch die Intensivierung der Verwertung. Die Ausbeutung jener Fähigkeiten von Menschen, die in traditionellen schulischen Settings lehr- und lernbar sind, wird den Verwertungserfordernissen zunehmend nicht mehr gerecht, nun gilt es Menschen in einer wesentlich ganzheitlicheren Form für das System zu vereinnahmen. Es geht darum, ihren Einfallsreichtum, ihre Kritikfähigkeit, ihre Lust am Spiel, ihre schöpferischen Fähigkeiten, ihre Kommunikationsfreudigkeit, ..., kurzum, den vollen Umfang ihres menschlichen Potentials zu mobilisieren. Der durch Informations- und Kommunikationstechnologie möglich (und im Sinne des Verwertungszwangs auch notwendig) gewordenen Ausprägungsform der Kapitalverwertung ist die bürgerliche Spielart des Kapitalismus nicht mehr adäquat; zunehmend bildet sich ein »nachbürgerlich politisch-ökonomisches System« heraus, dem die bürgerlich-disziplinierte Haltung als Arbeitskraft obsolet ist. In diesem nachbürgerlichen Kapitalismus stellt es letztendlich ein Verwertungshandicap dar, in Form von diszipliniertem, vorgabengemäßigem Verhalten bloß die »Bereitschaft« zu signalisieren, sich als Arbeitskraft brav verwerten lassen zu wollen, »das wirkliche Leben« aber außerhalb der Verwertungssphäre anzusiedeln.

Um erfolgreich über die Runden kommen und sich »gegen die Konkurrenz behaupten« zu können, gilt es nunmehr die eigene Verwertung mit ungebremstem Engagement und intrinsi-

scher Motivation »autonom« zu organisieren. Dazu ist es vor allem notwendig, die Trennung des Lebens in einen Bereich der Fremdbestimmung – die Arbeit – und einen der Selbstbestimmung – die Freizeit – aufzugeben. Es gilt anzuerkennen, dass es keinen außerhalb der Verwertungssphäre liegenden »Sinn des Lebens« gibt. Dem neuen Gesellschaftsregime entspricht nur, wer bereit ist, sich – lebenslang – als »Unternehmer seiner selbst« (vgl. Bröckling 2007) zu begreifen und einen Sozialcharakter auszubilden, der konsequent an der Performance am Markt ausgerichtet ist. Letztendlich heißt das, alles – Dinge, Personen, Beziehungen, ... und vor allem eben auch sich selbst – nur mehr im Fokus des »Werts« wahrzunehmen. Erfolgreich zu sein bedeutet, sich dem Prokrustesbett der Warenförmigkeit optimal anzupassen – nur wer etwas aus sich macht und am Markt erfolgreich ist, ist etwas wert. Es gilt den Markt als jene – göttliche – Instanz anzuerkennen, der es ständig zu dienen gilt, indem man sich als erfolgreicher Manager bei der Vermarktung des Humankapitals erweist, als das man sich voll und ganz empfindet. Dazu ist nicht nur eine gegenüber bisherigen Orientierungen grundsätzlich andere Selbstwahrnehmung und Interpretation der Welt erforderlich, es ist vor allem notwendig, sich als permanent in Konkurrenz stehend zu begreifen. Es gilt das Motto zu verinnerlichen: Du bist dir selbst der Nächste und jeder andere ist letztendlich dein Gegner.

Ein Unternehmen wird – im Gegensatz zur Fabrik – eben nicht von »brav funktionierenden Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern« in Gang gehalten, sondern erfordert Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich »voll und ganz einbringen«. Das setzt voraus, dass sich diese mit dem Unternehmensziel – das ja in letzter Konsequenz stets in der »Vermehrung investierten Geldes« besteht – identifizieren. Das Unternehmenskonzept vereinnahmt Individuen in diesem Sinn in einer wesentlich ganzheitlicheren Form als die Fabrik, deren Zugriff sich auf die materiell-körperliche Ebene beschränkt hatte. Während sich die erfolgversprechenden »Persönlichkeitseigenschaften« in der zu Ende gehenden Disziplinargesellschaft als das »Unterwerfen unter die Not, die eigene Haut zu Markte tragen zu müssen«, zusammenfassen lassen, lässt sich die an Menschen unter den Bedingungen

der heraufdämmernden Kontrollgesellschaft hinsichtlich ihres Charakters herangetragene Forderung als die »Identifikation mit ihrer Vermarktung« beschreiben. Es geht nicht mehr bloß um die der Überlebensnotwendigkeit geschuldete Bereitschaft, als Ware zu fungieren, sondern um ein diesbezüglich »autonom« hervorgebrachtes Engagement. Im Korsett der bedingungslosen Akzeptanz der Verwertungsprämisse gilt es nun Charaktereigenschaften wie Flexibilität, Mobilität, Eigenverantwortlichkeit und Selbstführung zu entwickeln. Alle dem Menschen innewohnenden Potentiale zur Gestaltung der Welt sollen für die Verwertung aktiviert werden. Das nachbürgerliche Subjekt unterliegt dem »Diktat fortwährender Selbstoptimierung« im Sinne eines permanenten Bemühens, seine Marktchancen zu verbessern. Die Vorstellung, als Subjekt selbst Ware zu sein, die einer andauernden Kontrolle hinsichtlich ihres Marktwerts unterliegt, verhindert, dass die solcherart freigesetzten Potentiale der Menschen sie dem Marktgott gegenüber skeptisch werden und sie sich dem Gottesdienst ihrer Verwertung verweigern lässt.

Die skizzierte Ablösung der Disziplinar- durch die Kontrollgesellschaft und der damit einhergehende Druck auf die Angehörigen der Gesellschaft, eine veränderte Selbstwahrnehmung und Weltsicht zu auszubilden, ist für die Schule in doppelter Hinsicht bedeutsam. Einerseits stellt die Schule ein prototypisches Einschließungsmilieu der Disziplinalgesellschaft dar und ist von deren Krisen demgemäß auch in typischer Form betroffen – auch für die Schule wird immer offensichtlicher, dass sie nicht mehr zu leisten imstande ist, was sie verspricht: die Vorbereitung der Heranwachsenden auf das selbständige Leben unter dem gegebenen gesellschaftlichen Regime. Als eine Einrichtung, die alle Heranwachsenden gleichermaßen durchlaufen müssen, ist die Schule parallel mit der Disziplinalgesellschaft entstanden und hinsichtlich ihres Selbstverständnisses mit dieser wie die zwei Seiten einer Münze verbunden; das Ende der Disziplinalgesellschaft stürzt die Schule notgedrungen in eine existenzielle Krise. Sie war von Anfang an dafür da, die Steigerung der Kräfte der Massen für die Zwecke der Verwertung ihrer Arbeitskraft bei gleichzeitiger Domestizierung der machtkritischen Potenz der Subjekte zu bewirken. Und ihr Gewicht war diesbezüglich im-

mer auch besonders hoch, da sich ihre disziplinierende Wirkung über einen großen Teil jener Phase im Leben eines Menschen erstreckt, in der dieser für Prägungen besonders empfänglich ist. Im Sinne der Tatsache der Schule als disziplinargesellschaftliche Zentraleinrichtung stand die »Erziehung zu Ordnung, Fleiß und Pünktlichkeit« dort immer an vorderster Stelle – die gesamte Organisation und innere Struktur der Schule ist letztendlich Ausdruck dieser Ausrichtung, und durch sie wurde auch das Selbstverständnis der schulischen Hauptakteure, der Lehrerinnen und Lehrer, seit den ersten Ansätzen ihrer Professionalisierung in seinen Grundfesten bestimmt.

Um auch in der Kontrollgesellschaft bei der Formierung des Gesellschaftscharakters eine tragende Rolle zu spielen, müsste sich die Schule somit in ihrer Gestalt grundsätzlich verändern. In letzter Konsequenz müsste sie den in allen Aspekten bestimmenden Charakter als Institution des disziplinierenden Zugriffs und die damit verbundene Orientierung an der funktionsbereiten Arbeitskraft überwinden und sie zu einer Einrichtung gemacht werden, die – konträr zu ihrer bisherigen Ausrichtung – der Förderung der, der eigenen Verwertung selbstverantwortlich gegenüberstehenden, unternehmerischen Persönlichkeit verschrieben ist. Schule müsste sich von einer Einrichtung, die mit Begriffen wie Disziplin, Kontrolle, Lenkung, Einschränkung ... verbunden ist, zu einer wandeln, die dem kontrollgesellschaftlichen Mythos der (Wahl-)Freiheit entspricht.

Ob ein derartiger Totalumbau der Schule gelingen kann, ist mehr als fraglich. Schule müsste dafür eine ganze Reihe von Prämissen über Bord werfen, die bisher definierend für ihr Selbstverständnis waren. Ganz zentral gehört dazu erstens die räumliche und zeitliche Differenzierung in einen an festgelegten Erkenntnissen ausgerichteten, im Wesentlichen schulisch definierten Bereich des Lernens und einen außerhalb der Schule angesiedelten Bereich der Freizeit, zweitens die Sichtweise von Lernen als einen Akt der Unterwerfung sowie drittens der Anspruch, die Zentraleinrichtung der Zuweisung von Lebenschancen zu sein. Die genannten Felder der Veränderungsnotwendigkeiten markieren zugleich auch die Bereiche, in denen sich die aktuelle Krise der Schule manifestiert: Schule wird kritisiert,

weil sie es nicht schafft, zu einem integralen Element einer sich über das ganze Leben erstreckenden Selbstverständlichkeit des systemerhaltenden Lernens zu werden, und es ihr als Folge davon auch nicht gelingt, die entsprechende Haltung in den Köpfen ihrer Besucher zu verankern; sie wird kritisiert, weil sie es nicht schafft, Lernen vom Makel des Zwangs und der Notwendigkeit zu befreien; und sie wird schließlich kritisiert, weil sie noch immer daran festhält, Menschen anhand »veralteter Kriterien der Intellektualität« beurteilen zu wollen, und nicht einsehen, dass nicht die Schule, sondern der Markt entscheidet, wer zu Höherem berufen ist.

Dabei bemühen sich alle für die Gestaltung der Schule Zuständigen seit etlichen Jahren redlich um die Umgestaltung von deren innerer und äußerer Organisation. Innerhalb weniger Jahrzehnte hat die Schule wesentliche Aspekte der von Foucault (1994) herausgearbeiteten Strukturelemente, Prozeduren und Techniken von Disziplinaranlagen deutlich abgebaut. Zuerst wurde der vordergründig disziplinierende Zugriff auf die Körper der Schülerinnen und Schüler reduziert – Katheder wurden entfernt, in vielen Fällen die Frontalsitzordnung aufgelöst, typische Schulmöbel aus den Klassen verbannt, Grußrituale und ritualisierte Formen der Kommunikation sowie Regeln, die Sitzhaltung der Schülerinnen und Schüler betreffend, zurückgenommen. Des Weiteren beginnt sich die ehemals fast völlig »geschlossene Einrichtung«, in der Schülerinnen und Schüler einer strikten räumlichen und zeitlichen Kontrolle unterworfen waren und in der Lernen bis auf minimale Ausnahmen vor Ort stattfand, durch veränderte Formen der Unterrichtsorganisation und die Öffnung der Schule gegenüber externen Lernanlässen langsam zu öffnen. In den letzten Jahren sind darüber hinaus vielfach Ansätze zu beobachten, die disziplinierende Wirkung des Lernens aller Schülerinnen und Schüler im Gleichschritt und nach demselben Lehrplan aufzugeben. Dabei büßt die »von oben« vorgegebene, als effektiv und effizient behauptete Strukturierung von Lernstoff und Zeit ihren sakrosankten Charakter nicht nur durch individualisierte Formen der Lernorganisation ein, sondern auch durch die Möglichkeit von Schülerinnen und Schülern, in einzelnen Gegenständen zu versagen, aber dennoch

aufzusteigen und die Prüfung für das entsprechende Stoffgebiet – losgelöst von irgendeiner Vermittlungssystematik – später abzulegen. Zudem lässt sich in den letzten Jahrzehnten ein deutlicher Abbau der das Schulleben vordem prägenden Autorität der Repräsentanten schulischer Disziplin, der Lehrerinnen und Lehrer und Schulaufsichtsorgane, beobachten. Angefangen beim Reduzieren und In-enge-Bahnen-Zwingen der Bestrafungsmacht von Lehrerinnen und Lehrern über die Möglichkeit des rechtlichen Vorgehens gegen negative Beurteilungen bis hin zur zwischenzeitlich weitgehend selbstverständlichen Pflicht von Lehrerinnen und Lehrern, lernorganisatorische Maßnahmen gegenüber den Eltern von Schülerinnen und Schülern rechtfertigen zu müssen, ist das Autoritätsgefüge der Schule massiv ins Wanken geraten.

Seit vielen Jahren kann somit von einer sukzessiven Erosion der disziplinierenden Wirkung schulischer Settings gesprochen werden. Didaktische Ansätze bzw. schulorganisatorische Änderungen, in denen sich der Wandel im Charakter der Schule widerspiegelt, gruppieren sich um die Schlagwörter: Öffnung der Schule, Schulautonomie, Differenzierung bzw. Individualisierung des Unterrichts, offener Unterricht, Projektunterricht oder Objektivierung der Benotung durch Verfahren zur Reduzierung der subjektiven Beeinflussung derselben durch die Lehrerin/den Lehrer, wie beispielsweise die Zentralmatura. Überwiegend werden die skizzierten Veränderungen positiv, als Tendenzen der Verringerung des machtförmigen Zugriffs der Schule auf ihre Besucherinnen und Besucher interpretiert; vereinzelt wird allerdings auch bedauernd von einem Verfall der schulischen Möglichkeiten gesprochen, die ihr Anvertrauten zu konsequentem Lernen zu bewegen. Beide Interpretationen gehen allerdings weitgehend am Kern dessen vorbei, worum es beim stattfindenden Wandel geht – tatsächlich muss dieser viel eher in der Dimension hektischer Versuche begriffen werden, die zentrale Funktion der Schule als Einrichtung der Einpassung Heranwachsender in die strukturellen Bedingungen der Gesellschaft aufrechtzuerhalten und die Schule in diesem Sinn von einer disziplinargesellschaftlichen Zentraleinrichtung zu einer solchen der Kontrollgesellschaft umzugestalten.

Weiter vorne wurde die auf Foucault zurückgehende Erkenntnis skizziert, dass sich gesellschaftliche Ausprägungen über korrelierende Rationalitätsformen bzw. Denkweisen der Gesellschaftsmitglieder etablieren und perpetuieren bzw. dass – anders ausgedrückt – die Akzeptanz des gegebenen Herrschaftssystems durch das massenhafte Verinnerlichen der dieser entsprechenden Selbstinterpretation der Individuen und ihrer Sichtweise der Welt erreicht wird. Der aktuell vor sich gehende Wandel in der Erscheinungsform von Schule stellt in diesem Sinn eine Modifikation des in dieser wirkenden »heimlichen Lehrplans« dar. Der als Übersetzung des englischen Terminus »hidden curriculum« in den 1960er Jahren im deutschen Sprachraum eingeführte Begriff streicht hervor, dass die offiziell vermittelten Inhalte nur einen Bruchteil dessen ausmachen, was Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen, wesentlich lernen sie darüber hinaus durch ihr Eingebundensein in die dortigen Strukturen. Indem sie die Denkweisen, Strategien und Verhaltensweisen verinnerlichen, die ihnen ermöglichen, im System Schule – das ja als Subsystem der Gesellschaft nichts anderes als deren Spiegelung darstellt – gut über die Runden zu kommen, lernen sie im Sinne des gesellschaftlichen Systems zu funktionieren. Der heimliche Lehrplan stellt somit das »klammheimliche« – kaum je hinterfragte, aber genau deshalb ganz besonders wirkungsvolle – Mittel der Unterordnung von Heranwachsenden unter die in der Gesellschaft vorhandenen Machtstrukturen dar, und er ist zugleich jenes Instrument, das wesentlich daran beteiligt ist, dass ihnen dieses System schließlich als derart »natürlich« erscheint, dass sie es auch weitertragen wollen. Der heimliche Lehrplan ist somit ein ganz wesentlicher Teil der Gouvernamentalität, jener Regierungsstrategie des modernen demokratischen Kapitalismus, die darauf abzielt, Menschen dazu zu bringen, letztendlich gar nicht anders zu können, als sich im Sinne des Systems »selbst zu führen« (vgl. Foucault 2010).

Die möglicherweise im ersten Anschein als Verringerung des Zugriffs der gesellschaftlich gegebenen Macht auf junge Menschen und als gewonnene Freiheit erscheinenden skizzierten Veränderungen der Schule entpuppen sich im Sinne der angesprochenen gouvernementalen Technik sehr schnell als Strategi-

en, um Heranwachsende für die heraufdämmernden kontrollgesellschaftlichen Strukturen funktionstauglich zu machen. In Zeiten, in denen kaum mehr ein Bereich der Gesellschaft auszumachen ist, der nicht von Marktlogik erfasst ist, und es somit tatsächlich schon fast so weit ist, dass – um Marx (2008: 35/36) zu paraphrasieren – auch »die letzten Reste feudaler, patriarchalischer, idyllischer Verhältnisse« zerstört sind und jede Beziehung zwischen Menschen, inklusive der von Menschen zu sich selbst, die nicht auf »Berechnung« beruht, als gerechtfertigter Konkurrenznachteil empfunden wird, ist die für Disziplinaranlagen charakteristische Engführung von Handlungsspielräumen im Schulkontext dysfunktional geworden. Der postbürgerliche Kapitalismus braucht zu seinem Weiterfunktionieren Menschen, die als Unternehmer ihrer selbst agieren – derartige Menschen bilden sich nur unter Rahmenbedingungen heraus, in denen Flexibilität, Kreativität und Selbstorganisation zentrale Strukturmerkmale sind. Was sich als neue schulische Freiheit präsentiert, ist somit letztendlich nur ein Element der machtvollen Durchsetzung des erwünschten Gesellschaftscharakters. Da es sich bei der Kontrollgesellschaft allerdings nicht um eine den Kapitalismus transzendierende Gesellschaftsformation, sondern um eine radikalisierte Spielform desselben handelt, bleiben auch die neuen Ausprägungsformen von Schule im Gehäuse des kapitalistischen Vermarktungszwanges gefangen – auch die Freiheit des Unternehmers *seiner selbst* erschöpft sich in der Marktfreiheit, also darin, sich am Markt uneingeschränkt feilbieten zu dürfen.

Dass Schulen heute in anwachsendem Maß unterschiedliche Kulturen des Lehrens/Lernens und der internen Kommunikation ausbilden, spezifische Schwerpunkte hinsichtlich der vermittelten Inhalte sowie bezüglich der verfolgten Erziehungsziele setzen und oftmals versuchen, traditionelle Strukturen der Disziplinierung abzubauen, indiziert nur im ersten Anschein Schritte in Richtung einer »Befreiung von Zwängen«. Tatsächlich stellen die neuerdings gewährte äußere und innere Autonomie von Schulen und die durch sie ausgelösten Tendenzen der Reduzierung disziplinierender Strukturen nur zeitgemäße Formen der Zurichtung Heranwachsender im Sinne ihrer Verwertbarkeit dar. Diese Erkenntnis führt bei verschiedenen Autorinnen und

Autoren dazu, die zunehmend erodierenden, traditionellen Formen der schulischen Bearbeitung der der Verwertung zuzuführenden Subjekte nostalgisch zu verklären. Es muss deshalb ausdrücklich betont werden, dass – auch wenn die ökonomistische Ausrichtung in früheren Argumentationen nur selten derart deutlich wie heute in den Vordergrund gerückt wurde – auch die »alte Schule« in erster Linie eine Zulieferinstanz für brauchbares Humankapital gewesen ist. Die für alle verpflichtende Schule wurde installiert, um Heranwachsende auf das Leben in der auf sie zukommenden gesellschaftlichen Formation vorzubereiten. Dazu gehört einerseits, sie für ihre vorgesehene Rolle in der Gesellschaft brauchbar zu machen, und andererseits, ihnen beizubringen, die gegebene gesellschaftliche Ordnung zu befürworten. Diese integrative Funktion der Schule wurde selbstverständlich zu allen Zeiten ideologisch verbrämt. Während sich die klassischen disziplinargesellschaftlichen Beschönigungen der Anpassung (bildungs-)bürgerlicher Zentralbegriffe wie »Aufklärung« oder »Mündigkeit« bedienen, ist der ideologische Überbau der Kontrollgesellschaft an nachbürgerlichen, idealistisch gewendeten Notwendigkeiten des gesellschaftlichen Überlebens ausgerichtet. Die neuen – wesentlich auch durch die Schule transportierten – beschönigenden Umschreibungen der »Zurichtung zur Brauchbarkeit« changieren deshalb heute um Begriffe wie »Selbständigkeit«, »Eigenverantwortung«, »Selbstführung« oder »Autonomie«. Das Ziel hinter der ideologisch neu eingefärbten Vorbereitung Heranwachsender auf das Leben in der Gesellschaft bleibt aber unverändert die Unterordnung von Menschen unter die herrschenden Strukturen der Macht.

Literatur

- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Suhrkamp, Frankfurt/Main 2007.
- Deleuze, Gilles: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Deleuze, G.: Unterhandlungen 1972–1990, Suhrkamp, Frankfurt/Main 1993, 254–262.
- Foucault, Michel: Kritik des Regierens. Schriften zur Politik. Suhrkamp, Berlin 2010.

-
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Suhrkamp, Frankfurt/Main 1994.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: Manifest der Kommunistischen Partei. Edited by Sálvio M. Soares. MetaLibri, 31. Oktober 2008, v1.0s.
- Patzner, Gerhard: Schule im Kontext neoliberaler Gouvernementalität. In: Breit, H., Rittberger, M., Sertl, M. (Hg.): Kontrollgesellschaft und Schule. Schulheft 118/2005, Studienverlag, Innsbruck 2005.
- Pongratz, Ludwig: Freiwillige Selbstkontrolle. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, 243–260.

Die Zukunft der pädagogischen Berufe

Im Folgenden sollen die wichtigsten Eckpunkte des von der Vorbereitungsgruppe im Auftrag zweier Ministerien (bm:ukk und BM.WF) erstellten Papiers mit Empfehlungen über eine Umstrukturierung der Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung in Österreich vorgestellt werden (vgl. dazu http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf, abgerufen am 15.10.2011).

Einem Teil der Artikel in dieser Ausgabe des schulheft sind Ausschnitte aus einem Interview mit Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland Fischer (30. 6. 2001), Mitglied der genannten Vorbereitungsgruppe, über die Notwendigkeit einer Änderung der derzeitigen Lehramtsausbildung angefügt. Sie sind durch einen grauen Hintergrund gekennzeichnet.

Die Struktur der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen für die Altersbereiche 0–19 Jahre

Im Wesentlichen soll die Ausbildung dreiteilig erfolgen: Bachelorstudium, Induktionsphase und Masterstudium, wobei sowohl das Bachelor- als auch das Masterstudium an einer tertiären Bildungseinrichtung, einer so genannten Trägerinstitution, zu absolvieren ist. Die Induktionsphase ist als Einführung in den Berufsalltag gedacht und soll unter Betreuung von Mentorinnen und Mentoren an den Schulen in Zusammenarbeit mit einer tertiären Bildungseinrichtung erfolgen. Die Induktionsphase kann in Verbindung mit dem Masterstudium berufs begleitend erfolgen.

Allen Bachelorstudien ist ein gemeinsamer pädagogischer Kern zugrunde gelegt, der thematisch gemeinsam, aber teilweise nach beruflichen Einsatzfeldern differenziert erfolgen soll. Zudem sollen die Bachelorstudien ein Verfahren zur Eignungsfeststellung im Bereich des pädagogischen Kerns enthalten. Für allgemeinbildende Pädagoginnen und Pädagogen gibt es zwei Varianten des Bachelorstudiums, nach Altersbereichen (0–12 Jahre

oder 8–19 Jahre) differenziert. Dabei werden zudem individuelle Schwerpunkte gesetzt. Eigene Vorschläge für Berufspädagoginnen und -pädagogen werden im Papier angeführt. Den Bachelorstudien können verschiedene Masterstudien angeschlossen werden, um die Berechtigung alleinverantwortlich auf Dauer tätig zu sein zu erlangen. Die im Papier vorgeschlagenen Eckpunkte für Curriculastrukturen haben vor allem das Ziel der Vereinheitlichung der Studienarchitektur für alle Pädagoginnen und Pädagogen.

Anforderungen an die künftigen Trägerinstitutionen

Träger für die PädagogInnenbildung NEU sollen tertiäre Bildungseinrichtungen (mit der ihnen entsprechenden Autonomie) sein, die Lehre, Forschung und Entwicklung in aufeinander bezogener Weise betreiben (vgl. http://www.bmukk.gv.at/medi-pool/20840/pbneu_endbericht.pdf, abgerufen am 15.10.2011) und alle Phasen der Ausbildung (Grundbildung, Induktionsphase sowie Fort- und Weiterbildung) anbieten können. Dabei müssen alle Altersbereiche sowie die Ausbildung für zumindest die allgemeinbildenden Fächer und Abschlüsse auf allen akademischen Niveaus zur Verfügung gestellt werden.

Einrichtung eines Entwicklungsrates

Ein speziell für die Umsetzung der PädagogInnenbildung NEU eingerichteter Entwicklungsrat soll folgende Aufgaben wahrnehmen: Beratung bei der Feststellung des nationalen Bedarfs an Pädagoginnen und Pädagogen, Weiterentwicklung der Curricula ausgehend von den Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe, Weiterentwicklung der trägerbezogenen Kriterien, Abgabe von Empfehlungen hinsichtlich der Anerkennung der Ausbildungsprogramme und Begleitung und Unterstützung der Entwicklung bestehender Einrichtungen zu Trägerinstitutionen.

Für all diese Änderungen müssen für einen vorgesehenen Studienbeginn im Herbst 2013 vor allem die studien- und dienstrechtlichen Voraussetzungen geschaffen werden, damit je nach Standort die möglichen Träger- und Kooperationsstrukturen ein-

gerichtet werden können (vgl. http://www.bmukk.gv.at/medi-pool/20840/pbneu_endbericht.pdf, abgerufen am 15.10.2011). Maßnahmen in mindestens drei Bereichen (Einrichtung von Professuren, Doktoratsprogrammen und MAS-Programmen für Mentorinnen und Mentoren und Schulleitungen) sind zu setzen, wobei im Papier der spezielle Handlungsbedarf im Elementarbereich genannt wird.

schulheft: *Warum ist es notwendig, die derzeitige LehrerInnenausbildung zu verändern?*

Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland Fischer: Ich werde für die Beantwortung der Frage weit ausholen. Von meinem Bildungsbegriff ausgehend, der nicht allein das Individuum als zu Bildendes im Auge hat, sondern letzten Endes auch die Gesellschaft. Dieser unsägliche Streit, den ich immer beobachtet habe, zwischen Bildung als Selbstverwirklichung des Subjekts einerseits und Bildung als Ausbildung, dieser Streit hat mich so geärgert, da es da überhaupt keinen Fortschritt gibt. Dass die einen auf die eine Seite, die anderen auf die andere Seite ziehen, das hat sich in den letzten vierzig Jahren nicht verändert, die Vokabel haben sich verändert, aber nicht der Inhalt. Ich glaube, es geht um etwas Drittes: Die herkömmliche Erziehungswissenschaft und Pädagogik, so wie ich sie beobachte, konzentriert sich auf das Individuum, auf das kleine soziale System Erzieher-Zögling, bestenfalls auf die Lerngruppe, und alles andere ist für diese Art von Pädagogik die Umwelt, wenn nicht sogar die feindliche Umwelt, vor der man das Individuum oder die kleine Dyade Erzieher-Zögling schützen muss. Damit bekommt diese Umwelt eine Absolutheit, eine Invarianz, die einem vorgegeben ist und gegen die man sich wehrt oder auf die man vorbereitet, je nachdem, welcher Linie man anhängt. Ob man sagt, das Individuum muss widerständig sein, oder ob man sagt, es muss sich anpassen. Beide Formen des Denkens gehen davon aus,

dass diese Umwelt etwas Vorgegebenes ist, dass nicht der Gestaltung, zumindest nicht der pädagogischen Gestaltung unterliegt. Dem gegenüber meine ich, dass die große Herausforderung, die es heute gibt, die Mitgestaltung der Gesellschaft ist, auch im pädagogischen Prozess, und zwar in einem direkteren Sinn als ich bloß die Individuen bilde, erziehe, sondern dass ich mich mit den Mechanismen von makrosozialen Systemen auch in der Pädagogik auseinandersetze.

Mein Hauptinteresse an einer neuen Lehrerbildung ist die Stärkung der Profession, die Entwicklung der Profession. Profession verstanden als soziale Kategorie, als ein Subsystem der Gesellschaft, das in Verantwortung mitwirkt an der gesellschaftlichen Aufgabe Bildung. LehrerInnen, die also nicht bloß als staatliche Beauftragte Unterricht halten, mehr oder weniger gut, sondern die in der Lage sind, sich politisch, gesellschaftlich zu artikulieren und Mitverantwortung zu übernehmen. Ich glaube, dass der Staat mit seinen Organen, Ministerien usw. allein dazu nicht in der Lage ist, dieses komplexe Ding Bildung zu steuern, dazu braucht es die Akteure in dem Feld, aber nicht nur als Einzelwesen, sondern ein soziales System, eben die Profession, die gemeinschaftlich Mitverantwortung trägt.

Warum es einer anderen Lehrerbildung bedarf

Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert

Zur Ausgangslage

Wie kaum zuvor sind wir heute in vielfältiger Weise mit dem Entstehen einer gesellschaftlichen Wirklichkeit konfrontiert, die sich nicht mehr aus der Fortschreibung vorherrschender Macht-, Denk- und Handlungsmuster beschreiben und gestalten lässt. Die Dominanz der Fortschrittslogik und des damit verbundenen „Weltbildes“ erodiert, gleichzeitig zeichnen sich noch nicht klare Konturen „zukünftiger Wirklichkeit“ ab. Die allmähliche Auflösung etlicher industriegesellschaftlicher Strukturen, Organisationsformen und Bindemittel öffnet Raum für Entwicklungen, wobei der Ausgang unklar ist. Die einzige Gewissheit ist, dass es nicht so weitergehen kann wie bisher. Es fehlt ein klares Zukunftsbild und die damit verbundenen individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten. Mit der „Reflexiven Moderne“ eröffnen sich Chancen, Potentiale zu eigenständiger und eigenmächtiger Neuorientierung und Neupositionierung zu nutzen und sein Leben selbstbestimmter zu gestalten. In den derzeitigen Verwerfungen bestehen aber Mechanismen subtiler Anpassung und Zuteilung weiter und es wird mit und durch Schule mittels Berechtigungsvergabe im hohen Maße weiter über Lebenschancen entschieden.

* Den folgenden Beitrag verfasste **Sekt.Chef Dr. Anton Dobart**, dzt. Leiter der Stabsstelle Südosteuropa des BM:UKK. Bis 2010 war Dr. Dobart Leiter der Sektion I (Allgemeinbildendes Schulwesen, Bildungsplanung, internationale Angelegenheiten) im BM:UKK und in dieser Funktion auch für die Agenden der Lehrer/innenausbildung zuständig. Der von ihm verfasste Text spiegelt die im Rahmen seiner langjährigen Ministeriumstätigkeit gewonnenen Erkenntnisse wider, ist aber nicht Ausdruck der offiziellen Linie des BM:UKK.

Das Gelingen eines selbstbestimmten Lebensentwurfs bedarf neben der Entwicklung der Kompetenzen zu selbstorganisiertem Leben der Einbettung in einen entsprechenden gesellschaftlich-politischen Ordnungsrahmen, in dem ein effizientes Zusammenspiel eigenmächtiger AkteurInnen gesichert und zur Wirkung kommen kann. Der politisch-gesetzliche Rahmen muss dazu förderliche Diskurs- und Handlungsräume sichern, damit Öffentlichkeit vermehrt in Selbstorganisation aktiver BürgerInnen gestaltet werden kann. Für diesen Prozess schafft Schule wichtige Voraussetzungen. Damit sie sich als „Polis“ im Kleinen entfalten kann und selbstorganisiertes Lernen möglich wird, müssen sich Struktur und Verständnis institutionellen Lernens, aber auch die Professionalität der Lehrenden grundlegend ändern.

Durch die Relativierung bisher vorherrschender gesellschaftlicher Narrative und den Verlust ihrer Deutungs- und Orientierungsmacht für gesellschaftliche Transformation werden Zukunftsperspektiven offener, zugleich aber auch unsicherer. Aber es wächst auch die Chance, ein neues gesellschaftliches Narrativ gemeinsam zu kreieren. Die Deutungsmacht ist nicht automatisch in die Hand der Menschen gelegt, sondern muss politisch erkämpft werden. Für die Stiftung des künftigen Ordnungsrahmens für Gesellschaft und Wirtschaft bedarf es autonomer BürgerInnen, die in ihrem Bildungsprozess zu Sinnstiftung ermächtigt werden und am Entwurf eines gemeinschaftlichen gesellschaftlichen Ziels mitwirken.

Bildungsprozesse bedürfen dazu eines systemischen Ansatzes, in dem die unterschiedlichen Akteure und die verschiedenen Handlungsebenen in systemischen Blick genommen werden und in den Prozessen auf die Wechselwirkung der verschiedenen Ebenen geachtet wird. Von den Akteuren gemeinsam erarbeitete Zielstellungen brauchen Handlungsräume, die Erprobung und Verwendung von kreativen Anwendungen zulassen und in denen Wissen und neue Vorstellungen entwickelt werden können.

Um Neues zur Entfaltung zu bringen, sind eigenmächtige Personen, passende Strukturen und ein Klima der Ermutigung erforderlich, damit die Konstruktion von Vorstellungen zukünf-

tiger gesellschaftlicher Wirklichkeiten gelingen kann. Dazu ist in der Schule ein „Kulturbruch“ notwendig: weg vom unterweisenden, belehrenden Unterricht und hin zu einer Lernkultur, die Entdeckungslust fördert und Mut zum Erproben und Gestalten macht.

Wichtige Voraussetzung dazu ist die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit bei den Lernenden, damit sie eigenmächtig Vorstellungen individueller und gemeinsamer Lebenspraxis entwerfen können und motiviert sind, sie umzusetzen.

Bei den Lehrenden braucht es ein professionelles Fundament, das neben aktuellen Fachkenntnissen im Bereich der „Cognitive Science“, solide Kenntnisse im Fach und vor allem soziale Kompetenz zur Herstellung und Gestaltung pädagogischer Beziehungen beinhaltet. Bildungsprozesse benötigen ein Klima der Anerkennung und der Wertschätzung, in dem Vertrauen beim Lernenden an sich und seine Fähigkeiten wachsen können.

Dieser Prozess von „Leadership for Learning“ braucht Raum, der in seiner „Organisationsstruktur und -kultur, Prozesse pädagogischer Selbstentwicklungs- und Selbsterneuerungsfähigkeit fördert und in dem zielorientierte Analyse, Planung und Gestaltung und damit hohe Problemlösefähigkeit“ (Daschner S. 38) in einer Kultur kollegialer Reflexion und Kollaboration der Lehrenden sich entwickeln kann.

Dazu bedarf es Ausbildungsstätten und -prozesse, in denen eine Praxis gelebt wird, in der die Auszubildenden sich selbst erfahren, ihre Potentiale entwickeln und lernen zukünftige Praxis als entsprechenden Lern- und Handlungsraum zu gestalten.

Zum Lernen

Voraussetzung dazu ist ein Verständnis von Lernen, in dem die in der Person vorhandenen Potentiale, ihre / seine Fähigkeiten angesprochen und breit zur Entfaltung gebracht werden können. Lernen ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl von Prozessen, die im zentralen Nervensystem ablaufen und in denen sich in einem aktiven, konstruktiven, selbstständigen, motivierten und sozialen Prozess die Person formt. Im Lernprozess werden Wissen und

Vorstellungen entwickelt, indem Information mit vorhandenem Wissen vernetzt und im Prozess der Verbindungen zwischen Altem und Neuem Wissen geschaffen wird. Dabei werden neue Informationen mit vorhandenem Wissen, das fachliches Wissen, Erfahrungswissen oder Orientierungswissen sein kann, in Verbindung gebracht. Nach den Erkenntnissen der neurobiologisch-konstruktiven Lehr- und Lerntheorie wird Wissen im Gehirn der konkreten Lernenden von ihnen geschaffen. Lernen läuft unbewusst ab und ist schwer beeinflussbar. In einem „Skript“ können höchstens theoretische und praktische Erfahrungen von Lehr- und Lerngeschehen in schulischen und nichtschulischen Kontexten festgehalten und so dargestellt werden, wie im kognitiven System des Lernenden „neue Informationen in die bereits vorhandene kognitive Struktur aufgenommen und im Verstehen als Prozess individueller Lern- und Wissenskonstruktion eigenständig gestaltet werden.“ (Kollar/Fischer, S. 50). Nach Hüther entstehen dabei „Vorstellungen, komplexere innere Bilder, die unser Denken, Fühlen und Handeln leiten. Sie sind innere Muster, Hypothesen zu bestehenden Lebensformen über die Beschaffenheit der Welt und über die sich in dieser Welt bietenden Möglichkeiten zur Lebensbewältigung“ (Hüther, S. 47).

Auch innerhalb der Gemeinschaft bestehen solche „Weltbilder“ als kollektive Vorstellungen davon, wie die Welt beschaffen ist.

Der Aufbau dieser „inneren Welt“, als Arrangement von Denk- Gefühls- oder Handlungsmuster korrespondiert mit der „äußeren Welt“ dermaßen, dass die komplexen inneren Bilder sich zu einer Wirklichkeit der Welt als geistige Objekte formen, die mit der Außenwelt im Bezug stehen und die Vorstellung über die äußere Welt beeinflussen und umgekehrt. Im Lernen wird Wissen auf unterschiedliche, auch neue und komplexe Situationen und Kontexte angewendet und dabei werden Vorstellungen für zukünftige Lösungsansätze für Probleme entwickelt. Vorstellungen lenken Denken und Handeln und prägen Wahrnehmungsmuster. Durch die Stärkung der Vorstellungsfähigkeit und Neugier entstehen Fragen und der Prozess zu Wissen und neuen Vorstellungen wird angetrieben. Für solche „schöpferische Akte“ braucht es entsprechende Formen spielerischen Entdeckens und Erkundens und Neugier und Freude am Neuen.

Der/Die Lernende ist dabei offen für die Bearbeitung wahrgenommener Differenzen. Er/Sie ist bereit, Bewährtes aufzugeben und sich offen auf Neues einzulassen. Dazu nutzt er/sie alle Sinne. Auch das Staunen, das Erleben und das Genießen hat seinen Platz. Mit ästhetischer Bildung wird die Wahrnehmung geweitet und die Dominanz kasuistischen Denkens geschwächt. Die Welt wird auch in nicht sprachlicher Kommunikation und über die verschiedensten Sinneskanäle wahrgenommen und Empfindungsfähigkeit entwickelt. Denn die kognitive Dimension allein ist zu wenig, erst in der Balance zwischen Wahrnehmung und Sinnlichkeit kann der/die Lernende ein umfassendes Bild von sich und seiner Welt bilden und auch Vorstellungen bzw. Ideen einer möglichen Zukunft entwickeln.

Dazu braucht es ein Klima des Vertrauens und der Anerkennung, denn die Lernmotivation steigt, wenn erkannt wird, dass es jemanden gibt, der einen als Person wahrnimmt und wertschätzt. Anerkennung hat anthropologisch grundlegende Bedeutung, weil der Mensch nicht isoliert existiert, sondern sich im Zwischenmenschlichen entwickelt. Daher ist Anerkennung „Sauerstoff“ für das Sein. Wenn es an Anerkennung mangelt, kommt es zu Problemen nicht nur beim Lernen. Anerkennung der Lernenden durch die Lehrenden im Dialog bedarf der Einbettung in eine Schulkultur der Anerkennung.

Wenn Lernen mit Angst und Stress verbunden ist, dann werden Gehirnnareale aktiviert, die für Kampf oder Flucht zuständig sind. Solch eine Lernkultur schafft kein förderliches Klima für eigenständige Entwicklung und Selbstorganisation. Freude/Begeisterung sind Grundlagen für eine positive Erfahrung der Selbstwirksamkeit, in der die Potentiale der Person zum Klingen gebracht werden können.

Lernende brauchen offene Räume und Gelegenheiten, dies zu erproben. In solchem Kontext dominiert nicht die Angst vor Fehlen, sondern die Ermutigung, Alternatives anzudenken, kreativ Lösungswege zu suchen, Verantwortung zu übernehmen und so seine Stärken zu erkunden und sich zu erproben. So kann sich Kreativität, Entdeckungslust, Gestaltungskraft und Lebensfreude entwickeln und Motivation und Energie für Lernen entstehen, was wesentliche Grundlage für die Selbstermächtigung zu

einer vielseitig kompetenten und vorausschauend denkenden und verantwortlich handelnden Person ist.

Zur/Zum Lehrenden

Um pädagogische Arbeit in den vielfältigen Spannungsverhältnissen zu leisten, müssen Lehrende kontinuierlich sowohl an ihrer Person, als auch an ihrer Profession arbeiten. Auch sie brauchen ein Klima der Anerkennung und die Fähigkeit zu Kollaboration, um sich kontinuierlich weiterentwickeln zu können. Sie entwerfen Praxis, suchen kreative Wege der Gestaltung von Räumen, in denen Lernende in ihren Bildungsprozessen gestärkt werden. Dabei ist breiter Raum für Eigeninitiative, für kreative Anwendung von Wissen und die Generierung neuen Wissens gegeben.

Für diese intensive Reflexion und Gestaltung von Praxis, braucht die/der Lehrende sowohl Kenntnisse, wie Menschen lernen, als auch über die Wirkung von Struktur und Organisation von Lernen. In Kenntnis der Mechanismen, der dem Lehren und Lernen zugrundeliegenden kognitiven und emotional-motivationalen Prozessen entsteht die theoretische Fassung der Bedingungen für das Gelingen des Lernens der konkreten Person und der dazu erforderlichen pädagogischen Rahmenbedingungen.

Die Kenntnis neuer Forschungsergebnisse, die sich mit geistigen Prozessen wie Denken, Gedächtnis, Sprache und Lernen beschäftigen, ist ebenso Teil des Professionalitätsbildes, wie Erkenntnisse aus der Motivationsforschung und zum Wirkverhältnis von Emotion und Lernen. Mehrere Disziplinen, wie die Psychologie, die Neurowissenschaften, Informatik, Linguistik, Philosophie, Anthropologie und die Soziologie bilden zusammen das professionelle Fundament für Reflexion und Gestaltung von Praxis.

In diesem Prozess können Kunst und KünstlerInnen sehr hilfreich sein, weil Kunst unterschiedliche Zugänge öffnet, Alternativen im Denken und Handeln aufzeigt und Prozesse von Selbsterkundung und kreativer „Selbstgestaltung“ fördert. Mit Alternativen zu spielen, Lösungsoptionen zu denken, löst Verfesti-

gungen und weitet den Blick, es schafft Voraussetzungen für ein Klima, in dem Kreativität gedeihen kann, das Denken in Alternativen möglich wird und schöpferische Akte gelingen können.

Die im Vergesellschaftungsprozess bestehende Ambivalenz zwischen Selbst- und Fremdbestimmung findet auch im Lernprozess ihren Niederschlag. Der Trend zu Individualisierung heißt einerseits Förderung der Entwicklung einer emotional stabilen und offenen Person, die ihr Leben selbst in die Hand nimmt, andererseits kann Individualisierung aber Legitimationsgrundlage für eine Reihe von ökonomischen Umstrukturierungsmaßnahmen und als Produktionsfaktor vereinnahmt werden. „Im Produktionsprozess sind zunehmend die Beschäftigten als kreative Unternehmer ihrer Selbst gefordert. Der Individualismus der Selbstverwirklichung wurde durch Instrumentalisierung, Standardisierung und Fiktionalisierung inzwischen in ein emotional weitgehend erkaltetes Anspruchssystem verkehrt, unter dessen Folgen die Subjekte heute eher zu leiden als zu prosperieren scheinen“ (Honneth, S. 76).

Lehrende benötigen daher Sensibilität für die Wirkung dieser gesellschaftlichen Mechanismen und müssen offen sein, damit sie kompetent und reflektiert Unterricht planen und umsetzen und so Prozesse der Selbstermächtigung bei SchülerInnen fördern.

Die Gestaltung der Professionalitätsentwicklung liegt in deren Hand und erfordert eine Ausbildungsstruktur und -kultur in Form offener Denk- und Handlungsräume, die zu Selbstreflexion motivieren, das Fragen und gemeinsame Suchen nach Lösungen fördern und die Auszubildenden so in die Lage versetzen, reflektiert zu „erproben“ und sich so auf ihren Beruf vorzubereiten. Ein Beispiel dazu ist das Netzwerk „EPIK“, in dem Lehrende (Siehe dazu www.epik.at) gemeinsam reflektieren, Erfahrungen austauschen und damit an einer Schule als „Haus des freudvollen, erfolgreichen und sinnvollen Lehrens und Lernens“ (Egle) arbeiten.

Bei all den Risiken, die sie in sich bergen, können die neuen Technologien hilfreiche Instrumente sowohl zur Unterstützung für den eigenen Wissens- und Reflexionsprozess, als auch für den produktiven Erfahrungsaustausch in Netzwerken sein. In

solche Netze, die institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit organisieren und in denen die Nutzer selbst die entsprechenden Strukturen der Kooperation und der Teamarbeit schaffen, kann professionelles „Leadership“ wachsen und die Gestaltung schulischer Innovation gelingen. Dies muss schon in einer entsprechenden Lernkultur und -organisation in der Aus- und Fortbildung erfahren werden. Beim Aufbau des professionellen Selbstentwurfes müssen dominierende Muster derzeitiger Professionalität, die noch immer prägend für das berufliche Selbstverständnis sind, aber nicht mehr reichen, in Frage gestellt und aufgebrochen werden, damit ein neues Selbstverständnis wachsen kann. Das Aufbrechen der derzeit dominanten Denk- und Handlungsmuster sowie der Organisationsstrukturen ist unverzichtbar, um Raum für neue Formate eigenverantwortlich gestalteter Praxis zu schaffen.

Zum Lernen und Leben in offenen institutionellen Netzwerkstrukturen

Die dominante Produktionsform der modernen Industriegesellschaft drückt der Organisation von Schule den Stempel auf. Die Logik industrieller Fertigung bestimmt im hohen Maße die Organisation und Lernkultur der Schule. Dazu kommen Schulhäuser, in denen Lernen in standardisierten Klassenräumen und Raumstrukturen organisiert wird und die im Gegensatz zur zeitgenössischen Auffassung von Lernen stehen. Noch immer sind Schulen Orte der Massenabfertigung und nicht Polis, in der eigenverantwortlich mit Neugierde und Enthusiasmus gelernt und gearbeitet werden kann. Eine Konsequenz: Weg von Klassenräumen als „little boxes“, hin zu offenen Räumen in denen im Umgang mit Differenz selbstständig gelernt werden kann.

Für Interaktion und Integration in einer multikulturellen Gesellschaft, in der Konflikte und Verständigungsprobleme durch die Vielfalt kultureller Herkünfte bestehen, bedarf es vermehrt „Schule als Polis“ und des Lernens an Differenz. Zusammenleben setzt einen Minimalkonsens an Normen, Werten, Einstellungen und Kenntnissen voraus, auf dessen Basis ein differenziertes und reflektiertes Verständnis entstehen kann. Der Lernende

muss Differenz aushalten und damit konstruktiv umgehen können, mit einer Haltung, die Wertschätzung, Achtung und „Respekt vor dem anderen und seiner Welt“ ausdrückt.

Differenz wird nicht als Defizit, sondern als zu bearbeitende Realität, in der Personen sich entfalten können und Gesellschaft sich weiterentwickeln kann, gesehen. Die sozialen Kompetenzen wie Rücksichtnahme, Einfühlung, Selbstdisziplin und Verantwortungsgefühl bedürfen zunehmend der Erweiterung auf die ökologische und globale Dimension.

Diese „Grundausrüstung“ benötigen Bürger, um Engagement und Eigeninitiative im öffentlichen Raum zu entwickeln und im Rahmen einer aktiven Zivilgesellschaft am Gelingen von Zukunft zu arbeiten. Die neuen Technologien und speziell Web 2.0 als Instrumente für neue Kommunikationsformen- und -strukturen unterstützen Selbstorganisation und Kollaboration. Zukunft muss „vor Ort“ von den Menschen gemeinsam als Bild konzipiert und der Prozess der Konkretisierung sukzessive gestaltet werden. Dabei müssen die Menschen sich auf noch nicht Bekanntes einlassen und in der Lage sein, neue Situationen lernend zu meistern. Um die Entfaltung eines individuellen Lebensstils, die Fähigkeit zum solidarischen Agieren und vermehrt Sensibilität in ökologischer Fragen in Einklang zu bringen, bedarf es einer entsprechenden Werthaltung beim Lernenden.

Durch die Schwächung von Traditionsbeständen wächst die Bedeutung der Werteerziehung. Die „klassischen Erziehungseinrichtungen und Strukturen“ sind nicht mehr „eindeutig“ ausgerichtet und das Kind ist mit unterschiedlichsten Werthaltungen konfrontiert. Die Notwendigkeit des Aufbaus einer reflexiven Haltung, das Erkennen der Notwendigkeit einer umfassenden Werthaltung wächst. Gesellschaftlich geht es um die Bildung von Sozialkapital, da bisherige Bindekräfte nicht mehr die Wirkung entfalten und die Aufgabe vermehrt auf die Schule zukommt. Das Verständnis für den Wert kultureller Normen und Traditionen in einer „flachen Welt“ ist Teil des Bildungsprozesses. Ein „globales Bewusstsein“ zu bilden heißt, kritisches Denken und Problemlösung, Kreativität und Innovationsfähigkeit, sowie Kommunikation und Kollaboration in einer weiteren Perspektive zu fördern und eine solidarische Werthaltung zu entwi-

ckeln, damit es zu Innovation in Wirtschaft, Politik und Sozialem kommen kann.

Lernen in der heutigen Zeit ist dabei neuen Vereinnahmungen ausgesetzt. Es wachsen die Möglichkeiten, gestaltend in Natur, in das Leben der Menschen in seine genetische Ausstattung und in die Steuerung seines Aufwachsens einzugreifen. Die Realisierung der Vorstellung des genetisch konstruierten Menschen wird zunehmend konkret. Die Gefahr des Eingriffs in die innere Natur des Menschen erhöht die Möglichkeiten zu Fremdbestimmung und gefährdet Selbstbestimmung. Hier bedarf es eines politisch-gesellschaftlichen Ordnungsrahmen, der über traditionelle nationale Grenzen hinausgeht und in kosmopolitischer Perspektive die Gestaltungskraft eigenverantwortlicher Persönlichkeiten in den Blick nimmt und sichert. Schule muss ihre kustodiale Funktion reduzieren und offen sein für Kreativität und Innovation, damit die Lernenden zum Bestehen in der zukünftigen Welt fähig werden.

Zum Schluss

Folglich braucht es einen radikalen Paradigmenwechsel sowohl im Lernen als auch in der Organisation. Schule muss von ihren traditionellen Denk- und Handlungsmustern „entkernt“ und zu einem offenen experimentellen Denk- und Handlungsraum werden. Sie ist dabei Teil des regionalen und nationalen Lern- und Kommunikationsnetzes, unterstützt relevante, individuelle und gemeinschaftliche Lernprozesse, die wesentliche Voraussetzung für eine produktive, humane Zukunftsgestaltung sind. Ausgestattet mit solider professioneller Kompetenz lernen Lehrende im Team, tauschen sich im Netz aus und wirken mit, dass sich diese neue Kommunikations- und Lernkultur im regionalen und nationalen Bildungsraum epidemisch ausbreitet.

Die Arbeit muss gleichzeitig auf allen Ebenen der Schule laufen und reicht von der Lernentwicklung zur Personal- und Organisationsentwicklung.

Die notwendige Unterstützung kommt nicht automatisch „von Selbst oder von Oben“, sie muss von der Lehrerschaft argumentiert eingefordert und erkämpft werden. Nur so können Leh-

rende letztlich zu „Architekten der Zukunft“ werden, die ihre Aufgabe im Vergesellschaftungsprozess für den Einzelnen und bei der Gestaltung einer humaneren Gesellschaft wahrnehmen können. Dazu müssen sie bereit sein, verstärkt Verantwortung zu übernehmen, sich Freiräume zu erkämpfen und Unsicherheit auszuhalten. Dies ist das Milieu, in dem Wachstum gedeiht und die Chancen für eine selbstbestimmte gemeinsame Zukunft steigen.

Literatur

- Daschner, Peter: Strukturen für eine lernende Schule, In: Pädagogik 7–8/2011, S. 38
- Egle, Jürgen: Wie Lernen gelingt und (wieder) «Spaß» macht, In: Pädagogische Rundschau 4/2011, 467 ff
- Honneth, Axel: Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung, In: Menke u.a.: Kreation und Depression, Kadmos, 2010
- Hüther, Gerald: Die Macht der inneren Bilder, Vandenhoeck 2004
- Kolar, Inge; Fischer, Frank: Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? In: Z.f.Päd 2008, Heft 1, S. 49 ff

Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland Fischer:

Wir brauchen Institutionen, die sich dieser Aufgabe Bildung in umfassendem Sinn stellen. Dies bedeutet auch soziale Integration der LehrerInnen.

Im Projekt „PädagogInnenbildung NEU“ war dies ein politischer Auftrag von Anfang an, nämlich eine integrierte Lehrerbildung zu konzipieren, also die Fragmentierung, die es hier gibt, zu überwinden.

Wir wollen daher Institutionen, die in der Ausbildung nach Möglichkeit die gesamte Spannweite der Pädagogen für die 0–19-Jährigen aus- und weiterbilden. (...)

Heidi Schrodtt

Eine neue Schule – von den Mühen des Weges

Zunächst fast unmerklich, dann unübersehbar, haben sich in den letzten Jahrzehnten sowohl die Vorstellungen vom Wissen und wie es erworben werden soll sowie von Bildung und Schule überhaupt radikal verändert. Ein Ergebnis dieses Änderungsprozesses ist zwar noch nicht in Sicht, doch die Parameter des Wandels sind uns wohlbekannt und inzwischen fast schon Allgemeingut geworden: Beschleunigung des Wissenserwerbs in der Informationsgesellschaft, Globalisierung, Migration, unsichere Märkte, Weltwirtschaftskrise. Auf dieser Folie ist Bildung und Ausbildung völlig neu zu definieren. Sicherheiten sind uns abhanden gekommen. Kinder wurden noch vor wenigen Jahrzehnten für eine Welt von bekannten Berufen erzogen – die dafür erforderlichen Kenntnisse mussten ihnen von den Erwachsenen, die diese Kenntnisse bereits beherrschten, vermittelt werden. Darüber hinaus gab es feste, in der jeweiligen Gesellschaft tradierte Werte, die von den Erwachsenen an die nächste Generation weitergegeben wurden. Diese Sicherheiten sind ein- für allemal abhanden gekommen. Stattdessen stellen sich den Heranwachsenden heute viele Fragen, die sie jeweils für sich beantworten müssen:

- Was bedeutet Frau-, Mann-Sein?
- Was bedeutet Mutter-, Vater-, Eltern-Sein? Was heißt Familie? Worin besteht die Verantwortung der Alten für die Jungen – und umgekehrt?
- Was heißt Lebensplanung, Berufsplanung in einer rasch sich wandelnden Gesellschaft?
- Welche Politik kann globale Ungerechtigkeit, nationalistischen Hass, Diktatur, Imperialismus, Ausbeutung von Menschen und Natur überwinden?

- Was bedeutet Erziehung? Die Vermittlung überkommener Werte oder die Befähigung, sich selbst zu entdecken und zu erfinden?¹

Vor diesem völlig veränderten gesellschaftlichen Hintergrund muss Schule und Bildung ein grundlegend neues Fundament erhalten.

Diese Entwicklungen betreffen nicht nur Österreich; sie bilden die Grundlage, auf der Bildung heute diskutiert wird, auf der Kompetenzen für internationale Bildungsvergleichsstudien festgelegt werden und auf der Schule neu definiert wird. Auch in Österreich befinden wir uns mitten in diesem Prozess, doch wirken hierzulande einige nationale Charakteristika diesem Ringen um ein neues Bildungsverständnis, um eine Neubestimmung der Aufgaben und Inhalte von Schule beharrlich entgegen.

In den 70er und 80er Jahren gab es auch in Österreich immer wieder so etwas wie eine Aufbruchsstimmung im Schulsystem: Das Bestreben nach sozialem Ausgleich und der Herstellung von sozialer Gerechtigkeit hatte in den 70er Jahren auch Österreich erreicht. In ländlichen Gebieten wurden Gymnasien neu gegründet, Schülerfreifahrten und kostenlose Schulbücher wurden eingeführt, die Hochschulen öffneten sich. Pädagogische Akademien ersetzten die Lehrerbildungsanstalten, die bereits 19-Jährige an die Schulen entließen. Ab den späten 80er Jahren machten sich die ersten PionierInnen, zunächst vor allem SchulleiterInnen, daran, Konzepte von Schulautonomie für Österreichs Schulen zu entwickeln und in kleinem Rahmen zu erproben. Dazu kam in den 90er Jahren eine ganze Reihe von ambitionierten Schulen, die auf der Basis ganzer Lehrerkollegien Schulentwicklung betrieben, vielfach unter Zuhilfenahme professioneller Unterstützung. Bekannt wurden etwa Pilotprojekte wie „Schule in Bewegung“ oder „TEOS“ („Team- und Organisationsentwicklung an Schulen“). Ebenfalls seit den 80er Jahren setzten reformpädagogische Strömungen kräftige Lebenszeichen und flossen

1 Vgl. Dazu : Heidi Schrod, Christoph Chorherr und Bernhard Rathmayr: Bildungsmanifest für eine grundlegende Veränderung der Schule. Eigenverlag. Wien Oktober 2003. www.bildungsmanifest.at

allmählich in das Regelschulwesen ein - besonders trifft das auf den Bereich der Elementarschulen zu. Auch die schlechten PISA-Resultate hatten zunächst durchaus positive Effekte: Reformkommissionen wurden eingerichtet, eine öffentliche Debatte über Bildung war in Gang gekommen, die Fronten begannen sich aufzuweichen. Dass sich also die Schule insgesamt im Umbau befindet, hat auch in Österreich Spuren hinterlassen. Dass die traditionellen Bruchlinien nicht mehr existieren, zeigt sich unter anderem darin, dass etwa die Industriellenvereinigung oder auch die Wirtschaftskammer und neuerdings die Caritas sich zur Gesamtschule bekennen – undenkbar noch in den 80er Jahren!

Dennoch: Inzwischen ist der Schwung draußen, Ernüchterung eingeleitet, immer häufiger ist vom Lehrerburnout die Rede, und schonungslose Abrechnungen des Lehreralltags in städtischen Hauptschulen wie die beiden Bücher von Niki Glattauer füllen die ersten Plätze von Bestsellerlisten. Eine große Schulreform, die diesen Namen auch verdient, scheint weiter entfernt denn je. Wieso versickern in Österreich Reformbewegungen, bevor sie so richtig in Gang gekommen sind? Die Ursachen sind hausgemacht, also spezifisch österreichisch. Im Folgenden sollen einige dieser Problemzonen ausgeleuchtet werden.

Ich verstehe das Problem auf einer sehr grundsätzlichen Ebene: Es gibt in Österreich keinen nationalen Konsens zu Bildung. Es gibt keine nationale Vision für die Zukunft von Schule, ja für die Zukunft von Bildung überhaupt, wie etwa in den Ländern, die zu den Spitzen in diversen internationalen Bildungsstudien zählen. Machen wir die Probe aufs Exempel: Wann haben wir zuletzt von den politisch Verantwortlichen gehört, wie die Schule im Jahr 2050 aussehen wird? Wie sehen die Visionen aus, die die derzeitige Regierung für Österreich insgesamt für das Jahr 2050 hat? Gibt es eine solche Vision? Nein, diese Vision gibt es nicht. Gerade in so unsicheren Zeiten müssen wir uns von den PolitikerInnen erwarten, dass sie uns Vorstellungen von der Zukunft bieten, uns eine Orientierung geben, wohin es in den nächsten Jahrzehnten gehen sollte. Politik und Bildungspolitik im Speziellen aber werden seit Jahren immer nur in Hinblick auf

die nächsten Wahlen gemacht. Ein Gesamtkonzept ist weit und breit nicht erkennbar.

Eine nationale Vision fehlt uns also. Dazu kommt, dass es in Österreich einige grundsätzliche Blockaden gibt, an denen jegliche Schul- und Bildungsreform scheitern muss. Da sind ein paar Tabus, an denen nicht gerüttelt werden darf, und eines davon ist die gemeinsame Schule. Wenn davon die Rede ist, dass die frühe Trennung empirisch nachweislich die soziale Benachteiligung zu höherer Bildung, vor allem tertiärer Bildung, verstärkt, dann führt dies nicht etwa dazu, dass Maßnahmen überlegt werden, wie diese frühe Trennung beseitigt werden kann, sondern es heißt sofort: „Die wollen doch nur die Gesamtschule durch die Hintertür einführen“. Und schon wird darüber geredet und gestritten, auch wenn das schon niemand mehr hören kann, und die Sache selber, um die es geht, in diesem Fall die soziale Benachteiligung im Bildungszugang, ist bereits kein Thema mehr. Wobei, nebenbei gesagt, es DIE Gesamtschule ja gar nicht gibt. Es gibt Schulsysteme, in denen der gemeinsame Schulbesuch in einem insgesamt qualitativ miserablen System stattfindet, und umgekehrt Schulsysteme, in denen ebendiese gemeinsame Schule sehr gut ist und auch sehr gut funktioniert. Die gemeinsame Schule an sich ist also noch kein Qualitätsmerkmal, es gibt gute, mittelmäßige und schlechte Gesamtschulsysteme. Empirisch unbestritten ist aber, dass die frühe Trennung sozial benachteiligt. Doch darüber wird und darf - und soll? - nicht geredet werden, denn dabei müsste man auch das Tabu „Gesamtschule“ antasten, was für bestimmte konservative Kreise noch immer unvorstellbar ist. Soviel zum Thema Nummer eins in Sachen Blockade.

Dazu kommt, dass die österreichische Schule von jeher sehr ständisch ausgerichtet ist. Dieses ständische Moment ist strukturell vorhanden: Es betrifft nicht nur die soeben erwähnte frühe Selektion der Kinder mit 10 Jahren, sondern zieht sich durch die Lehrerschaft hindurch. Da gibt es die Gymnasiallehrer mit einer längeren, akademischen Ausbildung und besseren Bezahlung, daneben die HauptschullehrerInnen mit kürzerer Ausbildung und schlechterer Bezahlung, die übrigens zu ihren erlernten Fächern auch noch viele andere unterrichten müssen, auch wenn sie diese seinerzeit in der Schule selber nicht beherrscht haben.

Ganz unten in der Bezahlung stehen schließlich die ElementarpädagogInnen. Dieses ständische Gefälle innerhalb der Lehrerschaft wird meiner Meinung nach auch zur Nagelprobe für die neue Lehrerbildung werden. Ein erster Entwurf liegt vor und geht grundsätzlich in die richtige Richtung. Die Gegner von so genannten Strukturreformen formieren sich allerdings bereits. Erst kürzlich hat ein Vertreter der konservativen AHS-Lehrer-Gewerkschaft vorsorglich gemeint, eine Schulreform sei derzeit nicht von vorrangiger Bedeutung. Strukturell gesehen überrascht mich diese Äußerung nicht. Viele Probleme im österreichischen Schulwesen hängen direkt mit diesem ständischen Moment zusammen. Auch wenn es noch bis vor Kurzem schön geredet wurde, so ist es doch schon seit Langem kein Geheimnis mehr, dass die Hauptschulen in den Städten vielfach zu Krisenzonen geworden sind, die zunehmend zu Sammelbecken künftiger VersagerInnen geworden sind. Daran können die engagiertesten und besten LehrerInnen nichts ändern.

Auch die AHS-Unterstufen wiederum geraten in den Großstädten immer häufiger an die Grenze der Unterrichtsbarkeit. Gerade in bürgerlichen Bezirken besucht ein überwiegender Teil der Schülerschaft die Gymnasien und wird in Klassen unterrichtet, denen die Möglichkeit der Differenzierung fehlt, die bestenfalls über minimale Ressourcen für Spezialförderung verfügen und in denen die LehrerInnen notwendigerweise aufgrund dieser äußeren Gegebenheiten an ihre Grenzen geraten müssen: Gesamtschulen von der schlechtest denkbaren Sorte also. Die VolksschullehrerInnen wiederum geraten zunehmend unter enormen Druck von Eltern, da sie an Neunjährige Berechtigungen für oder gegen einen AHS-Besuch zu vergeben haben. Bald könnten wir ähnliche Szenarios erleben wie sie bereits jetzt in manchen deutschen Bundesländern an der Tagesordnung sind: Eltern ziehen gegen VolksschullehrerInnen zu Gericht. Zur Tatsache, dass diese frühe Trennung mit zehn Jahren sozial benachteiligt und volkswirtschaftlich unverantwortlich ist, kommen also noch all die Probleme, die sich daraus für die Schulen ergeben. Betroffen sind übrigens nicht nur Volks-, Hauptschulen und Gymnasien, sondern die Folgen sind ebenso in polytechnischen Schulen zu spüren wie in Berufsschulen, deren AbsolventInnen nicht mehr

über Grundfertigkeiten wie Rechnen oder sinnerfassendes Lesen verfügen. Die ersten Jahrgänge von berufsbildenden Schulen, in denen immer häufiger SchülerInnen das letzte Jahr der Schulpflicht absitzen, sind ebenfalls bereits bekannte Problemzonen in unserem Schulsystem. Was das alles für die betroffenen LehrerInnen heißt, wissen diese, nicht aber die Öffentlichkeit, die sie nur allzu oft negativ abstempelt.

Ein weiteres Spezifikum der österreichischen Schule ist der besonders ausgeprägte Zentralismus mit langer Tradition, gepaart mit Obrigkeitsdenken und einer Bürokratie, besser gesagt einem Bürokratismus der Sonderklasse. Diese zentrale Ausrichtung und die Durchregulierung stehen jeder Eigenverantwortlichkeit im Wege. Bis jetzt sind sogar die zaghaftesten Ansätze zur Autonomie an Schulen strengen zentralen Regelungen unterworfen gewesen. Wer je Schulversuche entwickelt und vor allem Schulversuchsanträge geschrieben und eingereicht hat, wird sich genau überlegen, ob er sich diese Tortur ein zweites Mal antut. In dieser zentralistischen Tradition sind alle Versuche zur Einführung von mehr Eigenverantwortung an den Schulstandorten zum Scheitern verurteilt. Die eingangs erwähnte Aufbruchsstimmung, die an einer Reihe von Schulen mit Schulentwicklung zu bemerken war, die sich an standortspezifische Schulentwicklung gemacht hatten, ist kaum mehr anzutreffen: Die Schulentwicklung wurde zum zentralen Anliegen gemacht und den Schulen verordnet. Ressourcen für diese Entwicklung gab es in den meisten Pilotschulen ohnehin keine oder nur in minimalem Ausmaß. Das heißt also, dass früher oder später entweder der Unterricht zu kurz kommen musste oder die Schulentwicklung. Bei so extrem flachen Leitungsstrukturen, wie wir sie in Österreichs Schulen antreffen, kann professionelle Organisationsentwicklung seriöser Weise ohnehin nicht stattfinden. Die Entscheidungsspielräume von SchulleiterInnen sind diesbezüglich äußerst begrenzt; sie können nicht LehrerInnen für längere Zeiträume vom Unterricht abziehen und beispielsweise zur Schulentwicklung einsetzen, denn das verbieten ihnen zentrale Regelungen. Oft blieb dann also auch in hochmotivierten Schulen alles auf halbem Wege stehen. Zurück blieben nicht selten demotivierte und ausgebrannte LehrerInnen und Schulen im orga-

nisatorischen Chaos. Wenn in Österreich also von Schulautonomie die Rede ist, hat das mit echter Schulautonomie nichts zu tun. Hier reden wir bestenfalls von einer Art Scheinautonomie. Autonomie, die diesen Namen verdient, darf sich übrigens nicht nur auf die Ebene der SchulleiterInnen begrenzen – auch davon sind wir weit entfernt -, sondern sie muss sich auch auf die einzelne Lehrperson erstrecken, wie wir es etwa von Kanada oder Finnland kennen. Das ganze System müsste sich radikal ändern.

Dass die Schulautonomie, die in allen erfolgreichen Schulsystemen zu den Parametern dieses Erfolgs zählt, in Österreich derzeit nicht den Funken einer Chance hat, liegt aber auch daran, dass eine Verwaltungsreform momentan ebenfalls nicht den Funken einer Chance hat. Doch nur, wenn die Schulverwaltung grundlegend reformiert wird, kann mit der Einführung von Schulautonomie begonnen werden. Was wir brauchen, ist eine ganz schlanke Zentrale: das Unterrichtsministerium, das die Ziele vorgibt und für Qualitätssicherung verantwortlich ist. Regionale Bildungsdirektionen ersetzen Bezirks- und Landesschulräte und sind direkte Ansprechstellen für Schulen. Die Schulen erhalten ein größtmögliches Spektrum an Entscheidungskompetenz, von der Lehrerauswahl bis zur Festlegung der jeweiligen Curricula. Sie sind für ihre Ergebnisse verantwortlich und haben darüber Rechenschaft abzulegen. Ob wir je in die Nähe eines solchen Szenarios gelangen werden, bezweifle ich. Zu groß ist nicht nur die Macht der Bundesländer, sondern zu gering auch das Vertrauen in die einzelne Lehrperson und die jeweiligen SchulleiterInnen. Wer Autonomie will, muss aber als ersten Schritt sofort aufhören, alles und jedes zu regulieren. Hier spießt es sich: Denn der Regulierungswahn ist der österreichischen Bürokratie immanent. Derzeit hat die Regulierungsdichte ein auch für Insider unüberschaubares Ausmaß angenommen, an dem die Schulen zu ersticken drohen.

Eine weitere österreichische Eigenart, treffender müsste man sagen Unart, ist die nach wie vor streng parteipolitische Ausrichtung der Schule. Nach wie vor haben etwa politische Parteien großen Einfluss auf Schulleiterbestellungen, um nur einen Aspekt herauszugreifen, allerdings einen besonders wichtigen. Auch diese parteipolitischen Interessen an und Zugriffe auf

Schulen sind erheblich daran schuld, dass der Gedanke der autonomen Schule bei uns so wenig Chancen hat.

Als wäre das alles nicht schon genug, haben unsere Lehrerinnen und Lehrer auch noch damit zu kämpfen, dass sie zunehmend Tätigkeiten ausüben müssen, für die es in vielen anderen Schulsystemen eigenes Personal gibt. LehrerInnen müssen heute immer öfter als PsychologInnen, SozialarbeiterInnen und KrankenpflegerInnen tätig sein und sollen individuelle Förderung betreiben, ohne dass sie dafür FörderlehrerInnen an die Seite gestellt bekämen. Und Schulentwicklung darf es dann auch noch sein, verordnet von oben, quasi als Draufgabe ...

Das alles spielt sich ab in einer Gesellschaft im Umbruch, die für alle Schulsysteme eine Herausforderung darstellt – das eingangs skizzierte Szenario benennt nur eine Auswahl der Faktoren, auf deren Hintergrund sich heute Schule neu zu definieren hat. Schwierig genug, aber auch Herausforderung. In den heterogenen Gesellschaften, vor allem in den Großstädten weltweit, liegen ja nicht nur Gefahren, sondern bieten sich Chancen – vermutlich liegt genau in dieser Diversität unsere Zukunft.

Doch in Österreich können wir uns solchen Szenarien gar nicht erst zuwenden, weil systemimmanente Faktoren, wie ich sie zu beschreiben versucht habe, jeder grundlegenden Reform entgegenstehen. Die Auswirkungen der Veränderungen – national und international – machen sich aber schon seit Langem an den einzelnen Schulen bemerkbar. Und so stehen unsere Lehrerinnen und Lehrer zunehmend im Spannungsfeld dieser sich verändernden Schulwirklichkeit einerseits und den Kräften der Beharrung andererseits. Das zu ignorieren kann nicht mehr lange gutgehen. Eine neue Lehrer(aus)bildung schließlich kann nur dann gelingen, wenn zugleich an allen Hebeln angesetzt wird, die notwendig sind, um endlich eine österreichische Schulreform in Gang zu bringen. Geschieht das nicht, wird die Reform der Lehrerbildung wiederum nur Teil eines Reformflickwerks sein und Belastung statt Entlastung bringen.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland Fischer:

Ich erwarte mir von einem Bildungssystem, dass es eine Aufgabe übernimmt, Bildung als Gesellschaftsgestaltung, einen Diskurs zu führen über gesellschaftliche Probleme, der ein anderes Niveau hat als es derzeit der Fall ist. Also Bildung, Schulen sollten sich da stärker einmischen, sodass die Politik auf ein anderes Niveau aufsetzen kann und muss, als sie es derzeit tut. Das braucht insbesondere interdisziplinäre Bildung, weil die gesellschaftlichen Probleme nicht rein mathematische oder historische oder rein ökonomische sind, sondern vernetzte Probleme.

Großbaustelle Schule

Von der Standardisierungsdebatte zu neuen Professionalisierungsanforderungen

Baustelle

Das österreichische Schulbildungswesen scheint zurzeit eine einzige Baustelle zu sein. Von kompetenzorientierten Bildungsstandards bis zur teilzentralisierten Matura, vom Ausbau der Leseförderung, von der Umstellung der AHS-Oberstufe auf modulartige, nach Kompetenzbereichen geordneten Strukturen, von einem neuen Dienst- und Besoldungsrecht bis zu einer neu strukturierten LehrerInnenbildung, vom mehrgliedrigen zum gesamtschulartig organisierten System, von der Etablierung neuer Berufsgruppen im Feld, z.B. demjenigen der SchulsozialarbeiterInnen, von der Neugestaltung der Nachmittagsbetreuung bis hin zur Einführung der Ganztagschule reichen die Änderungswünsche bzw. -vorschläge oder gar, in einigen der o.g. Fälle, die bereits mehr oder weniger ausgearbeiteten Konzepte. Die Aufzählung ist ziemlich sicher nicht vollständig. Aber selbst diese ungeordnete und unvollständige Liste lässt erahnen, dass es um mehr als ein paar kleinere Umbauarbeiten geht. Da werden, um im Bild zu bleiben, nicht bloß Rigipswände aufgestellt oder neue Leitungen verlegt. Da geht es schon eher um die Versetzung tragender Wände oder um die Renovierung einer oder mehrerer Etagen. Die angenommene Notwendigkeit der Baumaßnahmen selbst steht weithin außer Streit, das Schulsystem scheint in seiner jetzigen Form in Frage zu stehen, an seiner Funktionalität wird gezweifelt. Wie das Gebäude danach aussehen soll, ist indes umstritten. Durchaus möglich scheint, das ist vielleicht die österreichische Variante der Renovierung, dass trotz aufgeregtem Reformeifer mehr beim Alten bleibt, als angenommen.

Aber immerhin: Dass *etwas* getan werden muss, gilt als common sense. Dafür haben 15–20 Jahre outputorientierte Leistungsforschung und -testung, etwa die Hälfte der Zeit davon unter der Trademark PISA veranstaltet, gesorgt. Die Internationalisierung von gerne als Nationalthemen behandelten Problemen und Fragen, etwa die nach Gestalt und Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen, dürfte insgesamt dafür gesorgt haben, dass PISA enorm öffentlicher Widerhall zuteil wurde und die Ergebnisse nicht schlechterdings ignoriert wurden. Nationale Alleingänge in Sachen Bildung gehören vermutlich der Vergangenheit an. Und überall dort, wo internationale und nationale Entwicklungen bzw. Sichtweisen einander widersprüchlich entgegenstehen, verschärfen sich die Probleme. Beispiel dafür ist die erneut diskutierte Regelung des offenen Hochschulzugangs bzw. die Einführung von Beschränkungen, die über Einführungsphasen hinausgehen, z.B. die Wiedereinführung von Studiengebühren.

Einige Jahre vor der Internationalisierung von Bildungsfragen fand bereits der Siegeszug des Qualitätsmanagements (vgl. Bakic 2006, 219f) statt, der schon längst auch die Schulen betrifft. Wer auch immer, aus welchen Gründen auch immer, Grund zur Klage über „die Schule“ findet, kann sich mindestens seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse periodisch bestätigt und sich auch insofern im Recht sehen, als die Etablierung mannigfacher Qualitätsmanagementinstrumente in vielen Gesellschafts- und Berufsbereichen mittlerweile ja integraler Bestandteil der neuen Steuerung von Organisationen, Institutionen und Individuen in der und für die Wissensgesellschaft ist.

Die mittels PISA gestützte Kritik lautet: Die österreichische Schule versage hinsichtlich dessen, was sie eigentlich leisten sollte, nämlich ihre unmittelbare Klientel, die SchülerInnen, in ausreichendem Maße vorzubereiten auf ein Leben in der Wissensgesellschaft. Und darüber hinaus, das scheint gleichsam *der* Bildungsskandal einer demokratisch-liberalen Gesellschaft zu sein, vermöge sie es nicht einmal, gesellschaftliche Ungleichheiten auszutarieren. Denn die angewandten Selektionskriterien würden, wenn vielleicht auch unwissentlich oder nicht gewollt, nicht auf Sachlichkeit, d.h. Beurteilung von Leistung beruhen, sondern auf sozialer Herkunft der Beurteilten. Dadurch würden Ungleich-

heiten nicht nur nicht vermindert, sondern gar noch reproduziert. Kurz und bündig: Die österreichische Schule sei nicht nur ineffektiv und ineffizient, sondern auch noch ungerecht. Das sind die beiden legitimatorischen Eckpfeiler der geforderten und gegenwärtig diskutierten Reformen. Sie alle lassen sich im Prinzip zurückführen auf eine der beiden Forderungen: mehr Effizienz und Effektivität, zusammengefasst im Ruf nach *Qualitätssteigerung*, sowie mehr Gerechtigkeit, welche dann, wie schon mehrmals zuvor, mit der Chiffre *Chancengleichheit* versehen ebenfalls im Diskurs auftaucht. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich allerdings, dass in den meisten Debatten über die angestrebten Teilreformen beide Diskursstränge zugleich bedient werden, oftmals so stark vermischt, dass der Eindruck entsteht, höhere Qualität bedinge automatisch auch mehr Chancengleichheit und umgekehrt. Dadurch verlieren die Begriffe aber an Trennschärfe, der Diskurs wird unübersichtlich, teilweise auch, weil er unsachlich geführt wird und die Teilnehmenden zu Bekenntnissen in Form von strikten Positionierungen für oder wider die Maßnahmen verführt, die in ihrer befürchteten oder angestrebten Wirkung absolut gesetzt werden. Es entstehen bipolare Zuspitzungen, die über die Instrumente der Reformen weniger Auskunft geben als über die jeweiligen pädagogisch-wissenschaftlichen, politischen und/oder ideologisch-weltanschaulichen Vorlieben der DiskutantInnen. Der Streit z.B. über Bildung *versus* Kompetenz gibt hiervon prominent Auskunft. Pointiert formuliert: Wollte eine wissbegierige Leserin, ein Student der Pädagogik oder eine Lehrerin sich einen Überblick über die wissenschaftliche Pädagogik resp. Bildungswissenschaft verschaffen, inklusive einer möglichen Zuordnung der AutorInnen zu pädagogischen Schulen bzw. theoretischen „Lagern“, so könnte man getrost dazu raten, den zeitgenössischen Schul- und Bildungsreformdiskurs zu studieren. Sie oder er wüsste dann immerhin, wer mit wem, wie, gegen wen, wofür argumentiert, hätte also Ansichten studiert, aber in Bezug auf die Sache weniger an Übersicht gewonnen. Die entscheidende Frage ist m.E. längst nicht mehr, warum etwa „Standards gewollt sein sollen“ – so der Titel eines streitbaren Beitrags von Fritz Oser zur standardsbasierten LehrerInnenbildung (vgl. Oser 2005) – oder ob Kompetenzkonzepte angetreten sind, den

älteren und der Sache dienlicheren Begriff Bildung zu ersetzen (vgl. Schirlbauer 2007). Auch die Warnung vor einer totalen Ökonomisierung des Bildungswesens bzw. der Bildung an sich, die Bildung nur zu gern in unauflösbarer Opposition zu gesellschaftlich-funktionalen Zwecksetzungen konstruiert und hierzu einen Bildungsbegriff bemüht, der das Subjekt ebenfalls in dieser Opposition sieht, verweist allzu oft doch wieder nur auf zugrunde liegende normative Setzungen derjenigen, die sich zu Wort melden. Da werden die Bildungsreformen entweder wortgewandt kritisiert, indem sie zum Abgesang auf oder als Ausverkauf von Bildung stilisiert werden (vgl. Koch 2006, 138), während sie andererseits mit nicht minder geschliffener Rhetorik als einzig mögliche Rettung aus allen erdenklichen Missständen gepriesen werden (vgl. bm:ukk 2011a). Dieser Diskurs ist dadurch um eine Vielzahl von Ansichten reicher. Was Not tut, wäre die Verbindungslinien, Knotenpunkte und Verweise in den Blick zu nehmen. Was hat Standardisierung mit Gerechtigkeit zu tun? Welche Art von Gerechtigkeit wird favorisiert, was bedeutet Chancengleichheit überhaupt in einer Gesellschaft, der langsam, aber stetig die Arbeitsplätze ausgehen? Weshalb bedarf das System Schule der Unterstützung durch Soziale Arbeit? Warum soll Outputorientierung der Schlüssel zu höherer Unterrichtsqualität sein? Inwiefern kann und soll eine veränderte LehrerInnen(aus)bildung den anvisierten Zielparametern der Schulreform gerecht werden? Das sind nur wenige der drängenden Fragen, die zu stellen vielleicht wichtiger ist, als die (vor allem im deutschsprachigen Raum) strapazierte Befürchtung, mit den und durch die Reformen den, wie auch immer im Detail definierten, aber oftmals traditionell idealistisch-neohumanistisch oder nicht minder traditionell marxistisch-kritisch ausgelegten, Bildungsgedanken endgültig ad acta gelegt zu haben. Das ist zum einen nämlich eine hypertroph ausgemalte Schreckensvision, zum anderen aber ein verfrühter Jubelruf. Bildung ist als Begriff flexibel, sein Bedeutungsumfang groß, er ist ein Hybridbegriff, der vieles meint und vermutlich auch vieles „aushält“. Anders gesagt: Der Begriff Bildung ist eine Chiffre, der als Deutungsmuster gesellschaftlicher Verhältnisse der Produktion von Position, Distinktion und Selbstvergewisserung dient und mit dem im diskursiven Einsatz das, worüber ver-

handelt wird, projektiv und programmatisch entworfen wird. Und zwar von allen Teilnehmenden, gleich wo und wie sie sich positionieren. Die Standpunkte mögen unterschiedlich bis verfeindet sein, der Bezug auf Bildung verbindet sie: Der Begriff liefert „der kritischen Reflexion den Gegenstand ebenso wie die normativen Kriterien“ (Bollenbeck 1996, 27). Deshalb könne mit dem Deutungsmuster Bildung „die Gegenwart als Zustand von Bildung im normativen Namen von Bildung kritisiert werden.“ (Ebda.) In unserem Zusammenhang: Die Forderung, Schule müsse *Bildungs*-Institution sein und bleiben, wird gegen die veranschlagten Reformen erhoben, während gleichzeitig unter dem Verweis auf Bildung z.B. die outputorientierte Standardsreform stark gemacht wird. (Vgl. zu Ersterem z.B. Gruschka 2011, 39ff oder Koch 2006 sowie zu Letzterem z.B. BMBF 2007, 56ff) Um einen Blick auf die Verbindungen bzw. oftmals nur implizit vorhandenen Verweise zu gewinnen, ist es daher ratsam, nicht den ausgetretenen Pfaden zu folgen und vor dem o. skizzierten Problemfeld den Reformvorhaben z.B. per se zu attestieren, sie wären bloß der verlängerte Arm einer Rundum-Auslieferung der Schule an sinistre partikular-ökonomistische Interessen. Sie sind das vermutlich zwar auch, aber eben nicht nur. Bildungspolitischer Dreh- und Angelpunkt, gleichsam der Hebel, an dem zunächst angesetzt wurde, die Qualität zu heben und gleichzeitig für mehr Chancengleichheit zu sorgen, waren ab 2003 Systemmonitoring-instrumente. Ausgehend davon gruppieren sich die Teilreformen rund um diese strahlenförmig in allen Richtungen und Ebenen des Schulsystems. Gerahmt werden die Reformen von einer Neudefinition der Ziele und Funktionen dieser Institution, die dann auch Verschiebungen des Professionsverständnisses bedingen. Bleiben wir zunächst aber bei der Entwicklung des geforderten Instrumentes zum Zweck des Systemmonitorings.

Systemmonitoring

Als Zielparame-ter firmiert *Bildung in der und für die Wissensgesellschaft* seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt auch im öffentlichen Diskurs als Schlagwort, das scheinbar keine Fragen mehr offenlässt. Irgendwie scheint klar zu sein: Ohne Bildung geht gar

nichts. Von ihr, nämlich der gelungenen Bildung, wird Stabilität in (demokratie-)politischer, sozialer und ökonomischer Hinsicht erwartet. Die eingangs erwähnten Ergebnisse der PISA-Studien hingegen zeigten, dass die getesteten SchülerInnen nicht in erwünschter Hinsicht performen – bezogen auf den Test selbst. Weil dieser aber als Indikator diene und dient, und zwar nicht nur als Indikator für die Leistungsfähigkeit zukünftiger Arbeitender und BürgerInnen, sondern auch als Indikator für die Leistungsfähigkeit des Systems Schule, schien die Not groß. Aufgerüttelt aus dem Dämmer Schlaf der Zufriedenheit, das große Reformprojekt der 1990er Jahre, die „Entlassung“ der Schulen (und anderer Bildungseinrichtungen) in ihre Teilautonomie, geschafft zu haben, war das Erwachen umso ernüchternder. Bildung war nun tatsächlich dabei, ein Megathema zu werden, aber zuvorderst über die Frage, wie man besser werden könnte. Die Schule war von nun an hauptsächlich als defizitäre Einrichtung angesprochen, war Adressatin mehr oder weniger umfassender Reformbemühungen. Die Gestaltung der Zukunft schien im Kern von der Reform des Systems Schule abzuhängen. „zukunft:schule“ hieß denn auch das österreichische Strategiepapier zur Weichenstellung in Richtung Schulreform, die umfassend vor dem Hintergrund der Qualitätsentwicklung gedacht war: Der Wirkmächtigkeit sogenannter „Einzelinnovationen“, wie z.B. dem Offenen Lernen, wurde darin eine Absage erteilt (vgl. bm:bwk 2003, 41). Auf der Basis von fünf Prinzipien, so die AutorInnen der Studie, beruhe eine nachhaltige Systemreform: Systemisches Qualitätsmanagement in Form von Evaluations- und Entwicklungsprozessen auf allen Ebenen, d.h. von den Lehrenden bis hin zu nationaler Bildungsberichterstattung; Systemmonitoring in Form von Standards; mehr Autonomie, die der durch die ersten beiden Punkte stark gemachten Eigenverantwortlichkeit und Rechenschaftspflicht potentiell gegenübergestellt ist, wenngleich auf sie nicht verzichtet werden könne: „Jede Erhöhung von Autonomie bedeutet allerdings gleichzeitig eine vermehrte Rechenschaftspflicht der Schulen über die erzielte Schulqualität“ (ebda., 45); Professionalisierung des Lehrpersonals, vor allem in Form von Selektion und neuen, reizvolleren Laufbahnmodellen: „Zielgenauere *Auswahl* [...], verbesserte, stärker pädagogisch und an

den tatsächlichen Aufgaben orientierte *Ausbildung* der LehrerInnen; Verbesserung von *Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten* [Hervorhebungen im Orig., Anm. Wolfgang Horvath]“ (ebda.) sowie, last but not least, eine Erhöhung der Forschungsetats im Bereich Bildungs- und Unterrichtsforschung (ebda.). An der Reform der LehrerInnenausbildung wird zurzeit gearbeitet, der Ausbau der Forschung dürfte in wesentlichen Teilen vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (bifie) übernommen werden, von systemweiten *und* verbindlichen Qualitätsmanagementinstrumenten kann bislang keine Rede sein, aber Instrumente des Systemmonitorings stehen praktisch vor der Tür. An ihnen entzündete sich die Kritik wie kaum an einem anderen Werkzeug der Reformen. Zuvorderst nämlich schien es der Bildungspolitik darum zu gehen, auf das Menetekel des drohenden wirtschaftlichen Niedergangs zu reagieren: Gerade rohstoffarme Länder wie Österreich (und Deutschland) könnten es sich ja nicht leisten, auf ihre einzige Ressource, nämlich Humanressourcen, zu verzichten (vgl. Herzog 1997). PISA, das sollten wir nicht vergessen, hat seine Wurzeln ja in der Ökonomie. Genauer gesagt misst PISA qua Erhebung der Leistungen von SchülerInnen die Leistungsfähigkeit von Schulen (Schulleistungstest), wodurch nach Maßgabe der OECD wiederum ein Vergleich der wirtschaftlichen Entwicklung der teilnehmenden Länder möglich werde (vgl. OECD 2004, 21). Unzufriedenstellende Ergebnisse bedeuten in dieser Logik daher nicht bloß, dass zu viele SchülerInnen zu schlecht abschneiden, sondern darüber hinaus, dass zu viele Schulen schlecht funktionieren und daher der jeweilige Wirtschaftsstandort Gefahr läuft, an Attraktivität einzubüßen – was wohl nichts anderes bedeuten könne als sinkende Investitionsraten und in weiterer Folge höhere Arbeitslosigkeit und soziale sowie politische Probleme. Daher lautete die dringliche Frage zunächst, wie es denn zu bewerkstelligen wäre, die *Leistungen* der SchülerInnen zu verbessern. Die Antwort ließ denn auch nicht lange auf sich warten: So sollten die „normalerweise“ zu erwartenden Leistungsniveaus festgelegt und die Schulen in die Verantwortung gezogen werden, diese auch „in der Regel“, gemeint ist *wirklich*, zu erreichen. Wir nennen diese Festlegung heute „Bildungsstandards“.

Bildungsstandards

Sie müssen einerseits als Input ins System angesehen werden, der zu erreichende Ziele quantitativ und qualitativ vorgibt. Ersteres, nämlich quantitativ, weil laut PISA schlicht die Zahl der minderleistenden SchülerInnen zu hoch sei und qualitativ deswegen, weil vermittels der zu lösenden Aufgabenbeispiele eine didaktische Fokussierung auf Notwendiges, nämlich bestimmte Fähigkeiten zu entwickeln, problemlösend vorzugehen, getroffen ist. Andererseits gelten Bildungsstandards geradezu als herausragendes Kennzeichen des Paradigmenwechsels hin zur Outputorientierung, wodurch Schulen und Lehrende endlich in die Pflicht genommen würden, SchülerInnen ausreichend das beizubringen, was diese nach Maßgabe (post-)moderner Wissensgesellschaften können sollen/müssen – was, wie und in welchem Ausmaße also Gegenstand der Unterrichtsbemühungen sein müsse. Lehrpläne z.B., als Element der Inputsteuerung angesprochen, hätten in lenkender Hinsicht nämlich kläglich versagt: Sie würden – so das resignierende Urteil – schlicht nicht gelesen. Bildungsstandards müssen gleichzeitig als Katalog versteckter Zielvorgaben angesehen werden wie als Kontrollinstrument, das bereits durch sein bloßes Vorhandensein und die Ankündigung seiner wiederholten Anwendung Verbindlichkeit schafft, Verantwortung einfordert und auf mögliche Sanktion verweist.

Im Zuge der fortlaufenden Datenerhebungen und -auswertungen nämlich werde es möglich sein, diejenigen Schulen bzw. Lehrenden zu identifizieren, die „nachweislich schlechte Leistungen erbringen“ (Der Standard 2009), wobei in solchen Fällen „sowohl dem Schulleiter als auch der Schulaufsicht verpflichtend auferlegt wird, Qualifizierungsmaßnahmen zu setzen“ (ebda.). Welcher Art diese sein sollten, geht zwar aus dem Interview nicht hervor, aber immerhin hat das Rätselraten über handfeste Konsequenzen dann ein Ende, wenn einer der beiden Direktoren des bifie, Josef Lucyshyn, im zitierten Interview zum ersten Mal in der österreichischen Diskussion über Standardisierungen im Schulbildungswesen explizit davon spricht, dass es „auch dienstrechtliche Konsequenzen“ (ebda.) geben werde. Das Wissen darüber, dem kontrollierenden Blick potentiell perma-

ment unterworfen zu sein, werde/solle – das dürfte die Idee „hinter“ den Standards sein – den Leistungswillen aller Beteiligten, d.h. der Lernenden und Lehrenden, zu „besseren“ Leistungen anstacheln. Zum erhobenen Zeigefinger gesellt sich die Rute im Fenster. SchülerInnen, LehrerInnen, in weiterer Folge aber auch SchulleiterInnen und sogar die Schulaufsicht sind *Subjekte* (im wörtlichen Sinne, nämlich Unterworfenen) eines technologischen Verständnisses von Pädagogik. Denn nicht länger vom professionellen pädagogischen Habitus – etwas altmodischer war die Rede vom Ethos des Lehrens – erwarten die *stakeholders* der gegenwärtigen Reformen einen Aufbruch in Richtung besserer Qualität des Unterrichts und Erziehens. Viel eher wird der Tatsache, dem prüfenden Blick ausgesetzt zu sein, an sich bereits steuernde Wirkung zugeschrieben. Den Rest der Arbeit, so vermutlich der Hintergedanke, erledigen dann schon die mittels Tests erhobenen Daten sowie die nationalen und internationalen Vergleiche. Oder eben, im Falle des Versagens, die angedrohten Sanktionen. Empirisch erhobene Daten ersetzen solcherart unfruchtbare normative Diskussionen über Ziele, Funktion, Grundlagen usw. von Schule und Bildung. Sie sind Basis von „evidence based policy“, welche nun in Bezug auf das unentwirrbar ideologisch durchdrungene Feld der (Schul-)Bildungspolitik möglich scheint. Die Normativität (und in weiterer Folge: Ideologie) dieses Versprechens selbst versteckt sich geradezu in seiner versuchten Ideologielosigkeit. Versucht deswegen, weil der Wink mit dem Zaunpfahl, es werde auch dienstrechtliche Konsequenzen geben, im Grunde Ausdruck des fehlenden Glaubens an die „selbstheilenden“ Effekte des umfassenden Qualitätsmanagements ist. Hin- und hergerissen zwischen Strategien der Disziplinar- und der Kontrollgesellschaft, bleiben bloße Messergebnisse über, die digitalen Zeichen und deren korrespondierende Sprache des „Fakt ist“. Die Befürchtung: Wessen SchülerInnen „gute“ Ergebnisse zeitigen, hat dementsprechend „gut“ gelehrt, dessen didaktisch-methodisches Vorgehen kann als vorbildlich wirken. Das wäre zwar naives Ursache-Wirkungsdenken, wo eher von Korrelationen, besser noch von einem weithin unreproduzierbaren, auf den jeweiligen Fall untrennbar bezogenen, multifaktoriellen Bedingungsgefüge pädagogischen Handelns

auszugehen wäre, verkürzt aber die Suche nach Gründen und HeldInnen des Erfolgs resp. Schuldigen im Falle nicht zufriedenstellender Leistungen enorm.

Chancengleichheit

Was das Problem der Ungerechtigkeit durch Konterkarierung der Chancengleichheit betrifft, so wirkte sich PISA auch hier als Katalysator für ältere Reformvorhaben aus. Denn die Ergebnisse zeigten bzw. wurden so interpretiert, dass früh selektierende Schulsysteme eher mittelmäßig abschneiden, während Gesamtschulsysteme, allen voran das finnische, stets unter den „Siegern“ rangierten. Gerechtes indes wäre es, alle dem Leistungsdiktat ausgesetzten SchülerInnen mit ein- und demselben Anforderungskatalog zu konfrontieren, der unabhängig vom jeweiligen Schulstandort und der jeweiligen Schulform sowie losgelöst von eher subjektiven Kriterien der Lehrenden aufzustellen wäre. Wenngleich Bildungsstandards die etablierte Kultur der Leistungsbeurteilung nicht ersetzen sollen, so dienen sie doch einer parallel zu etablierenden Ebene des Vergleichs. Leistungen sollen vergleichbar werden, weil das auf Standards basierende Schulsystem gar nicht anders könne, als auf verbindlich gemachte Ziele hinzuarbeiten. Vor dem Hintergrund dieses Anspruchs wurden in den letzten Jahren zähe Debatten über die Form der zu implementierenden Standards geführt. Dem Konzept der Herstellung von größerer Gerechtigkeit durch Chancengleichheit entspricht die Festlegung von Standards als Mindestanforderungskatalog, eine Art untere Leistungsgrenze, unter die niemand fallen solle. Sie müsste definiert sein durch das Minimum an Fähigkeiten, welche Individuen beherrschen müssen, um in postmodernen Wissensgesellschaften teilhabefähig zu sein. Das beträfe vermutlich zuvorderst die basalen Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen sowie die Fähigkeit, informationsverarbeitende Maschinen zu verwenden. Daneben gälte es, Kompetenzen zu kultivieren, die weit mehr als nur eine zeitgenössische Form von staatsbürgerlichen Tugenden darstellen: Einsatzbereitschaft, Teamfähigkeit, Flexibilität, Kreativität, Selbstständigkeit, hier gedacht als Fähigkeit zur Selbstorganisation. Sie übernehmen

vermutlich die Rolle dessen, was zuvor durch bürgerliche Bildung bzw. Allgemeinbildung in sozial-funktionaler Hinsicht anvisiert war: Distinktion, Klassifikation, Integration, In- und Exklusion (vgl. Höhne 2003, 95). Wichtig scheint mir an dieser Stelle, darauf hinzuweisen, dass dieses „neue“, der Wissensgesellschaft entsprechende Bildungsparadigma, keineswegs einen Bruch mit dem kennzeichnet, was bürgerliche Bildung zuvor gemeint hat, sondern lediglich dessen bis zur Kenntlichkeit intensivierte Fortführung und Betonung verschiedener Aspekte ist (vgl. Bakic/Horvath 2011, 16). Intensiviert werden durch den Kompetenzdiskurs in Bezug auf Individuen nämlich die Aspekte, die die Autonomie des Subjekts, dessen Willen und Fähigkeit zur Selbstbildung sowie allgemein: die Anstrengung in den Mittelpunkt stellen. Sie werden zu herausragenden Tugenden und zur Bedingung für Teilhabefähigkeit. Um zu den Standards zurückzukommen: Gerecht, d.h. der Chancengleichheit zuarbeitend, müssen Schulen dafür sorgen, dass alle Individuen gleichermaßen ausgestattet an diesem Rennen um Partizipation teilnehmen können. Dem gegenüber jedoch steht die in den 1990er Jahren durchgeführte „Entlassung“ der Schulen in ihre (Teil-)Autonomie. Sie habe, so lautet ein für die Bildungspolitik wichtiges Legitimationsargument für Standards, zwar einer notwendigen Entbürokratisierung Vorschub geleistet, nunmehr aber gehe es darum, ihr durch Standards den nötigen „Rahmen“ zu verpassen (vgl. bm:ukk 2011b). Anders ausgedrückt: Es gibt zwar kein Zurück mehr aus der proklamierten Autonomie (wer würde – und noch dazu mit welchen Mitteln dafür schon eine Lanze brechen?), aber sie muss dennoch konzeptuell einer übergeordneten Idee sich beugen, an der sich vor allem die Kritik vor dem Hintergrund eines traditionell ausgelegten Bildungsbegriffs entzündet. Gemeint ist die Unterordnung der mit dem im Kern neuhumanistisch ausgelegten Begriff Bildung verbundenen Vorstellungen unter gesellschaftlich-funktionale Zielsetzungen. In den Debatten begegnet uns dies als Frage nach Partizipation oder Teilhabe bzw. implizit, als die Frage nach den Möglichkeiten des gelingenden Lebens (vgl. Horvath 2012). Stellt man in Rechnung, dass diese selbst vermehrt in Bedrängnis geraten durch eine Wissensgesellschaft, der langsam, aber stetig die Ar-

beitsplätze auszugehen drohen (vgl. z.B. Castel 2000) oder die erst langsam begreift, von welchen tiefgreifenden Veränderungen die postmoderne Arbeitswelt gekennzeichnet ist (vgl. Castel 2011) und beachtet man weiters, dass größer werdende Bevölkerungsgruppen an die von Teilhabe ausgeschlossenen Ränder dieser Gesellschaftsform geraten, wird klar, weshalb die Frage nach dem gelingenden Leben zur Gretchenfrage wird: Diejenigen Institutionen, die es in einem Mindestmaß wenigstens vorzubereiten mithelfen sollen, geraten vermehrt in den Zwang zur öffentlich verantwortbaren Rechenschaftspflicht.

Kurz gefasst: Wichtiger noch als die Autonomie der Institutionen ist ihre gesellschaftliche Verantwortung, sicht- und messbar gemacht mit Mitteln des Monitorings und der Qualitätsentwicklung. Dem korrespondiert aufseiten der Lernenden: Wichtiger noch als subjektive Bildung zu Urteilskompetenz und Kritikfähigkeit heteronomer Verhältnisse ist die Ausbildung von Teilhabekompetenz, oder, weil es da ja um nichts anderes geht, als eben um die Frage nach den Möglichkeiten eines gelingenden Lebens: Wichtiger als die Autonomie und Mündigkeit des Subjekts ist dessen Glückseligkeit (vgl. Giesinger 2007, 377). Und in Bezug auf die Lehrenden: Wichtiger noch als die Autonomie der Lehre ist die Einhaltung allgemein verbindlicher Standards. Damit schließt sich der Kreis der Verweise.

Die teilzentralisierte Matura, die Fokussierung auf spezielle Programme wie die Leseförderung, die Oberstufenreform, der Ruf nach einer späteren horizontalen Gliederung sowie der Ausbau der Nachmittagsbetreuung und das neue Dienst- und Besoldungsrecht können, genauso wie die gerade ausführlicher besprochenen Bildungsstandards, als Bausteine der Reform angesehen werden, deren Zielparameter ebenfalls mit Qualitätssteigerung und mehr Gerechtigkeit beschreibbar sind. Der Wettbewerb um Teilhabe, der Wettbewerb um gute Positionen im Ranking, der Wettlauf der Standorte, sie alle sollen transparent, fair bzw. gerecht, d.h. im engeren Sinne objektiv (vgl. bm:bwk 2003, 36) ablaufen. Dass die Forderung nach Gerechtigkeit in Form von Chancengleichheit, welche wiederum auf transparenten und objektiven Selektionskriterien beruht, aber auch Ausdruck der zuvor genannten Ideologie der Ideologielosigkeit

sein könnte, wird selten diskutiert, zu selbstverständlich scheint die Forderung. Allzu transparent ist diese Art von Ideologie geworden, wir sehen sie als solche nicht mehr, weil allgegenwärtig. Gegen die Idee dieser o. beschriebenen Art von Chancengleichheit wurde vorgebracht: „Letztendlich gibt die Forderung nach Chancengleichheit überhaupt nur Sinn, wenn Ungleichheit herrscht und auch – das wird meistens verdrängt – weiter herrschen soll!“ (Ribolits 2007, 42) Daher gilt zumindest für die Schule der Massen: Ganztagschule und Gesamtschule, wie auch immer letztere benannt wird, sollen dafür sorgen, dass alle SchülerInnen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, gleiche Startmöglichkeiten in diesem Kampf aller gegen alle haben. Insofern erfordern diese Reformen implizit auch eine Fokussierung auf das Kerngeschäft der Schule, welches nach den für die Massenschulen eher sozialpädagogisch angelegten Konzepten der Post-1968er Jahre zur Diskussion steht bzw. revitalisiert wird: institutionalisiertes Lernen.

Am Rande dieses Kerngeschäftes allerdings warten vorgeblich problembehaftete SchülerInnengruppen, die zuvorderst, um fit für die Wissensgesellschaft zu werden, fit für die Schule sein müssen. Um sie, das ist die Kehrseite der Fokussierung aufs Kerngeschäft, werden sich andere kümmern müssen. Die Entwicklungen verlaufen parallel: Während eine neue LehrerInnenausbildung den Anforderungen der Praxis gerecht werden und die Konzentration auf das Unterrichtsgeschäft mehr funktionale Klarheit bringen soll, wird das Feld aufgemacht für komplementär zuarbeitende Berufsgruppen, deren Geschäft es sein wird, dafür zu sorgen, dass das Unterrichtsgeschäft mehr oder minder reibungslos vonstatten gehen kann.

Professionalisierung neu?

Die diskursive Scharnierstelle zwischen einer neu gestalteten LehrerInnenausbildung und der zu etablierenden Schulsozialarbeit bildet die Frage, wer prinzipiell wofür zuständig ist bzw. was überhaupt leisten kann. Diese Frage ist deshalb nicht leicht zu klären, weil dahinter die Frage nach dem jeweiligen professionellen Selbstverständnis behandelt werden muss, welches

selbst wiederum nicht losgelöst von der jeweiligen Rollenfunktion der Handelnden vorliegt. Wurde z.B. noch in den 1990er Jahren die Rolle der Lehrenden als Coaches in Sachen möglichst umfassender Persönlichkeitsentwicklung holistisch definiert, gleichsam zum Trainer der je individuellen Entwicklung benötigter Schlüsselqualifikationen stilisiert und dadurch ein „weicheres“ Rollenbild favorisiert als zuvor das des sachorientierten Wissensvermittlers (vgl. Schirlbauer 1996, 71ff), so folgt jetzt eher eine Konzentration auf das effiziente und effektive Lehren, inklusive organisatorischer Kompetenzen. Lernräume sollen strukturiert werden, das effiziente und effektive Lernen möge selbstgesteuert erfolgen, aber unter Anleitung sachkundiger ExpertInnen. Der sozialarbeiterisch tätige Lehrer Specht, der in den 1990er Jahren im Fernsehen vorführte, dass LehrerInnen es hauptsächlich damit zu tun haben, die zwischenmenschlichen Probleme der SchülerInnen anzupacken, muss neuen KollegInnen weichen: In welchem Rollenbewusstsein sie arbeiten sollen, wird einmal mehr bestimmt von gesellschaftlicher Verantwortung, Rechenschaftspflicht und Kontrolle, vielleicht auch mit dem Hintergedanken, LehrerInnen könnten bloße ExpertInnen für Lernprozesse, losgelöst von sozialen Lagen ihrer SchülerInnen, sein.

Diese Kehrseite der Diskussionen über die Fokussierung aufs Kerngeschäft ist mittlerweile deutlich vernehmbar, nämlich dann, wenn die Unzugänglichkeit bestimmter SchülerInnengruppen für (schul-)pädagogische Interventionen betont wird. An dieser Stelle kreuzt sich der von PISA affizierte Schulreformdiskurs mit anderen Debatten. Denn es wären bestimmte SchülerInnengruppen, die Anlass zur Sorge bereiten. Schwer Erziehbare, Kinder sog. „bildungsferner“ Elternhäuser oder Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Ihnen, und das ist auch ein Effekt der professionalisierenden Differenzierung und Vereinfachung, müssen eben auch SpezialistInnen unter die Arme greifen. Schulsozialarbeit soll dann das leisten, was LehrerInnen nicht können, weil es ihrer Profession nicht entspricht, und eine unerzogene Elterngeneration offenbar nicht leisten will, weil die Erosion gesellschaftlich konsistenter Vorstellungen über Erziehung ja nicht erst gestern begonnen habe. Parallel zur Bildungs-

katastrophe wird die Erziehungskatastrophe beschworen. Die Bücher des Kinderpsychiaters Michael Winterhoff „Warum unsere Kinder Tyrannen werden“ und weitere „Tyrannen“-Literatur aus dieser Feder oder Bernhard Buebs „Lob der Disziplin“, ebenso wie Thilo Sarrazins merkwürdige Thesen, formieren diesen Diskursstrang prominent mit. Der Ruf nach Sonderbehandlung der solcherart zur bedrohten Gruppe erklärten SchülerInnen wird unvernehmbar. Zu hoffen bleibt nur, dass dieses unterkomplexe Verständnis von professionellem Lehren sich so nicht durchsetzen wird. Ihm entspricht aufseiten der Sozialen Arbeit in und an Schulen das Verständnis einer reinen Reparaturtechnik, was beiden Professionen nicht guttun wird. Ob und inwiefern Schulsozialarbeit nämlich überhaupt ihrem eigenen professionellen Verständnis nach innerhalb der Institution Schule nachgehen wird können, ist eine Frage, die wesentlich auch von professionstheoretischen Weichenstellungen in beiden Lagern, der Sozialen Arbeit und der Schulpädagogik, abhängt. Aber der jetzt gegebene Zusammenhang jedenfalls ist augenscheinlich: Während der Fokus gelegt wird auf Leistungssteigerungen, die zu erreichen sind, wird gleichzeitig die Frage nach denjenigen, die mit den Mitteln „herkömmlichen“ Unterrichts schon jetzt nicht und/oder dann erst recht nicht zu erreichen sind, derart virulent, dass es geboten scheint, zusätzliche SpezialistInnen angesichts der durchzuführenden Reformen zu bestellen.

Damit jedoch wird aus der Reformbaustelle eine zukünftige Großbaustelle der Reformen, ein Ende ist da noch lange nicht in Sicht. Aushandlungsprozesse zwischen den am Feld Schule beteiligten Professionen über Kompetenzen (im eigentlichen Sinne des Wortes, nämlich im Sinne von Zuständigkeit) scheinen geboten, denn sie müssen einander gleichberechtigt begegnen können. Das wiederum ist nur möglich, wenn es ein ausgeprägtes professionelles Bewusstsein der VerhandlungspartnerInnen gibt. Das ist gleichzeitig die Chance, die im Trubel der Großbaustelle Schule sich auftut: dass sie inner- und interdisziplinären Professionalisierungsprozessen Vorschub leistet.

Literatur

- Bakic, Josef (2006): Qualitätsmanagement. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien, 218–227.
- Bakic, Josef/Horvath, Wolfgang (2011): Diesseits und jenseits nützlicher Bildung. In: Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft (Hg.): Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Wien, 9–34.
- BMBF (=Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. [Online unter: http://bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf] [Stand: 10.10.2011].
- bm:ukk (=Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hg.) (2011a): Bildungsstandards ... für höchste Qualität an Österreichs Schulen. Folder. [Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12093/bildungsstandards_folder.pdf] [Stand: 23.10.2011]
- bm:ukk (Hg.) (2011b): Bildungsstandards. [Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>] [Stand: 25.10.2011].
- bm:bwk (=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (Hg.) (2003): Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. zukunft:schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Erstfassung vom 17.10.2003 [Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10473/Konzept_Zukunft.pdf] [Stand: 24.10.2011]
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main.
- Castel, Robert (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz.
- Castel, Robert (2011): Die Krise der Arbeit. Neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums. Hamburg.
- Der Standard (2009): Das Mogeln fällt weg. Interview mit Josef Lucyshyn. [Online unter: <http://derstandard.at/1231152073637/Das-Mogeln-faellt-weg>] [Stand: 25.10.2011].
- Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: ZfPäd, 3/2007, 362–381.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart.
- Herzog, Roman (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert. [Online unter: <http://www.bundespraesident.de/dokumente/,-,2.15154/Rede/dokument.htm>] [Stand: 16.04.2008].
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld.
- Horvath, Wolfgang (2012): Glücklich standardisiert. Über den Zusammenhang von Bildungsstandards, Bildung und Glück. Wien. (In Druck).

- Koch, Lutz (2006): Eine neue Bildungstheorie? Qualitätsentwicklung, Neues Steuerungsmodell, Evaluation und Standards. In: Frost, Ursula (Hg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn, München, Wien, Zürich, 126–139.
- OECD (Hg.) (2004): Lernen für die Welt von morgen: Erste Ergebnisse von PISA 2003; Internationale Schulleistungsstudie PISA. Paris.
- Oser, Fritz (2005): Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, Heft 2/2005, 266-274. [Online unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4754/pdf/ZfPaed_2005_2_Oser_Schrilles_Theoriegezerre_Standards_D_A.pdf] [Stand: 10.10.2011].
- Ribolits, Erich (2007): Lernen statt revoltieren? Zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang. In: Kuba, Sylvia (Hg.): Im Klub der Auserwählten. Soziale Selektion an der Universität. Analysen und Strategien. Wien, 27–46.
- Schirlbauer, Alfred (2007): Kompetenz statt Bildung? In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, Heft 3/2007, 179–183.

Eveline Christof

Verachteter Beruf LehrerIn – (k)ein Paradigmenwechsel in Sicht

Internationale Vergleichsstudien wie TIMMS und PISA haben gezeigt, dass das Bildungssystem in Österreich (und auch in Deutschland) nicht jene Ergebnisse auf hohem Niveau bringt, die für ein Land mit diesen Ausgaben für sein Schul- und Bildungssystem zu erwarten wären. In der Bildungspolitik werden seither verschiedene Strategien zur Verbesserung der Leistungen der österreichischen SchülerInnen verfolgt. Zum einen sollen flächendeckend Bildungsstandards in der vierten und achten Schulstufe ab 2012 erhoben werden, die Aufschluss über das erreichte Niveau der SchülerInnen geben sollen. Zum anderen soll die schrittweise einzuführende Zentralmatura einen einheitlichen Wissensstand der zukünftig Studierenden garantieren. Eine gemeinsame Schule der 10–14-Jährigen wird hingegen kontrovers diskutiert und hier zeichnet sich keine in naher Zukunft liegende Lösung ab. Ein weiterer Faktor, der wesentlich den Output des Schulsystems bestimmt, ist die qualitätsvolle Ausbildung zukünftiger LehrerInnen. Die Qualität des Outputs der Schule und Vergleiche der Qualität von LehrerInnenbildung in nationalen wie internationalen Kontexten wird zum Anlass genommen, Bildungsstrukturen generell zu überdenken und neu zu konstruieren. Die Neugestaltung der LehrerInnenbildung wird seit einigen Jahren in Österreich von PolitikerInnen und BildungsexpertInnen diskutiert und eine völlige Neu- bzw. Umstrukturierung ist bis 2015 geplant (siehe dazu auch die Beiträge von Eva Sattlberger, Ilse Schrittmesser und Erich Ribolits in diesem Band).

In welchem Verhältnis ist der Einfluss bzw. die Veränderung der strukturellen Bedingungen der Schule und jener der Personen, die in diesem Feld wirken – die LehrerInnen – zu denken? Wovon hängt der Erfolg oder der Misserfolg des Schulsystems ab, nur von den handelnden Personen oder ebenso von institutionellen Neugestaltungen? Wie stark beeinflusst die gesellschaft-

liche Realität und die darin wirkenden Vorurteile weitere Entwicklungen? Warum hat der Lehrberuf ein so schlechtes Image und wie könnte ein Paradigmenwechsel diese Haltungen verändern bzw. was wäre dazu nötig?

Der Lehrberuf steht nicht nur im Mittelpunkt des Interesses, wenn gerade die Ergebnisse der PISA Studie veröffentlicht werden. Die öffentliche Diskussion über den Lehrberuf folgt recht oft einem typischen Muster, das sich in zwei Linien unterteilen lässt. Auf der einen Seite wird in die LehrerInnen eine immense Hoffnung und damit auch Verantwortung projiziert, so in etwa „nur durch Bildung, durch gute Schulen und gute LehrerInnen kann sich in unserer Gesellschaft etwas ändern“. Andererseits werden schnell alle möglichen Vorurteile aktiviert, wenn es um Arbeitsbedingungen von LehrerInnen, wie deren Arbeitszeit oder auch Ferien, geht und sie werden gar zu „pädagogischen VersagerInnen“, wenn sie die zuvor genannten Hoffnungen nicht ganz und gar erfüllen – was eigentlich gar nicht möglich und vor allem nicht allein ihre Aufgabe ist. Kaum ein Thema wird öffentlich so kontrovers und so emotional diskutiert, wie jenes des Lehrberufs, da ja jede/r in seinem/ihrer Leben mit Schule in gewisser Weise zu tun hat(te) – jede/r hat selbst die Schule besucht und ist vielleicht gar noch als Elternteil in das Schulgeschehen involviert. Also kann bei diesem Thema einfach jede/r bei bestimmten Fragen mitreden

Schulen sind Spannungsfelder, geprägt von komplexen und teils sehr widersprüchlichen Aufgaben und Anforderungen. Sie sollen bspw. statische aber auch dynamische Fähigkeiten vermitteln, Kinder individuell fördern, aber auch gesellschaftliche Vorgaben erfüllen, Normen und Werte vermitteln und aufgrund von Zertifizierungen durch „Noten“ Chancen verteilen. Schulen sollen ebenso Grundkenntnisse wie Kulturtechniken, vielfältiges Wissen und Schlüsselqualifikationen vermitteln.

Was müssen LehrerInnen heute können, um diesen vielfältigen Ansprüchen gerecht zu werden und wie muss eine Ausbildung konzipiert sein, damit sie sich die geforderten Kompetenzen auch aneignen können? Vor rund 150 Jahren entwirft Adolph Diesterweg in seinem Wegweiser zur Bildung für deutsche LehrerInnen ein Idealbild des Lehrers/einer Lehrerin. „Die Gesund-

heit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzman, die Kenntnisse eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi“ (Diesterweg 1958/1844/1850) – so sollen LehrerInnen sein, bzw. das sollen sie können.

Das Magazin GEO (Kucklick 2011) berichtet in seiner Titelstory „Die guten Lehrer. Es gibt sie doch!“ von einem in Schweden durchgeführten Experiment, das ein etwas anderes Licht auf dieses Thema wirft. In einer neunten Klasse, die in landesweiten Tests als eine der schlechtesten Klassen des Landes bewertet wurde, wurden alle Lehrer gegen neue „Lehrerstars“ ausgetauscht und diese Klasse sollte innerhalb von nur fünf Monaten ihre Leistungen erheblich verbessern. Die eingesetzten LehrerInnen erhielten keine zusätzliche Unterstützung und keine monetären Vergütungen, allein mit ihrem pädagogischen Geschick sollte diese Aufgabe erfüllt werden. Noch dazu wurden die Lehrenden und Lernenden bei ihren Anstrengungen von einem Filmteam begleitet – ein neues Medienformat über den Lehrberuf, eine Neuauflage der öffentlich zur Schau gestellten Bilder über LehrerInnen, die auf Serien wie „Unser Lehrer Dr. Specht“ folgt, die jahrelang das Bild des Lehrers in unserer Gesellschaft maßgeblich beeinflusst haben. Und tatsächlich gelang dieses Experiment – diese neunte Klasse hatte sich in den landesweiten Tests zur drittbesten Klasse des Landes – in Mathematik sogar zur besten – emporgekämpft. Was ist die Conclusio aus diesem Experiment? So wie es in der Überschrift versprochen wurde – die guten Lehrer, es gibt sie doch! Es kommt also nur auf das Geschick der LehrerInnen an, ob SchülerInnen die besten oder die schlechtesten Leistungen erbringen. Ungeachtet ihrer Herkunft oder sozialer Unterschiede kann jeder Schüler und jede Schülerin Top-Leistungen erreichen. Es scheint, alles hängt einzig und allein von der Lehrkunst der PädagogInnen ab.

Woher kommen nun diese vielen widersprüchlichen Bilder und Zuschreibungen zum Lehrberuf, warum wird einerseits so viel von den Lehrenden verlangt und warum werden sie andererseits so verachtet?

„Tabus über dem Lehrberuf“

Der Sozialphilosoph Theodor W. Adorno hat sich 1965 dieser Thematik in einem Vortrag, „Tabus über dem Lehrberuf“ gewidmet. Dieser Text entstammt einer Sammlung von Vorträgen und Gesprächen, die in der Zeit von 1959 bis 1969 im Hessischen Rundfunk gesendet wurden. Adorno hat bestimmte seiner Texte als „Flaschenpost“ bezeichnet, die demnach eine Botschaft enthalten, deren Dechiffrierung zeitlich, räumlich und in der Person, welche die Nachricht findet unbestimmt in der Zukunft liegt. Dieser Text – „Tabus über dem Lehrberuf“ – bietet auch aus heutiger Sicht interessante Ansatzpunkte für aktuelle Diskussionen rund um den Lehrberuf und seiner Reform der Ausbildung. Allein der Titel enthält schon eine These, welche den Beruf von LehrerInnen betrifft. Adorno schreibt eigentlich über LehrerInnen, nennt deren Beruf aber „Lehrberuf“, welcher diese Thematik viel weiter fasst, denn in der Bezeichnung „Lehrberuf“ sind alle Berufe inkludiert, in welchen etwas gelehrt wird, wie bspw. auch die Hochschule. Außerdem bezieht „Lehrberuf“ auch Berufe mit ein, die durch eine Lehre erlernt werden, was aber vom Sinn her von Adorno nicht gemeint ist. Die Tabus, die über etwas schweben oder hängen, wie ein Damoklesschwert, werfen einen negativen Schatten und sind in Richtung Vorurteile, die in der Gesellschaft über diesen Beruf vorherrschen, zu sehen. Ulrich Oevermann (2002) analysiert den Text von Adorno und sieht in dieser Sichtweise der Tabus ein weiteres Problem: „(...) das Tabu bzw. die Tabuisierungsquelle als von außen auf den Lehrberuf, gewissermaßen aus einer übergeordneten Konstellation auf ihn verhängnisvoll zukommend vorzustellen und nicht der inneren Strukturlogik dieser Berufstätigkeit selbst zu entnehmen.“ (Oevermann 2002, 60)

In diesem Vortrag beschreibt Adorno Beobachtungen von akademischen AbsolventInnen, die seiner Meinung nach in der Ausbildung einer psychologischen Deformation ausgesetzt sind, die sich in der Institution Schule verhärtet und ausdifferenziert. Um diese Beobachtungen zu erklären begibt er sich auf die Suche nach Gründen für das schlechte Image des Lehrberufs und stellt einen eindeutigen Zusammenhang mit herrschenden gesellschaftlichen Strukturen und Bedingungen fest.

In einer historischen Betrachtung zeigt sich, dass der Beruf des Lehrers/der Lehrerin aus verschiedenen anderen Berufen entstanden ist, die die Aufgabe hatten zu lehren aber auch zu disziplinieren. Bei Adorno werden dazu Hofmeister, Schreiber, Mönch, Unteroffizier (zu bestimmten Zeiten wurden auch Soldaten als Lehrer eingesetzt) und gar Henker genannt. Daraus leiten sich unterschiedliche, negativ besetzte Wertschätzungen ab, die für den gesellschaftlichen Status des Lehrers/der Lehrerin von Bedeutung sind. Die Abneigung gegen den Lehrberuf entstammt aber wesentlich dem Unbewussten, das kann an herabsetzenden Ausdrücken für den Lehrberuf wie Pauker oder Steißtrommler festgemacht werden. Der Lehrer ist Erbe des scriba, des Schreibers, mit dem antike Erinnerungen als Sklaven mitschwingen. Diese geschichtlichen Verknüpfungen beeinflussen die gesellschaftliche Stellung und damit die Reputation dieses Berufs. JuristInnen und ÄrztInnen unterliegen – laut der Analyse Adornos – nicht diesen Tabus, obwohl es sich auch um „geistige“ Berufe handelt, denn diese sind meist freie Berufe und keine BeamtInnen. Das Beamtentum der LehrerInnen wird in der Gesellschaft zwiespältig bewertet. Einerseits wird es als starr und einengend gesehen, wenn man Beamter/Beamtin ist, andererseits bietet es vergleichsweise größere Sicherheit, was das geregelte Einkommen und einen garantierten Arbeitsplatz betrifft. Das wird von jenen, die am freien Arbeitsmarkt tätig sind, sowohl gering geschätzt als auch beneidet. Das Einkommen der LehrerInnen ist verglichen mit jenem von anderen HochschulabsolventInnen – zumindest in Österreich – gering, was wiederum eine geringere gesellschaftliche Wertschätzung mit sich bringt.

Eine weitere Frage, die das Image des Lehrberufes in der Gesellschaft bestimmt, ist jene der Macht, JuristInnen üben als RichterInnen reale Macht aus, während LehrerInnen nur Macht in dem begrenzten Feld der Schule und „nur“ über Kinder ausüben, was ihre Macht zu parodieren scheint. (Vgl. Adorno 1965/1979, 79) Anders betrachtet übernimmt der Lehrer/die Lehrerin aber auch für die Gesellschaft die Aufgabe, Kinder zu gehorsamen und arbeitssamen BürgerInnen zu machen und er soll ihnen neben bedeutsamem Wissen, das sie benötigen, um am Fortbestand der Gesellschaft in der sie leben mitwirken zu

können, eben auch Fähigkeiten vermitteln, die sie für die Gesellschaft brauchbar machen. „Hinter der negativen imago des Lehrers steht die des Prüglers [...] Den Lehrer präsentiert diese imago als den physisch Stärkeren, der den Schwächeren schlägt.“ (Adorno 1965/1970, 80) Adorno zieht hier durchaus auch die Parallele zu Mechanismen, die in der Gesellschaft vorherrschen, wenn er davon spricht, dass gesellschaftliche Ordnung oft nur durch Gewalt durchgesetzt werden kann. Diese wird in der Schule an den Lehrer/die Lehrerin delegiert. „Diese physische Gewalt wird von der Gesellschaft delegiert und zugleich in den Delegierten verleugnet. Die, welche sie ausüben, sind Sündenböcke für die, welche die Anordnung treffen.“ (Ebd. 81) Auch hierin ist ein Beleg dafür zu sehen, dass der Lehrberuf abwertenden Tendenzen unterworfen ist, wenn Gewalt zwar notwendig ist, um Ordnung zu erhalten, die Ausübung dieser aber verpönt ist; ein Widerspruch, den Lehrende in ihrer Praxis irgendwie auflösen sollen. Adorno geht in seinen Ausführungen sogar so weit, wenn es darum geht, diese Ausübung von Gewalt auf die LehrerInnen zu delegieren, den Berufsstand mit jenem eines Henkers zu vergleichen. „Meine Hypothese ist, daß die unbewußte imago des Prüglers über die Vorstellungen vom Lehrer weit über Prügelpraktiken hinaus entscheidet. [...] Im Bild des Lehrers wiederholt sich, sei's noch so abgeschwächt, etwas vom affektiv höchst besetzten Bild des Henkers.“ (Ebd. 82) Und auch diese Bilder wirken auf die zutiefst ambivalenten Zuschreibungen, mit welchen LehrerInnen selbst heute noch konfrontiert sind.

Antinomien und Spannungsfelder pädagogischen Handelns

Adorno identifiziert noch weitere Spannungsfelder, denen LehrerInnen in ihrem pädagogischen Handeln – das sind sozusagen Eigentümlichkeiten pädagogischen Handelns – begegnen und die auf die Zuschreibungen zu diesem Berufsstand maßgeblich Einfluss nehmen. Werner Helsper (2000) nennt dieses Phänomen auch Antinomien des LehrerInnenhandelns und meint damit Spannungsfelder und Eigenheiten der pädagogischen Profession, mit welchen PädagogInnen in ihrer Praxis immer umgehen

müssen und welche somit notwendigerweise in der Ausbildung behandelt werden müssen.

Eines dieser Spannungsfelder, Helsper (2000) nennt es auch Vertrauens- oder Näheantinomie, betrifft die Beziehung zwischen Lehrenden und SchülerInnen. Diese muss einerseits eine gewisse Nähe haben, um Vertrauen herzustellen, um pädagogisch handeln zu können, sie muss andererseits aber auch professionelle Distanz wahren. Adorno spricht von einer erotischen Dimension, die der Lehrer/die Lehrerin für die SchülerInnen erfüllt, aber auf der anderen Seite zählt diese erotische Seite in der Gesellschaft nicht. „Einerseits zählt er (Anm.: der Lehrer) erotisch nicht recht, andererseits spielt er, etwa beim schwärmenden Teenager, eine große libidinöse Rolle. Aber meist nur als unerreichbares Objekt; [...] Die Unerreichbarkeit gesellt sich der Vorstellung eines aus der erotischen Sphäre tendenziell ausgeschlossenen Wesens.“ (Adorno 1965/1970, 82) Adorno bemerkt bei LehrerInnen die Zuschreibung einer gewissen Infantilität, da sie sich immer nur in einer Sphäre von Kindern bewegen und ihrer seelischer Horizont sowie ihre Reaktionsformen von dieser Welt bestimmt werden. Auch darin findet sich eine Spannung, weil LehrerInnen gleichzeitig immer auch eine Vorbildwirkung für Ihre SchülerInnen haben müssen, sie müssen Regeln und Gesetze – eine kollektive Form eines Über-Ich – verkörpern und können sich keinesfalls selbst wie die ihnen anvertrauten Kinder benehmen.

Abwertende Tendenzen gegenüber dem Berufsstand des Lehrers/der Lehrerin rühren laut Adorno auch daher, dass die Schule die erste Instanz einer Entfremdung der Kinder von ihrer Familie darstellt. „Die Schule ist für die Entwicklung des Einzelmenschen fast der Prototyp gesellschaftlicher Entfremdung überhaupt. [...] Agent dieser Entfremdung ist die Lehrerautorität und die negative Besetzung der imago des Lehrers die Antwort darauf.“ (ebd. 86) Hier zeichnet sich wieder eine Parallele zwischen Schule und Gesellschaft ab: Die Sozialisation als eine zentrale Aufgabe der Gesellschaft – die jedoch vom Individuum aus gesehen negativ besetzt ist – wird an die Schule delegiert und jene Personen, die diese Aufgabe umsetzen, werden aufgrund dieser negativen Zuschreibung stellvertretend abgewertet.

Um mit diesen negativen Bildern umzugehen bzw. sie zu ändern, werden unterschiedliche Strategien angedacht. Zum einen, sollen diese unbewussten Vorurteile oder Ideologien Lehramtsstudierenden in der Ausbildung bewusst gemacht werden. Zum anderen ist die Politik aufgefordert, Rahmenbedingungen neu zu gestalten, denn aus der Sicht Adornos liegt „... der Schlüssel eingreifender Veränderung in der Gesellschaft und ihrem Verhältnis zur Schule ...“ (Adorno 1965/1970, 90)

Oevermann (2002) bringt in seiner Analyse zahlreiche Belege für die Wirksamkeit dieser Tabuisierungen, aber gibt auch zu bedenken, dass einige dieser wirkmächtigen, sich selbst reproduzierenden Vorurteile gegenüber dem Beruf LehrerIn aus den Eigentümlichkeiten des pädagogischen Verhältnisses herrühren und nicht auf bloße Ideologie zurückzuführen ist.

Einen nicht unwesentlichen Anteil an der Fortführung dieser Ideologien übernehmen die Medien. „Die Konstruktion der Pädagogik in den Medien erfolgt vor allem auf der Grundlage zweier Tatsachen: Einer prekären Professionalisierung des Lehrberufs und einer Überforderung der Pädagogik durch ihre eigenen Erwartungen, die typisch für das Selbstbild beruflicher Arbeit in funktional differenzierten Gesellschaften ist.“ (Kaube 2007, 195) Somit spielen auch Faktoren wie das Selbstbild und die Ansprüche an die eigene Arbeit bei PädagogInnen eine Rolle, wenn es darum geht, diese Ideologien und Vorurteile weiter zu befestigen. Der Lehrberuf enthält von seinen Eigentümlichkeiten her widersprüchliche und leicht moralisierbare Komponenten. „Das verleiht der massenmedialen Konstruktion noch in ihren extremen Figuren, dem „faulen Sack“ und „Doktor Specht“, einen für die Bedürfnisse des Sich Aufregens – warum bleiben jene Lehrer beschäftigt, warum gibt es nicht nur diese? – ausreichendes Realitätsaroma.“ (Ebd.)

Bastian und Combe (2007) sehen die öffentlichen Diskussionen über den Beruf LehrerIn in einem Spannungsfeld zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung. Diese Mechanismen werden nicht zuletzt von LehrerInnen selbst weitergetragen und fortgeschrieben. Dafür ist eine Kombination aus negativem Selbstbild und vermutetem, ebenso negativem Fremdbild verantwortlich. „So klagen Lehrer und Leh-

rerinnen und ihre Berufsvertretungen heute wie schon früher über ein geringes gesellschaftliches Ansehen, zudem hält sich im pädagogischen Milieu hartnäckig die Vorstellung, die Bevölkerung sehe im Lehrberuf einen bequemen Halbtagsjob.“ (Bastian und Combe 2007, 237) Diese vermuteten negativen Fremdbilder sind jedoch nicht Realität, denn einschlägige Befragungen in der Bevölkerung haben ergeben, dass das Ansehen von LehrerInnen hoch eingestuft wird. 2001 belegten LehrerInnen auf der Allensbacher Berufsprestige-Skala Platz 6 von 19, vor ihnen liegen nur noch Arzt/Ärztin, Pfarrer/Pfarrerin, Hochschul-lehrerIn, Rechtsanwalt/Rechtsanwätlin und UnternehmerIn. Wie ist diese Differenz zu erklären? Bastian und Combe vermuten einen Zusammenhang mit dem fehlenden professionellen Selbstbewusstsein von LehrerInnen, das sich nicht in der Berufspraxis einfach so entwickelt. Ebenso ist Achtung im Berufsalltag für LehrerInnen nicht unmittelbar erfahrbar. „... das Zusammenspiel eines vermuteten negativen Fremdbildes und eines negativen Selbstbildes macht in besonderer Weise empfindlich gegenüber tatsächlichen oder vermuteten Angriffen.“ (Ebd. 238 f.) Ein weiterer Grund für die extrem widersprüchliche Sichtweise auf den Lehrberuf kann darin gesehen werden, dass das Feld Schule keine klaren Grenzen der Zuständigkeiten aufweist, denn jede/r fühlt sich auf diesem Gebiet irgendwie als Experte/Expertin und komplexe soziale Probleme werden oft allein der Pädagogik und somit der Schule überantwortet. Warum sind das Feld Schule und der Lehrberuf so anfällig für Zuschreibungen und öffentliche Einsprüche? Die Professionsforschung bietet hierzu Erklärungsansätze. Laien halten sich für durchaus kompetent, in pädagogischen Belangen aufgrund eigener Erfahrung mitzureden. Traditionelle Professionen wie ÄrztInnen und JuristInnen werden durch eine der Profession eigene Fachsprache und wissenschaftlichem Wissen davor geschützt, dass Laien in dieses Feld eingreifen können. „In der Erziehungswissenschaft hingegen ist die Distanz zwischen professioneller pädagogischer Tätigkeit und der sprachlichen Beschreibung pädagogischer Prozesse nicht so ausgeprägt.“ (Ebd. 239) Genau darin wird auch eine der Domänen von Professionalität von LehrerInnen sichtbar, in welcher sie sich weiter entwi-

ckeln und professionalisieren müssen. Diskursfähigkeit, als eine Domäne von Professionalität, meint die Entwicklung einer eigenen Fachsprache, um pädagogische Prozesse beschreiben und in weiterer Folge reflektieren zu können. (Vgl. Schratz, Paseka, Schrittmesser 2011) Ein weiteres „Einfallstor in den professions-spezifischen Verantwortungsbereich“ (vgl. Bastian und Combe 2007) ist die Einmischung der Schuladministration, welche die Eigenständigkeit professionellen Handelns beschneidet. Hier werden auch Ansätze einer Verbesserung dieses Faktors gesehen, wenn in Schulen Schulentwicklungsprozesse eine Reflexion von Rollenverteilungen zwischen Schulgeschehen und Administration in den Blick nehmen. Ein drittes Einfallstor in den Bereich des pädagogischen Felds ist eine „... – auch öffentlich geführte – „Kontroverse“ zwischen Vertretern einer „Sozialpädagogisierung“ der Lehrertätigkeit und ihren Gegnern, die eine strikte Begrenzung von Lehrerarbeit auf Unterricht fordern ...“ (ebd. 240). Hier wird wieder ein für Lehrerarbeit typisches Spannungsfeld sichtbar, welches sich zwischen einer personenbezogenen und einer gegenstandsbezogenen Arbeit bewegt. Diese Polarisierung gründet auf einer Fehlinterpretation der Lehrtätigkeit. Der Schule werden sozialpädagogische Aufgaben zugeschrieben, es erfolgt eine Gleichsetzung der Lehrposition mit jener der Eltern, die gegenüber ihren Kindern keine professionelle Rolle einnehmen, wohingegen LehrerInnen in einem professionellen pädagogischen Habitus eine Trennung zwischen ihrer eigenen Person und der Rolle, die sie im schulischen Handeln verkörpern, vornehmen müssen. Die andere Seite dieser Polarisierung sieht LehrerInnenarbeit begrenzt auf den Unterricht und das dort vollzogene pädagogische Handeln.

Ansatzpunkte zum Umgang mit Tabus und Antinomien

Wie können nun diese polarisierenden Sichtweisen zugunsten von ausgewogenen verändert werden? Wie kann eine Einmischung der Öffentlichkeit in die Schulpraxis vermieden werden? Wie kann negativen Selbst- und Fremdbildern entgegengewirkt werden? Wie können LehrerInnen mit Zuschreibungen und Angriffen professionell umgehen?

Um das Feld Schule zu einem Ort zu machen, der vor willkürlichen gesellschaftlichen Einsprüchen geschützt ist, braucht es einerseits klare Abgrenzungen, die Aufgaben der Schule betreffend und dazu zu entwickelnde Arbeitsbündnisse zwischen Eltern und Schule. Andererseits muss der Eingriff der Administration in das pädagogische Geschehen in professioneller und produktiver Weise geregelt werden, um eigenständiges pädagogisches Handeln bestmöglich zu unterstützen und der Auskunftspflicht der Schule gegenüber der Öffentlichkeit nachzukommen. „Schließlich ist die Schule nicht der Ort einer umfassenden Prävention für komplexe soziale Probleme; dagegen steht eine zu entwickelnde Balance zwischen personaler und sachlicher Orientierung im Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler.“ (Bastian und Combe 2007, 241) Eine Veränderung von stereotypen Rollenbildern und eine angemessene öffentliche Thematisierung kann nur gelingen, wenn diese dargelegten Besonderheiten sowie die Grenzen der Verantwortlichkeiten des Felds der Schule erkannt und anerkannt werden. Mit einer zunehmenden Anerkennung des Lehrberufs steht die Frage des Vertrauens in engem Zusammenhang. Jene unmittelbar vom Schulgeschehen betroffenen Personengruppen, wie LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern benötigen ein grundlegend gemeinsames Verständnis von den Aufgaben der Schule und einer Verteilung von Zuständigkeiten. In von allen akzeptierten Arbeitsbündnissen können Regeln, Übereinkünfte und Verantwortlichkeiten aller für das Gelingen von Erziehung und Bildung festgelegt werden, wobei grundlegendes Vertrauen in die Kompetenz der Lehrenden eine wichtige Bedingung darstellt. „Schüler und Schülerinnen müssen erwarten können, dass sie von der Schule in ihren individuellen Möglichkeiten erkannt und gefördert werden. Und eine solche „Individualisierung“ weckt auch Vertrauen bei den beteiligten und betroffenen Eltern.“ (Ebd. 241)

Ein weiterer notwendiger Schritt, um einen Paradigmenwechsel der Sichtweisen des Lehrberufs zu erreichen, ist jene Selbst- und Fremdbilder sowie die dem Schulfeld eigentümlichen strukturellen Bedingungen in der LehrerInnenbildung vermehrt zu thematisieren. Neueste Erkenntnisse der Professionalisierungs-

forschung müssen ebenso in die Ausbildung einfließen, wie auch eine Reflexion von Zuschreibungen von Selbst- und Fremdbildern, mit denen angehende LehrerInnen in ihrer Berufspraxis konfrontiert werden, stattfinden muss. Nur so können herrschenden Vorurteile dem Lehrberuf gegenüber schrittweise von beiden Seiten – von Seiten der LehrerInnen und von Seiten der Öffentlichkeit – zugunsten einer zunehmenden Achtung des Lehrberufs abgebaut werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): Tabus über dem Lehrberuf. In: Adorno, Theodor W.: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, Herausgegeben von Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 73–91.
- Bastian, Johannes; Combe, Arno (2007): Der Lehrberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung. Alltagsbeobachtungen – professionstheoretische Klärungen – Perspektiven der Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert (Hg.): *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen, Materialien, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 235–248.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, Ernst; Klika, Dorle; Kunert, Hubertus (Hg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim und München: Juventa, 142–177.
- Kaube, Jürgen (2007): Die Profession der Lehrer und die Konstruktion der Pädagogik in den Medien. In: Ricken, Norbert (Hg.): *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen, Materialien, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 185–197.
- Kucklick, Christoph (2011): Die guten Lehrer. Es gibt sie doch! In: *GEO* 02/2011, 24–48.
- Oevermann, Ulrich (2002): Adornos „Tabus über dem Lehrberuf“ im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie. In: *Pädagogische Korrespondenz Heft 28/2002*, Münster: Büchse der Pandora, 57–80.
- Schratz, Michael; Paseka, Angelika; Schrittmesser, Ilse (Hg.) (2011): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf*. Wien: Facultas Verlag.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland Fischer:

Es gibt noch eine Detailfrage, wie die Zersplitterung in der Lehrerbildung zu überwinden ist, das gehört auch dazu. Um zu einer Profession zu kommen, um eine gemeinsame Kraft zu entwickeln, darf ich nicht in kleine Portionen zerlegt sein. Die extremste ist ja die Individualisierung des Lehrerberufs, das sind die kleinsten Atome, die hier herumrennen, die Lehrer. Es ist auch ihre Selbstorganisationsfähigkeit beschränkt. Das hängt mit der hohen Bedeutung von Individualität zusammen, die sie einerseits dem Educandus geben, aber auch sich selbst geben. Das ist alles wichtig, aber von der dialektischen Beziehung zwischen Individuum und sozialem System eben nur die Hälfte.

Kompetenz: über Gewinn- und Verlustpotenzial eines trendigen Begriffs in der Lehrer/innenbildung

Die Erfolgsgeschichte und ihre Schattenseiten

Darüber, was eine gute Lehrerin bzw. einen guten Lehrer ausmacht, wird nahezu traditionsgemäß und mit offenem Ausgang nicht erst seit der Einführung der Schulpflicht gestritten. Aktuell lautet das Zauberwort, das sich in den meisten einschlägigen Publikationen dazu findet, Kompetenzorientierung. Zur Illustration ein paar typische Beispiele aus jüngster Zeit:

2001 etwa suchen Fritz Oser und Jürgen Oelkers, die Kompetenzen von Lehrpersonen im Rahmen ihrer Studie zur Wirksamkeit von Lehrerbildungssystemen zu erfassen und in Standards zu übersetzen.

Auch in den Standards der deutschen Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2004 ist von Kompetenzbereichen in der Lehrerbildung die Rede (S. 4ff.)

2005 widmet sich das 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik der Frage der Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in Ausbildung und Beruf.

2006 folgt die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft mit einem ähnlichen Schwerpunkt, nämlich der Frage nach der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. 2007 wird von Prenzel et al. ein Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften zum Thema Kompetenzdiagnostik publiziert. Jürgen Oelkers sagt in einem Vortrag aus dem Jahr 2007, dass in Hinkunft im Mittelpunkt der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern nicht das Studium von Fächern, sondern der allmähliche Aufbau beruflicher Kompetenz zu stehen habe, bei der, so Oelkers, Forschungskenntnisse zwar unverzichtbar seien (Oelkers 2007, S. 2), jedoch Problemlösungen den eigentlich Fokus darstellten (ebda. S. 3).

Die Verwendungsdichte des Begriffs führt allerdings nicht zwingend zu einer klaren Begriffsbestimmung, das zeigen die unterschiedlichen Akzentuierungen, mit denen der Kompetenzbegriff auftritt. Fragt man aber nach dem guten Lehrer, der guten Lehrerin, so ist diese Frage gegenwärtig offenbar nur über den Begriff der Kompetenz abzuhandeln, zumindest lässt sich der Hinweis auf die erforderlichen Kompetenzen nicht vermeiden. Weniger klar ist, was in der Lehrerbildungsdebatte eigentlich unter Kompetenz verstanden wird und ob die unterschiedlichen Stimmen im Chor der Diskussion tatsächlich von demselben Verständnis ausgehen, wenn von Kompetenz die Rede ist. Vielfach scheint sich die Facette der Problemlösung und Anwendungsfähigkeit durchgesetzt zu haben. Andererseits wird im Europäischen Qualifikationsrahmen, der auch einen Rahmen für die Studienziele (eigentlich „Lernergebnisse“ – ein weiterer Modebegriff) der Lehrerbildung darstellt, Kompetenz als „Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit“ verstanden.

Angetrieben wird der Trend hin zur Kompetenzorientierung von dem Wunsch, messbare Werte zu erhalten, um Gütekriterien nicht wie bisher bloß spekulativ und ausgerichtet an Idealisierungen des jeweiligen Handlungsfeldes ableiten zu müssen, sondern „evidenzbasiert“ zu bestimmen und in der Folge messbar und mit „harten“ Daten und Fakten unterlegt überprüfbar zu machen (vgl. dazu den oben erwähnten von Prenzel et al. 2007 veröffentlichten Band zur Kompetenzdiagnostik).

Um mit dem Begriff von Kompetenz aber überhaupt aussagekräftig hantieren zu können, wird man zunächst im Kontext pädagogischer Professionalität – und um nichts anderes geht es in der Lehrerbildung –, klären müssen, was dieser Begriff vor dem Hintergrund der Anforderungen der pädagogischen Praxis bedeuten kann. In der Folge wird der Rahmen für ein Kompetenzverständnis zu setzen sein, das sich aus der Logik der Sache, also aus den Fragen und Problemen ergibt, für deren Bearbeitung Pädagoginnen und Pädagogen zuständig sind. Unter welchen Voraussetzungen der Kompetenzbegriff für dieses Ansinnen einen Erkenntnisgewinn darstellt oder Erkenntnis möglicherweise auch verstellt, davon handeln die folgenden Überlegungen.

Betrachtet man die Begriffsgeschichte des Kompetenzbegriffs, so stößt man auf Heinrich Roth, der den Begriff der Kompetenz mit beträchtlicher Resonanz in die erziehungswissenschaftliche Diskussion einführte. Im zweiten Band seiner Schrift zur „Pädagogischen Anthropologie“ (1971) spricht er von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz als grundlegende menschliche Fähigkeiten und verbindet diese mit der Idee der Mündigkeit und damit mit einem emanzipatorischen Anspruch. „Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (Roth 1971, S. 180)

Roths Ansatz lehnt sich an Konzepte der pädagogischen Psychologie angloamerikanischen Zuschnitts an, bleibt jedoch strukturell weitgehend vage. Allerdings ist ein wesentliches Strukturmoment in Roths Zugang zu erkennen: er setzt die angeführten Fähigkeiten in enge Beziehung mit der Vorstellung von Zuständigkeit, eine Facette, die in späteren Begriffsvarianten gelegentlich aus dem Blick gerät, für die Fassung eines professionstheoretisch fundierten, für die Lehrerbildung fruchtbar werdenden Kompetenzbegriff jedoch unerlässlich ist. Gerade das Moment der Zuständigkeit repräsentiert den öffentlichen Auftrag an die Profession und es ist dieser öffentliche Auftrag, der einerseits die Lizenz für den jeweiligen Handlungsbereich darstellt und andererseits die als Regulativ und als Entwicklungsmotor fungierende Verpflichtung zur Begründung und Rechtfertigung gesetzter Handlungen und getroffener Entscheidungen nach sich zieht.

Das Kompetenzmodell von Roth findet im weiteren Diskurs vor allem in der beruflichen Bildung Eingang und wird insgesamt in der Erziehungswissenschaft breit rezipiert – auch hier allerdings häufig unter Vernachlässigung des Aspekts der Zuständigkeit.

Franz E. Weinert versucht knapp dreißig Jahre nach Roth mit seiner Fassung des Kompetenzbegriffs, sich von einem „vieldeutigen Leistungsbegriff“ abzugrenzen (Weinert 2001, S. 27) und durch eine stringenter Formulierungen den Fokus auf Problembewältigungsfähigkeit zu legen. In dem auf diese Weise formulierten Verständnis von Kompetenz liegt der Schwerpunkt auf der Perspektive erster Person. Es geht um Dispositionen und Bereitschaften des Individuums, die sich ihrerseits um kognitive Fähigkeiten gruppieren und diese im Vollzug von Problemlösungen zur Entfaltung bringen. Probleme lösen lässt sich in diesem Kontext als ein Vorgang interpretieren, dessen ganz allgemeines Ziel es ist, sich in der Welt erfolgreich zu bewegen, um gegebene Bedingungen gewinnbringend zu nutzen bzw. positiv zu wenden – es geht um funktionale, auf Performanz ausgerichtete Handlungslogiken. Das Verständnis von Kompetenz wie es in der Rezeption des Weinert'schen Ansatzes mehrheitlich formuliert wird, erfasst damit vor allem jene Bereiche, die im Rahmen von Schulbildung das Aneignen von – traditionell formuliert – Kulturtechniken umfassen. Diejenigen Aspekte, die diese zwar komplexe aber doch in erster Linie auf Funktionalität ausgerichteten Techniken überschreiten bzw. im Kontext professioneller Aufgaben nach Antworten verlangen, die sich in Problemlösungen nicht erschöpfen, bleiben weitgehend ausgespart.

Nimmt man etwa die Unterrichtspraxis in den Blick, so zeigt sich ein über Expertentum und Funktionalität hinausgehender Anspruch, auf den in der Diskussion um Professionalisierung des Lehrerberufs immer dann hingewiesen wird, wenn diese auf wissenschaftliches Wissen und Expertise einerseits oder unmittelbare, naturwüchsige Handlungsfähigkeit andererseits reduziert zu werden droht.

Kompetenz neu gedacht

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welchen Gewinn die Rede von Kompetenzen für zentrale Fragen der Lehrerbildung bringt und ob man mit dem Kompetenzgetöse nicht bloß einem ohnehin das Risiko von Verkürzungen in sich tragenden Konzept frönt. Stimmt man diesem Verdacht unbesehen zu,

könnte man ein gewisses Potenzial übersehen, das sich mit dem Begriff der Kompetenz eröffnet, das allerdings nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen zum Tragen kommt.

Zu bedenken ist auch – und das ist die triviale, wenn auch nicht ganz zu vernachlässigende Ebene – dass der Begriff im Trend liegt. Das bedeutet, dass ein Konzept der Lehrerbildung, das mit diesem Begriff operiert, ernster genommen wird als andere Diskursformen, die mit weniger trendigen Begriffen operieren und rasch als Schnee von gestern abgetan werden. Ein solcher Aspekt ist bei allem Anspruch an Sachlichkeit auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen nicht ganz zu vernachlässigen.

Darüber hinaus – und nun kommen wir zur sachlichen Seite der Argumentation – transportiert der Begriff der Kompetenz eine Strukturlogik, die sich in anderen Begriffszugängen, etwa in der Rede von Wissen und Können oder in jener von gegebenen Bedingungen und deren Bewältigungsformen nur jeweils fragmentiert zeigt. Dem Kompetenzbegriff ist nämlich ein Vermittlungsmoment eingeschrieben, ein Moment des Zugreifens und Aufgreifens einerseits und des Gestaltens andererseits. Der Begriff steht *zwischen* Wissen und Können, *zwischen* Rahmenbedingungen und deren Be-Handlung. Rückt man sein dialektisches Moment in den Blick, so geht es um die Bestimmung der Beziehung von Struktur und Handlung. An dieser Stelle kommt Anthony Giddens' Theorie von „structure“ und „agency“ ins Spiel, die sich genau mit dieser Frage befasst und sich daher für eine systematische Bestimmung professioneller Kompetenz fruchtbar machen lässt.

„Konstitution von Handelnden und Strukturen betrifft nicht zwei unabhängig voneinander gegebene Mengen von Phänomenen – einen Dualismus – ,“ schreibt Giddens, „sondern beide Momente stellen eine Dualität dar.“ (Giddens 1997 [1995], S. 77). In der *Dualität von Struktur* würden sich lt. Giddens die Strukturmomente sozialer Systeme sowohl als Medium wie auch als Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren, erweisen (ebda.). Dieser von Giddens formulierte Zusammenhang lässt sich als heuristische Grundlage eines neu zu konzipierenden Kompetenzbegriffs heranziehen, der wiederum als Basis eines

Konzepts der professionellen Kompetenz dient. Das Augenmerk liegt auf dem dialektischen Ineinandergreifen von Handlung und Struktur. Aus dieser Voraussetzung ergibt sich ein weiterer wesentlicher Aspekt: „Struktur darf nicht mit Zwang gleichgesetzt werden: sie schränkt Handeln nicht nur ein, sondern ermöglicht es auch.“ (ebda., S. 78) Struktur wird damit verflüssigt, wird nicht als starres Gerüst gedacht, sondern eröffnet Möglichkeiten, wird zur Aufforderung und zum Medium von Handeln (vgl. dazu auch Schratz/Paseka/Schrittesser 2011).

Von professioneller Kompetenz wäre nach diesen Überlegungen dann die Rede, wenn einerseits die oder der Handelnde seine Möglichkeiten so einsetzt, dass mit jeder Handlung Strukturen zwar aufgegriffen werden (müssen). Diese werden jedoch im Handlungsvollzug wie eine Handlungsgrammatik begriffen, die den einzelnen Handlungen einen zusammenhängenden, das jeweilige professionelle Feld gestaltenden Rahmen gibt, der seinerseits für Absicherung und Übertragbarkeit sorgt, jedoch nicht in Stein gemeißelt ist, sondern zur Gestaltung anregt.

Vorausgesetzt, dass diese komplexere Strukturlogik mitgedacht und nicht auf Problemlösungsfähigkeit verkürzt wird, lassen sich an den genannten Momenten Fragen von Lehrerbildung mit dem Ziel der Entfaltung pädagogischer Professionalität festmachen.

Geht man zunächst davon aus, dass sich die Konkretisierung der in den jeweiligen professionellen Handlungsfeldern erforderlichen Kompetenzen von den typischerweise zu lösenden Handlungsproblemen ableitet, so ist zunächst ein Blick auf diese Handlungsprobleme zu werfen, um schließlich zu einer Vorstellung der erforderlichen Kompetenzen zu kommen.

Professionelle Handlungsfelder entstehen in der Regel dort, wo im Rahmen einer bedeutenden kulturellen Tradition (z.B. Fragen des Rechts und der Gerechtigkeit) oder im Kontext eines überlebensrelevanten gesellschaftlichen Zusammenhangs (z.B. Fragen der Gesundheit) Krisen aufzugreifen und zu bewältigen sind, die nur fallbezogen behandelt und interpretativ durch eine auf diese Aufgaben spezialisierte Berufsgruppe bearbeitet werden können. Professionen werden auf Grund ihrer speziellen Kenntnisse als für diese Form der Krisenbewältigung zuständig

erachtet (vgl. dazu u.a. Stichweh 1992, 1994, 1996, Oevermann 1996 und 2008, Combe/Helsper 1996). Auf Grund der Riskanz des Einsatzgebietes – es geht um Fragen, die jede Gesellschaft in ihrem innersten Kern treffen –, wird Angehöriger einer Profession nur, wer eine fundierte Ausbildung durchlaufen und in der Folge über eine erweiterte Wissensbasis, über weitgehend gesichertes, methodisiertes Wissen und interventionspraktisch wirksames Können verfügt.

Ob Lehrerinnen und Lehrer in diesem Sinne zu einer Profession zu zählen sind, darüber gehen zwar die Ansichten nach wie vor auseinander. Wenden wir jedoch die soeben beschriebenen Bestimmungen auf Lehrerhandeln an, so lassen sich weitgehende Übereinstimmungen feststellen. Allerdings ergeben sich auch Abweichungen.

Betrachten wir Professionen als jene Strukturorte in spätmodernen Gesellschaften, die auf Grund ihrer speziellen Expertise in einem gesellschaftlich überlebensrelevanten Bereich besonders dafür ausgewiesen und lizenziert sind, die dort möglicherweise auftretenden Krisen stellvertretend für die Mitglieder der Gesellschaft – für einzelne oder für ein Kollektiv – zu bearbeiten, so haben einen solchen kollektiven Auftrag Lehrerinnen und Lehrer mit Einführung der Schulpflicht erhalten – auch wenn dieser Auftrag in seinen Anfängen bis spät ins 20. Jahrhundert hinein für den Großteil des Lehrerstandes noch naturwüchsig und unterbestimmt blieb. Mit zunehmender Wissensorientierung und Technologisierung und der damit zusammenhängenden, laufend bedeutsamer werdenden Schulbildung, die Teilhabe sichern soll, wird Vermittlungskompetenz, die Kernkompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen, zur unverzichtbaren Ressource gesellschaftlicher Entwicklung und ein Versagen von Vermittlung zu einem unkalkulierbaren Risiko. Daraus lässt sich die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Berufe und der Anspruch ableiten, pädagogische Professionalität voranzutreiben, um sicher zu stellen, dass immanente Vermittlungskrisen von den zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen identifiziert und so gut als möglich bearbeitet werden können. Die Form der Bearbeitung ist jedoch eine spezifische, mit dem Kern des Pädagogischen zusammenhängende. So werden in der Regel

Professionelle von mündigen Klientinnen und Klienten in Anspruch genommen – man übergibt aus eigener Entscheidung seinen Fall einem Rechtsanwalt, geht freiwillig zum Arzt und begibt sich aus eigener Einsicht in eine für notwendig erachtete Therapie. Diese Freiwilligkeit trifft auf die Lehrer-Schülerbeziehung nicht zu – Schülerinnen und Schüler sind keine kontraktfähigen Klientinnen und Klienten. Weiters ist der direkte Fallbezug in institutionellen Kontexten wie der Schule nur bedingt gegeben – das Schülersubjekt tritt Lehrerinnen und Lehrern tendenziell als ein kollektives und nur in besonderen Ausschnitten ihres Handelns als individuelles gegenüber. Zudem handelt es sich bei pädagogischen Interventionen eher um Prophylaxe (vgl. dazu Oevermann 1996, S. 149) als um Wiederherstellung beeinträchtigter Lebenspraxis. Alle diese Abweichungen bedeuten jedoch nicht, dass pädagogische Berufe nicht als Professionen verstanden werden können, vielmehr ist der Eigensinn pädagogischer Professionalität daraus abzuleiten: Der pädagogische Handlungsmodus, um dessen Erschließung es geht, ist gegenüber den klassischen Professionen als *different* und nicht als defizitär zu betrachten. (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 16) Wesentlich für den hier unternommenen Bestimmungsversuch ist jedenfalls für alle Professionsbereiche, dass es um Vermittlung geht – Vermittlung von individuellem Fall mit gegebenen Wissensbeständen, von unmittelbar fruchtbaren Krisenlösungen mit den sich daraus ergebenden auf zukünftige Fälle übertragbaren Gesichtspunkten, Vermittlung zwischen den persönlichen und individuellen Ansprüchen und Rechten mit den Ansprüchen und Rechten der Allgemeinheit – letzteres in der Pädagogik etwa ausgedrückt in dem Spannungsfeld zwischen Bildung und Schulbildung. In diesem Sinne verstandene Kompetenzen gestalten sich laufend den Anforderungen der Situation bzw. des einzelnen Falles entsprechend, im Hin- und Herpendeln zwischen Gegebenem und dessen Gestaltung und liefern im Zuge der Gestaltung neues Wissen um die Ansprüche der Praxis, in der sich die Profession jeweils bewegt.

Über Risiko und Potenzial der Rede von Kompetenz: abschließende Überlegungen

Welche Gewinn- und Verlustpotenziale, um den Titel des vorliegenden Aufsatzes resümierend aufzugreifen, lassen sich demnach von dem Konzept „Kompetenz“ in der Debatte um pädagogische Professionalität und in der Folge für Fragen der Lehrerbildung und der dort zu vermittelnden „Kompetenzen“ erwarten?

Der Kompetenzbegriff stellt sich zwar aktuell als Erfolgsstory im bildungswissenschaftlichen Diskurs (und nicht nur dort) dar, bleibt jedoch von den Anwendern meist ungeklärt und verkommt teilweise zum „Plastikwort“ (vgl. Pörksen 1988, Pongratz 2009) – dieser Aspekt wäre als Verlustpotenzial zu verrechnen. Häufig wird Kompetenz auf Anwendungs- und Problemlösungsfähigkeit reduziert, als kognitive Fähigkeit eines souverän gedachten Individuums, dessen Eingebundenheit in Strukturen ausgeblendet wird. Ein solcherart verkürztes Konzept von Kompetenz ist für professionelle Handlungsfelder und insbesondere für Bereiche pädagogischen Handelns zu eindimensional gedacht und richtet daher mehr Schaden an, als es Nutzen bringt.

Ein Kompetenzbegriff allerdings – und nun kommen wir zur Gewinnseite –, der die Dialektik von individuellem Handeln und Bedingungen bzw. Voraussetzungen der Situation, in der gehandelt wird in Anschlag bringt, im Sinne von Giddens' Rede der Dualität von Struktur mit ihren einschränkenden und gleichzeitig anregenden, die Kreativität stimulierenden Seiten, könnte für die Debatte um pädagogische Professionalität und daran anschließend um Lehrerbildung durchaus bereichernd sein. Man muss sich einen solchen Kompetenzbegriff als Handlungsgrammatik vorstellen, deren Gestalt sich aus der inneren Handlungslogik pädagogischer Situationen ergibt. In dem daraus entstehenden Repertoire finden sich dann jene berufsbezogenen Kompetenzen, die für das Handlungsfeld maßgeblich sind. Dazu zählt etwa Reflexivität als Fähigkeit zur systematischen Rekonstruktion pädagogischer Interaktion; oder Diskursfähigkeit, eine Kompetenz, die auf die sprachliche Erschließung pädagogischer Expertise und die damit in Zusammenhang stehenden Begründungsweisen pädagogischen Handelns aufbaut; oder auch Kom-

petenzen, die sich auf interpretative Fähigkeiten, auf die Fähigkeit zu differenzieren und zu analysieren beziehen. Auch das Bewusstsein einer Profession anzugehören und damit eine öffentliche Person darzustellen und als solche aufzutreten würde in diesen Kompetenzrahmen fallen, ebenso wie die Orientierung an Kollegialität und Kooperation und eine damit in Verbindung stehende Bereitschaft, sich sowohl als Person als auch als Vertreterin einer Profession einzubringen – immer mit dem Blickwinkel, nicht bloß individueller Akteur bzw. individuelle Akteurin zu sein, sondern im Dialog mit einem strukturierten Handlungsfeld zu stehen, das aber nicht festgelegt ist, sondern auf Gestaltung wartet.¹

Wie sieht es nun mit der aktuell sehr nachgefragten Messbarkeit aus? Lässt sich ein solcher Kompetenzbegriff für Messungen heranziehen? Vielleicht nicht für Messungen im Sinne einer Suche nach harten Daten. Allerdings eignet sich das hier vorgeschlagene Konzept durchaus als Heuristik für kontinuierliche (Selbst-)Evaluation durch Sammeln und Dokumentieren von konkreten Einzelbeobachtungen und deren Interpretation, vorzugsweise im kollegialen Rahmen, durch „Peers“, die einander begleiten und beraten und die sich auch für die Ausbildung ihrer zukünftigen Kolleginnen und Kollegen interessieren und sich dort aktiv einbringen.

Literatur

- Combe, Arno/Helsper, Werner (1993/1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, S. 9–48.
- Dewe, Bernd/Ferhhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Auf dem Wege zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 7–20.

1 Eine ausführliche Erläuterung dieses Kompetenzkonzept und der in diesem Ansatz entfalteten Kompetenzbereiche findet sich in Schratz/Paseka/Schrittesser 2011.

- Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Giddens, Anthony (1997/1995): Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main und New York: Campus Verlag.
- Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–29.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner/Busse, Susanne/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–77.
- Oelkers, Jürgen: Vortrag im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) Lörrach am 6. März 2007
[http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/601/257_Loerrach.pdf Zuletzt aufgerufen: 26.10.2011]
- Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Pörksen, Uwe (1988): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Hannover: Schroedel.
- Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (2011) (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für *next practice* im Lehrerberuf. Wien: Facultas.
- Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, Bernd/Ferhhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 36–48.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (1993/1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.):

Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 49–69.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–31.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg. Heft 4/2006: Schwerpunkt: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.

Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, April 2006: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland Fischer:

Ich glaube, dass die Ausbildungsinstitutionen eine wichtige Rolle spielen können auf dem Weg zu einer Profession der LehrerInnen. Die Ausbildungsinstitutionen, die ihrerseits genügend Kraft haben müssen und genügend ausgestattet sein müssen und genügend groß dimensioniert ihre Aufgabe verstehen müssen, dass sie sich nicht nur für die LehrerInnenbildung zuständig fühlen, sondern dass sie sich für Bildung in dem Staat zuständig fühlen. Das beginnt mit der Forschung, dazu gehören Entwicklungsaufgaben, Beratungsaufgaben. Diese Institutionen brauchen wir und die bilden dann auch Lehrer aus. Ich drehe also das Verhältnis um. Die Diskussion über Lehrerausbildung wird ja weitgehend anders aufgezo-gen: da geht es um Curricula, Master oder Bachelor – alles zweitrangig, finde ich. Die Kernfrage ist: Gibt es Institutionen, die die wissenschaftliche, praktische und schließlich auch die politische Kompetenz haben, die hinreichend bedeutsam sind, sich in einen Diskussionsprozess einzubringen. Mein Zugang ist also: Stärkung der Institutionen mit Zielrichtung Professionalisierung.

Zum Erfolg, die Strategie: Mein Minimalanspruch wäre, dass wir ein, zwei Institutionen zustande bringen, die sich diesem Anspruch stellen. Ich glaube nicht, dass es kurzfristig, und damit meine ich auch zehn Jahre, möglich sein wird, flächendeckend in ganz Österreich das zu

erreichen, was ich mir vorstelle. Ich glaube auch, dass Innovationen nicht im Gleichschritt passieren in diesem Bereich, sondern dass irgendwo etwas gelingen kann und dann Vorbildfunktion hat. Wir brauchen Pioniere, die es einmal vorzeigen und die auch genügend öffentlich wahrgenommen werden. Darum ist es mir wichtiger, wir finden zwei, drei Orte, wo das sehr gut gelingt und mit der Zeit setzt sich das durch und wir haben in zwanzig, dreißig Jahren etwas, das sich dem angenähert hat, was ich mir vorstelle.

Die LehrerInnenbildung ist halt das Feld, wo ich im Moment gerade tätig bin. Für die Gestaltung von Hochschulen würde ich aber generell sagen: Auch dort ist dieser Gedanke voranzutreiben. Bei meinem ersten Gespräch mit Minister Töchterle hat er gesagt, er will alles an der Uni, insbesondere die Sekundarlehrausbildung. Habe ich gesagt: Super, bin ich sofort dabei, wenn wir Unis im eigentlichen Sinn hätten in Österreich, haben wir aber keine. Drei Punkte fehlen mir an den Unis: zu wenig wissenschaftlich, meinend, dass die Wissenschaftlichkeit, die den Lehrern angeboten wird, mit ihrer Tätigkeit wenig zu tun hat. Zweitens: das Fachverständnis ist inadäquat, es wird immer enger durch die Spezialisierung, das ist zu wenig für Bildung, wir brauchen zusätzlich eine Gegenbewegung zur Spezialisierung. Eine Gegenbewegung der Integration, die haben wir in der Forschung kaum. Daher sind das drittens keine Universitäten, das sind Sammlungen von Fachinstituten. Wenn sie Universitäten wären – super – die haben wir aber nicht. Daher geht es in der ganzen Geschichte eigentlich auch um die Gründung von Universitäten, eine Neugründung der Universität, also ein Einrichtung, die sich dem ganzheitlichen Anspruch von Bildung stellt.

Julia Köhler

Theater- und dramapädagogische Zugänge in der Lehrer/innenbildung

Einleitung

Der soziokulturelle Wandel und die damit verbundenen gesellschaftlichen Umstrukturierungsprozesse der letzten Jahrzehnte beeinflussen unser Schulsystem massiv. Mit den gegebenen Umständen ändert sich auch die Rolle und Funktion von Lehrer/innen. Gründe hierfür könnten unter anderem auch allmähliche Verschiebungen der Machtverhältnisse sein, die innerhalb der Institution Schule dazu beigetragen, dass sich die heranwachsenden Generationen dem System Schule immer weniger anpassen (wollen). Die Kluft zwischen den Postulaten der an dem System beteiligten Erwachsenen einerseits und den Bedürfnissen bzw. Forderungen der Schüler/innen an die Schule andererseits scheint groß zu sein. Dafür gibt es nicht nur im wissenschaftlichen Kontext zahlreiche Begründungen, auch die Literatur stellt eine Fülle von Rollenbeispielen zur Machtausübung von Lehrer/innen – vor allem die negativen – bereit (vgl. Schwarz/Prange 1997, S. 22ff.).

Das Spektrum des Lehrer/innenbildes von Wissensvermittler/inne/n bis hin zu Wissensmanager/inne/n und „Architekt/inn/en der Zukunft“ (vgl. Industriellenvereinigung, 2007) ist breit, häufig laienhaft gefärbt und letztendlich stets in Abhängigkeit zu den, den jeweiligen Diskursen zugrunde liegenden Rahmenbedingungen zu sehen. Einerseits gilt es für Lehrer/innen nach wie vor, dem klassischen Bildungskanon zu folgen und akkumuliertes Wissen zu vermitteln, andererseits werden sich diese verstärkt mit inhaltlichen Fragen nach dem „Warum und Wie“ befassen müssen, um Schüler/innen auf eine sich stetig verändernde Welt vorbereiten zu können und deren damit verbundenen Fragen befriedigend zu beantworten.

Dem jeweiligen Pro und Contra der oft diametral geführten Diskussionen um Rollenbilder und Rollenfunktionen von Leh-

rer/innen soll im Folgenden keine weitere Beachtung geschenkt werden. Vielmehr wird der Versuch unternommen, Anregungen und Denkanstöße in Richtung eines kreativen Umgangs mit der eigenen Lehrer/innenrolle im Spannungsfeld der oben genannten Faktoren zu geben.

Welche Rolle spielt der/die Lehrer/in in der gegenwärtigen Schule? Ist sie/er die zentrale Instanz der Steuerung des Unterrichtsgeschehens, alleinverantwortlich für Wissensweitergabe und Beurteilung des Lernerfolgs? In der Schule geht es, so zumindest die Annahme der Autorin, in erster Linie um Inhalte und deren Vermittlung. Die Inhalte müssen selbstverständlich in erster Linie ein fundiertes Fachwissen derer widerspiegeln, die sie vermitteln. Darüber hinaus kann das Bewusstsein der eigenen Rolle dazu beitragen, dieses begründete Wissen auch situationsadäquat vermitteln zu können, ohne sich wiederum in Methoden zu verlieren oder zu „überdidaktisieren“.

Innerhalb des Grundsatzerlasses „Ganzheitlich – kreative Lernkultur in den Schulen“ wird Kreativität als ein fächerübergreifendes Leitprinzip des Bildungswesens dargestellt. Dabei soll Schule für Lehrende wie Lernende, nicht zuletzt unter der Perspektive der sich verändernder Lernkulturen „ein Ort der Neugierde, des Fragens und des Lernens sein“ (Grundsatzerlass „Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen“, S. 1). Lehrer/innen sind somit eingeladen, Schule für sich, nicht nur als Ort des *Lehrens*, sondern auch als Ort des *Lernens* zu definieren und dementsprechend zu agieren. Im Sinne eines professionellen Zugangs zur Lehrer/innenrolle können theater- und dramapädagogische Methoden außerordentlich hilfreich sein, auf spielerische Art und Weise die eigene Person zu hinterfragen, differenziert über diverse Themenstellungen nachzudenken und mögliche neue Wege zu finden.

Rollenbewusstsein oder „das Kreuz mit der Authentizität“

Aus einer Schüler/innenumfrage aus dem Jahr 2009 (vgl. Köhler 2011, S. 253ff.) geht hervor, dass sich „Lehrpersonen stets in Relation von geeigneten Kommunikations- bzw. Vermittlungskompetenzen, also dem richtigen Einsatz eines Spektrums von Möglichkeiten, Inhalte gekonnt zu vermitteln, und darüber hinaus

dem nötigen Nähe-Distanz-Verhältnis zu bewegen haben, um ihrer Rolle als Lehrende gerecht zu werden und „professionsbewusst“ zu agieren“ (ebd., S. 261). Vermittlungs- bzw. Kommunikationskompetenzen gemeinsam mit dem fachlichen Wissen machen für Schüler/innen gelungenen Unterricht aus. Lehrer/innen haben, so die Schüler/innen, ihrer Rolle entsprechend authentisch zu agieren.

Solche und ähnliche Aussagen von Seiten der Schüler/innen lassen vermuten, dass diese unter Authentizität (vom griechischen *αυθεντικός* kommend und so viel wie „echt“ bedeutend) nicht jene Eigenschaft verstehen, die Lehrer/innen dazu veranlassen, ihr Privatleben mit dem Leben an ihrem Arbeitsplatz zu vermischen bzw. unbewusst private Momente in den Unterricht einfließen zu lassen. Vielmehr verlangen Schüler/innen nach der nötigen Distanz, durch die das professionsspezifische Handeln erst möglich wird (vgl. Oevermann 2008, S. 71). Das Bewusstsein der Wahrung der professionellen Distanz, ohne einer distanzierter Beliebigerkeit zu verfallen, ist eine „Kunst“, die geschult werden kann. Ulrich Oevermann geht noch einen Schritt weiter und spricht in diesem Kontext von der widersprüchlichen Einheit spezifischer und diffuser Merkmale professioneller Praxis (vgl. ebd. S. 71f.). Um diesen täglich im Arbeitsfeld erlebten Widersprüchen gerecht zu werden, ist es von außerordentlicher Wichtigkeit, sich seiner Rolle bewusst zu sein und im Laufe des beruflichen Werdegangs damit auf kreative Art umgehen zu lernen. Ähnlich wie in anderen Professionen (vgl. Schrittmesser 2011, S. 96f.) auch, muss ein generelles Bewusstsein über den Umgang mit diffusen und spezifischen Momenten geschaffen werden. Dies kann mithilfe theater- und dramapädagogischer Methoden gelernt bzw. unterstützt werden.

Der These Erving Goffmans folgend, dass wir innerhalb unserer verschiedenen gesellschaftlichen Rollen, die wir täglich spielen, „alle Theater spielen“ (vgl. Goffman 2009), kann das Bewusstsein über die eigene Rolle spielerisch trainiert werden. Aus welcher Perspektive auch immer die Rolle von Lehrkräften definiert werden kann, wichtig erscheint, dass sich diese über das bewusst sind, was sie als ganze Person im unterrichtlichen Geschehen vermitteln und darüber hinaus über das „Wie“ der Ver-

mittlung. Dabei geht in erster Linie nicht um didaktische Methoden in der Aufbereitung von speziellen Lerninhalten, sondern eher um die Grundeinstellung zum professionellen Selbst.

Eine Möglichkeit, um die eigene Rolle und deren Funktion zu hinterfragen, zu trainieren und damit umgehen zu lernen, bietet die Theater- bzw. Dramapädagogik, innerhalb derer Haltungen im spielerischen Kontext und über diverse didaktische Ansätze und Methoden hinaus, spielerisch gespiegelt und in Frage gestellt werden können. Diese Art des Zugangs kann die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns erleichtern und Denk- und Handlungsspielräume eröffnen, die zur Entwicklung der eigenen professionellen Haltung maßgeblich beitragen können.

Des Weiteren werden mit Methoden aus der Theater- bzw. Dramapädagogik, von Stimmbildung und Körpertraining abgesehen, generelle Vermittlungskompetenzen geschult. Theater- und dramapädagogische Methoden stellen eine Vielzahl von Möglichkeiten bereit, den Unterricht kreativ zu gestalten und diesen ebenfalls zu reflektieren.

Theater- und dramapädagogische Methoden in der Lehrer/innenbildung

Innerhalb der Theaterpädagogik werden Freiräume für ästhetische und psychosoziale Erfahrungen bereit gestellt. Grob skizziert bedient sich die Theater- bzw. Dramapädagogik jener spielerischen Formen des Theaters innerhalb derer bestimmte Situationen und Befindlichkeiten – als Lehr- und Lernfelder – erprobt werden können. Der Begriff Dramapädagogik kommt aus dem Angelsächsischen (Eigenbauer 2009, S. 63) und unterscheidet sich im Großen und Ganzen von der allgemeiner formulierteren Theaterpädagogik, die sich unter anderem mit analytischen und interpretativen Prozessen theatraler Momente, der szenischen Erarbeitung von aufführungsreifen (Theater)Texten oder dem inszenierten Bühnenspiel vor Publikum auseinandersetzt. Dramapädagogik lenkt die Aufmerksamkeit auf jene Momente der theatralen Auseinandersetzung, die im regulären Unterrichtsgeschehen für Lehrkräfte und in Folge auch für Schüler/innen fruchtbar gemacht werden können. Es geht demzufolge nicht

primär um Macharten des darstellenden Spiels oder die Analyse und Interpretation künstlerischer Produkte von Seiten der Zuschauenden, sondern um das eigene Erleben und Empfinden der Spielenden innerhalb einer spielerischen Sequenz mit der Maßgabe, Szenen nicht unbedingt wiederholbar zu machen. Der Prozess des eigenen, situativen Erfahrens rückt in den Vordergrund, ohne an das fertige Produkt denken zu müssen. So können diverse Situationen im handlungsfreien Raum simuliert werden. Dabei können beispielsweise Gefühle verbalisiert und körperlich umgesetzt werden, Grenzerfahrungen spielerisch aufgearbeitet und die eigene Spontaneität bewusst gemacht werden.

Theatrale Methoden in der Lehrer/innenbildung können, davon abgesehen, dass sprachliche und motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten trainiert werden, dazu beitragen, ein neues Bewusstsein für das eigene professionelle Selbst bzw. die eigene professionelle Rolle aufzubauen. Kooperations- und Reflexionsfähigkeiten werden unterstützt, es wird auf wertschätzende Art Vielfalt zugelassen und das eigene „Personal Mastery“, wie im EPIK-Konzept 1 beschrieben, (Schratz et al. 2011, S. 36) kann gestärkt werden. Die dem Lehrer/innenberuf innewohnenden Gefühls- und Unsicherheitserfahrungen können so konstruktiv bearbeitet werden. Demzufolge können kreative Strategien entwickelt werden, die helfen, dauerhaft und lustvoll handlungsfähig zu bleiben (vgl. Paseka 2011, S. 157f.).

Die Universität Kassel arbeitet seit geraumer Zeit in den Lehramtsstudiengängen mit dramapädagogischen Methoden, um grundlegende professionelle Kompetenzen zu trainieren (vgl. Auque-Dauber/Dauber 2008, S. 17). Teilnehmer/innen des Lehrgangs Methode Drama – *Drama- und Theaterpädagogik für Schule*

1 Das EPIK-Konzept baut auf der Idee professioneller pädagogischer Kompetenzfelder auf, innerhalb derer das pädagogische Wissen mit dem pädagogischen Können stetig aufeinander bezogen zu denken sind. So spiegeln die fünf Domänen jene Kompetenzfelder von Lehrerinnen und Lehrern wieder, die zu einer spezifisch professionellen pädagogischen Haltung führen können. Die fünf Domänen bestehen aus: Professionsbewusstsein, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit, Reflexions- und Diskursfähigkeit und Personal Mastery.

und Unterricht² der Privaten Pädagogischen Hochschule Wien/Krems berichten von positiven Erfahrungen im Bereich Selbst-, Sozialkompetenzen. Mit Hilfe theater- bzw. dramapädagogische Methoden werden Handlungsweisen in einer „Als-ob-Situation“ erkannt und reflektiert. Die eigene Rolle wird spielerisch reflektiert, professionelle Ausdrucksmöglichkeiten werden erweitert. „Ich fühle mich freier von der tradierten und von mir übernommenen Lehrerrolle“, so die Aussage eines Teilnehmers. Durch das Zulassen einer Fehlerkultur wächst der Respekt vor sich selbst, Teamfähigkeit wird ausgebaut, „Theaterarbeit ist Arbeit an der Persönlichkeit“, so das Resümee einer Teilnehmerin. „Dies ist die beste und wesentlichste Aus- u. Fortbildung, die man sich als Lehrperson wünschen kann!“ (Schriftliche Stellungnahmen aus einer unveröffentlichte Studie (2011) zu dem Lehrgang Methode Drama – Drama- und Theaterpädagogik für Schule und Unterricht).

Resümee und Ausblick

Durch theater- und dramapädagogische Herangehensweisen können jene Kompetenzen gefördert und geschult werden, die notwendig sind, um ein professionelles Selbst aufzubauen und/oder dieses auf kreative und fruchtbare Art zu hinterfragen. Theatrale Mittel in Bildungsprozessen können als „Spezialform menschlicher Spielhandlung“ (Liebau et.al. 2009, S. 32) gesehen werden. Durch die Möglichkeit eines spielerischen Heraustretens aus gewohnten Handlungsschemata kann zuweilen auch auf humorvolle Art³ ein distanzierendes und distanziertes Ver-

- 2 Der Lehrgang Methode Drama – Drama- und Theaterpädagogik für Schule und Unterricht wird seit 2008 an der Privaten Pädagogischen Hochschule Wien/Krems angeboten. Der Lehrgang richtet sich an Pädagog/inn/en aller Schularten, dauert acht Semester und beinhaltet eine Vielzahl von theater- bzw. dramapädagogischen Methoden. http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Kompetenzentren/K%C3%BCnstl._Bildung/Information_Lehrgang_Methode_Drama.pdf (Stand 20.09.2011)
- 3 Humor im Kontext Schule wird von Schüler/innen immer wieder eingefordert. Theater- und dramapädagogische Methoden können durch die spielerische Herangehensweise grundlegend dazu beitragen, eigenen und fremden Schwächen lustvoll zu begegnen und der Gefahr eines zerstörerischen Zynismus zu begegnen.

hältnis zu sich selbst aufgebaut werden. Neue Möglichkeiten können eröffnet werden, sich selbst beim Handeln und Verhalten wie „ein Anderer“ zu beobachten (vgl. ebd., S. 32f.). Theater- und dramapädagogische Mittel können demzufolge als theatrale Bildungskomponenten verstanden werden, anhand derer Lehrer/innen ihre Rollenfunktion besser verstehen und reflektieren. So werden mithilfe von theater- und dramapädagogischen Zugängen nicht nur Handlungskompetenzen, sondern in einem hohen Maße auch Reflexionskompetenzen im Hinblick auf die professionelle Rolle der Lehrerin und des Lehrers geschult.

Theater- und Dramapädagogik als Teil der Lehrer/innenausbildung und -weiterbildung kann als Chance gesehen werden, das professionelle Selbst bewusst zu machen und spielerisch damit umgehen zu lernen, denn „Spiele sind Ausdruck für Theorien“ (Johnstone 2009, S. 24). Ein Masterstudium erscheint als weiterer Beitrag zur Professionalisierung von Lehrer/innen sinnvoll und ist berufsbegleitend als dreijähriges Studium an der Privaten Pädagogischen Hochschule Wien/Krems in Planung.

Literatur

- Auque-Dauber, Charlette/Dauber, Heinrich (2008): Improvisation im Spiel des Playbacktheaters. In: Journal für LehrerInnenbildung, 8/2008. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag. S. 17–23.
- Industriellenvereinigung (2007): Zukunft der Bildung: Lehrerinnen & Lehrer. Wien.
- Eigenbauer, Karl (2009): Dramapädagogik und Szenische Interpretation. In: IDE, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 1, 2009, 33. Jahrgang. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.
- Goffman, Ervin (2009, 7. Aufl.): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
- Grundsatzertlass Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_15.xml (Stand 15.09.2011)
- Johnstone, Keith (2009, 7. Aufl.): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag.
- Köhler, Julia (2011): „Es soll sich endlich hier was ändern!“ Empirische Befunde zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.): Pädagogische Professionalität:

- quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: facultas.
- Köhler, Julia (2011): Unveröffentlichte Studie zu dem Lehrgang „Methode Drama – Drama- und Theaterpädagogik für Schule und Unterricht“.
- Liebau, Eckart/Klepachi, Leopold/Zirfas, Jörg (2009): Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim und München: Juventa.
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/ Hummrich, Merle/ Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag. S. 55–77.
- Paseka, Angelika (2011): Transformation – Brüche –Entgrenzungen. Personal Mastery als Suchbewegung. In: Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: facultas. S. 123–162.
- Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: facultas.
- Schrittesser, Ilse (2011): Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In: Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: facultas. S. 95–122.
- Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.) (1997): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim und Basel: Beltz.

Stefan Götz

Neue (Mathematik-)Lehrer(innen) braucht das Land!

Einleitung und Problemstellung

Es herrscht *Lehrer(innen)mangel* in Österreich, siehe z. B. [PUM], meine Erfahrung als Vizestudienprogrammleiter, zuständig für das Unterrichtsfach Mathematik an der Universität Wien, bestätigt diese Aussage nachdrücklich. Viele Lehrer(innen) gehen jetzt (zu noch halbwegs akzeptablen Bedingungen) in Pension, jene, die die Bildungsinitiative am Beginn der 70er-Jahre des vorigen Jahrhunderts in großer Anzahl in die Schulen gebracht hat. Eine Milchmädchenrechnung zeigt, dass es rund 40 Jahre später so kommen musste, wie es jetzt gekommen ist. Studierende des Lehramts werden von den Schulen noch vor Beendigung ihres Studiums abgeworben, um bei geringer Bezahlung die entstandenen Lücken zu füllen. Sie werden natürlich sofort ersetzt, wenn geprüfte Junglehrer(innen) nachdrängen, und müssen dann (eventuell nach Jahren der Unterbrechung) ihr Studium fortsetzen, um wenigstens à la longue Aussicht auf eine unbefristete Anstellung zu haben.

So weit, so schlecht. Der Markt reagiert natürlich darauf: Die *Zahl der Studierenden* im Unterrichtsfach Mathematik an der Universität Wien (aber auch anderswo in Österreich!) *steigt drastisch an*: von 170 im Wintersemester 2008/09 über 201 im Wintersemester 2009/10 bis 274 im Wintersemester 2010/11 (Quelle: Cognos Reporting System der Universität Wien, nicht öffentlicher Zugriff am 2.9.2011), das entspricht einer Steigerung von knapp über 60% in zwei Jahren! Es sei hier nur am Rande erwähnt, dass das hauptamtlich für die Lehramtsausbildung zuständige wissenschaftliche Personal (i. e. die Fachdidaktik) weder in der Mathematik noch in einem anderen Unterrichtsfach im selben Maße aufgestockt worden ist. Auch das verwundert nicht.

Diese Entwicklung doch irgendwo voraussehend (und das Vorhaben, auch die Lehramtsstudien auf die Bologna-Architektur umzustellen) hat die Politik (in Person des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung) Expert(inn)engruppen eingerichtet, die über die zukünftige erst *Lehrer(innen)-*, dann *Pädagog(inn)enausbildung* („NEU“) in Österreich nachdenken und Modelle für die Umsetzung ihrer Forderungen entwickeln sollten: [EXP] (zwei Berichte, weitere Expertisen, zahllose Stellungnahmen). Es ist hier nicht der Platz und auch nicht die Intention dieses Artikels, auf Einzelheiten der Vorschläge einzugehen, die hierzu gemacht worden sind, es seien nur kurz jene Punkte daraus angeführt, die für das Folgende von Relevanz sind. Entdeckendes, selbstgesteuertes, selbstverantwortliches Lernen finden wir da, Fragen und Themen, die mit dem Leben Jugendlicher zu tun haben, umfassende, die Grenzen der Fächer sprengende („offene“) Aufgabenstellungen sollen behandelt werden, und die Orientierung der Leistungen und Ergebnisse einer Schule soll an qualitativ aussagekräftigen Benchmarks passieren (vgl. [LBN], S. 7).

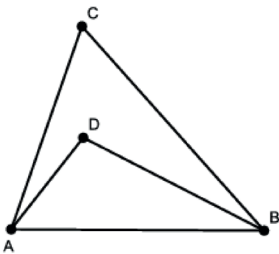
Zum letzten angeführten Aspekt passen jene beiden Maßnahmen, die ebenfalls in naher Zukunft die österreichische Bildungslandschaft, oder sagen wir einschränkender: jedenfalls den Mathematikunterricht, nachhaltig verändern werden: zum einen ist das die Einführung der *Bildungsstandards* ([STD]) ab 2011/12 (in Mathematik) für die achte Schulstufe, zum anderen die der *standardisierten schriftlichen Reifeprüfung* basierend auf sogenannten Grundkompetenzen (in Mathematik) (vgl. [SSRP], dieses Konzept wird zur Zeit überarbeitet), sie wird ab 2013/14 österreichweit zentral an AHS gestellt werden. „Outputorientierung“ ist hier das passende Stichwort. Obwohl beide Maßnahmen natürlich auf den Lehrplänen (dem „Input“) basieren (müssen), stehen diese nun nicht mehr im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses (wobei „nun nicht mehr“ ein glatter Euphemismus ist), sondern das (End-)Produkt Schüler(in) und seine/ihre Kompetenzen. Eine erste kritische (im ursprünglichen Sinne des Wortes, also nicht nur negativ gemeint, sondern „auf Härte prüfende“) Reflexion auf die Standards in Mathe-

matik von Seiten der Fachdidaktik gibt es bereits: [GÖMA]. Eines ist aber auch ohne weiterführende Lektüre sofort klar: Die Intentionen, welche in diesem Absatz beschrieben werden, widersprechen oder ergänzen (je nach Weltanschauung, Lebenserfahrung, persönliche Befindlichkeit, Position im Bildungssystem etc.) jene(n), welche im vorigen angedeutet worden sind. „Teaching to the test“ versus offene Aufgabenstellungen, beides wird von den zukünftigen Lehrer(inne)n verlangt bzw. kommt auf sie zu.

Das ist also das Spannungsfeld, das ich zum Thema „Neue Schule – Neue Lehrer/innenbildung“ sehe: zu wenige Lehrer(innen), Ansturm auf die Universitäten, eine neue Ausbildung (ebendort? – ist noch nicht entschieden!), die moderne (im Gegensatz zu tradierten) gesellschaftliche Bedürfnisse in den Blick nehmen soll, und Standardisierung, die zentrale Vorgabe, was herauskommen soll.

Scheinbar ganz etwas Anderes

In [SCHREI], S. 92, findet sich die Behauptung, dass für irgend-einen Punkt D im Inneren eines beliebigen Dreiecks ABC die Ungleichung $AD+DB < AC+CB$ gilt. Gesucht ist eine Begründung dafür.



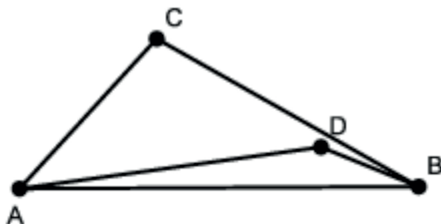
Die erste Reaktion ist wohl: „This problem is so easy, it seems that there is nothing to prove.“ ([SCHREI], S. 92). Tatsächlich wird aber berichtet, dass weniger als fünf Prozent der Versuchspersonen (Studierende aller Semester, Professoren der Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften) die Aufgabe inner-

halb einer Stunde gelöst hätten (ebenda). Was steckt dahinter? Die Tradition im Mathematikunterricht, Aufgaben immer im Kontext der gerade in Rede stehenden Methode und des gerade behandelten Inhalts zu stellen, wirkt blockierend in jenen Situationen, in denen das Problem den Ausgangspunkt der anzustellenden Überlegungen darstellt.

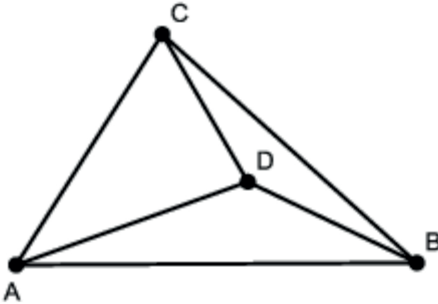
Diese Tradition hat auch zur Folge, dass die Bereitschaft, etwas begründen zu wollen, erst geweckt werden muss. Zuvor oder wenigstens parallel braucht es die Einsicht (der Schüler(innen)), dass es hier überhaupt einer Argumentation bedarf. Es geht also um die Haltung und die intellektuelle Fähigkeit, hinter allem und jedem wenigstens im Prinzip Beweismöglichkeiten zu vermuten, zu sehen, einzufordern. Dieser Anspruch kann nur im Fach Mathematik in dieser Universalität erhoben werden. Es wäre daher schade, wenn er in zwölf Jahren Mathematikunterricht niemals angesprochen werden würde.

Die (emotionale) Einstellung, einer Sache auf den Grund gehen zu wollen, muss von Anfang an mittels adäquater Aufgaben geformt, gestützt und erweitert werden: siehe z. B. [SAGÖ].

Die (intellektuelle) Einsicht kann hier etwa so angeregt werden:



Die Strecke AD ist in diesem Fall sicher länger als AC . Ist die Strecke BC immer um so viel länger als BD , dass damit insgesamt die obige Behauptung zutrifft? Eines sehen wir jetzt schon: es müssen nicht AD kürzer als AC **und** DB kürzer als CB sein. Es ist also doch etwas zu zeigen. Das anscheinend Selbstverständliche verlangt nun nach einer Begründung. Die Figur „sieht so leer aus“ heißt es bei [POL], S. 28. Die sich aufdrängende Hilfsstrecke CD nützt leider gar nichts:



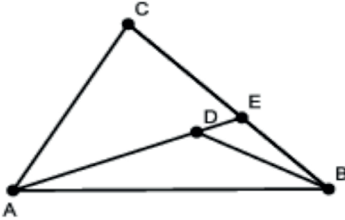
Wir bekommen mit der *Dreiecksungleichung* (die Summe der Längen von zwei Seiten eines Dreiecks ist immer größer als die Länge der dritten Dreiecksseite oder: der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten ist die Gerade) $AD+DC>AC$ und $BD+DC>BC$, die Ungleichungen zeigen also „in die falsche Richtung“. Auch die „umgekehrte“ Dreiecksungleichung (der Betrag der Differenz der Längen von zwei Dreiecksseiten ist immer kleiner als die Länge der dritten) bringt nichts: $|AC-CD|<AD$ und $|BC-CD|<BD$.

Solche Irrwege in der Klasse zu diskutieren, vor allem sich darüber klar zu werden, warum sie nicht funktioniert haben, sollte ein wesentlicher Bestandteil des Mathematikunterrichts sein. Unglücklicherweise wird schon in fachmathematischen Vorträgen niemals darüber gesprochen („Mathematikern wird gerne unterstellt, sie verwischten die Spuren zu den Ergebnissen ihrer Forschung.“, [SCHREI], S. 92), nicht in den Vorlesungen des Studiums, und Fehlversuche in den Übungen bzw. Proseminaren werden selten goutiert. Dabei lernt man gerade aus den Irrtümern so viel: „[...] Was hätte ich besser machen können? Dieser Umstand ist mir entgangen: Was hätte ich Besonderes wissen, was für eine Einstellung hätte ich haben müssen, um seiner gewahr zu werden? [...]“ ([POL], S. 18).

Zwei Möglichkeiten, diesen augenscheinlich richtigen Sachverhalt auch tatsächlich zu begründen, sollen hier vorgestellt werden.

Begründungsvariante 1:

Die entscheidende Idee, der springende Punkt ist hier, einen *Extremfall* zu betrachten:



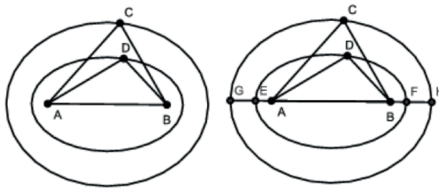
Der Punkt E liegt auf der Strecke BC , also nicht im Inneren des Dreiecks, aber auch nicht außen. Wir gewinnen dadurch folgende Einsicht: $AE < AC + CE$, wenn wir das Dreieck AEC ins Auge fassen, daraus folgt $AE + EB < AC + CE + EB = AC + CB$. Das ist schon fast das, was wir brauchen: für einen Randpunkt E auf BC , der nicht gleich der Ecke C ist, haben wir soeben $AE + EB < AC + CB$ gezeigt, also die analoge Aussage. Und manchmal, wirklich nur manchmal, gelingt es, mit *demselben* Trick ein zweites Mal angewandt zum Ziel zu kommen: diesmal ist es das Dreieck BDE , welches weiterhilft. Es ist dort $BD < DE + EB$, was $BD + AD < DE + EB + AD = AE + EB$ zur Folge hat.

Insgesamt erhalten wir $AD + DB < AE + EB < AC + BC$, und genau das stand zur Diskussion. Wir haben also in Variante 1 ein „Zwischendreieck“ AEC künstlich eingebaut, um die eigentlich zu vergleichenden Dreiecke ABC und ABD in Zusammenhang bringen zu können. Dies gelingt durch zweimalige Anwendung der Dreiecksungleichung.

Begründungsvariante 2:

Diese ist deshalb so wichtig, weil sie einen ganz anderen Ansatz zeigt. Nicht mehr das mühsame Basteln von Dreiecken und das akribische, fast trotzig anwenden der Dreiecksungleichung (nach dem ersten Fehlversuch – „aber das muss doch damit gehen!“), sondern die Distanz, der Schritt zurück, öffnet den Blick für das Wesentliche, erleuchtet gleichsam. (Fast ist man bemüht, an Agatha Christies „Mord im Orientexpress“ zu denken: Wer

ist der Täter? – Alle waren es bekanntlich.) Die Summe von zwei Streckenlängen – wo kommt das bloß vor? Bei der Ellipsendefinition: „Eine Ellipse kann definiert werden als die Menge aller Punkte P der Ebene, für die die Summe der Abstände zu zwei gegebenen Punkten F_1 und F_2 gleich ist. Die Punkte F_1 und F_2 heißen Brennpunkte.“



Die Brennpunkte sind nun A und B , die eine Ellipse geht durch C (es gibt nur eine!), die andere (mit denselben Brennpunkten!) durch D : Abbildung links. Und die in Rede stehenden Summen von Streckenlängen bekommen auf einmal eine ganz andere Bedeutung: $AC+CB$ entspricht nun der Länge der großen Achse der äußeren, großen Ellipse (GH), und $AD+DB$ der Länge der großen Achse der inneren, kleinen Ellipse (EF): Abbildung rechts. Konfokale Ellipsen (das sind solche mit gleichen Brennpunkten) haben keinen Schnittpunkt, also sprechen wir zu Recht von „außen“ und „innen“. Also muss tatsächlich $EF < GH$ bzw. $AD+DB < AC+CB$ gelten.

Über die Muße

Das eben vorgestellte Beispiel zum Begründen eines geometrischen Sachverhaltes enthält weder eine offene Fragestellung, es sprengt keinesfalls die Grenzen seines Faches, es ist nicht der Lebenswelt der Schüler(innen) entnommen. Was zeigt es uns dennoch? – Es weist auf ein Defizit hin, nämlich dass die Zeit des Lernens – und im Moment sprechen wir von *lebensbegleitendem* (der früher gebräuchliche Terminus „lebenslang“ wirkte offenbar doch zu bedrohlich, in der Abkürzung „LLL:2020“ hat er anscheinend überlebt) *Lernen* (in dem vier (!) Ministerien involviert sind: [LLL]) – immer auch eine Zeit der Muße sein muss, wenn

wir Sinnstiftung, innere Empfänglichkeit und Nachhaltigkeit erreichen wollen.

„Negotium“ ist der lateinische Begriff für „Geschäft“, das Gegenteil, „otium“ meint die Freizeit, die Muße. Man muss nicht Altphilologie studiert haben, um hier stutzig zu werden, auf den Unterschied zu heute aufmerksam zu werden: Das Business wird über seinen Gegensatz, die Erbauung definiert. Die Abwesenheit von Ruhe und Rast, seine Verneinung quasi, ist das Geschäft, die Aufgabe. Otium ist die Norm, negotium die Ausnahme. (Es ist dem Autor bewusst, dass diese Lebensweise u. a. auf Sklaventum, Unterdrückung anderer Völker etc. aufgebaut war, seine mathematische Sozialisierung erlaubt es ihm aber, hier zu abstrahieren und die soziale Konnotation um des Gedankens willen hintan zu halten.) Das fächerübergreifende Arbeiten erfordert erst ein Kennenlernen der anderen Fachsprache, bevor ein gemeinsamer Prozess des Lösen von Aufgaben erfolgreich beginnen kann. „Umfassende Aufgabenstellungen“ (vgl. [LBN], S. 7) verlangen genauso ein sich Einlassen auf den/die andere(n) wie ein so abstraktes, innermathematisches Problem wie eben ein sich Einlassen auf die Rahmenbedingungen ebendort: „Was habe ich zur Verfügung?“ „Was weiß ich?“ „Worauf kann ich mich stützen?“ Dieser Akt der Annäherung braucht Zeit ohne Druck. Es sind Phasen des Zurücklehns (wortwörtlich und im übertragenen Sinn) notwendig, um Argumentationsketten wie eben, aber auch Zusammenhänge im weiteren Sinn, zu knüpfen bzw. zu erkennen. Noch offensichtlicher ist der Zeitbedarf beim oben erwähnten entdecken, selbstgesteuerten, selbstverantwortlichen Lernen.

Frontalunterricht geht flott und ohne viel Vorbereitung, Macht erklärt sich immer (von) selbst, die Selbsttätigkeit der Schüler(innen) dagegen, zu Beginn ein zartes, schwaches Pflänzchen, muss erst ermuntert werden, ihre Reifung zum ausgewachsenen Baum dauert und muss gepflegt werden (vgl. [WIL], S. 39).

Die immer wieder angesprochene Mobilisierung des *Vorverständnisses* (vgl. [WITT], S. 16) von Schüler(inne)n, die Ausbildung von *Grundvorstellungen* mathematischer Begriffe (vgl. [VHO], S. 103 ff.) und das *Verknüpfen* subjektiver Erfahrungsbereiche (neu hinzukommende mit schon vorhandenen, Transferproblematik, vgl. [BAU]) brauchen Zeit und Raum zur Entwicklung.

Mentor(inn)enschaft

Sie ist der zweite Stützpfiler meiner Überlegungen zur neuen Lehrer(innen)bildung. Die eben skizzierte Entfaltung bedarf einer behutsamen Begleitung. Will man auch den Irrwegen nachgehen, die Selbsttätigkeit der Schüler(innen) anregen und fördern, fächerübergreifende Projekte in Angriff nehmen, dann ist der Lehrer/die Lehrerin als Orientierungshilfe, als Leuchtturm gleichsam gefragt. Wahrscheinlich liegt hier eine, wenn nicht die zentrale Aufgabe fachdidaktischer Ausbildung von zukünftigen Lehrer(inne)n. Es verlangt enormes Wissen und Geschick, die „richtige Dosis“ an Input von Seiten der Lehrenden zu geben, um das fragile Gleichgewicht zwischen ungestörter Selbsttätigkeit der Schüler(innen) und vom Fach vorgegebenen Bedingungen inhaltlicher und methodischer Natur nicht zu verletzen.

Der richtige (wie eben beschriebene) Einsatz von Fingerspitzengefühl und Weitblick (lokal und global) soll hier die Basis für das Vertrauen der Lernenden in die Lehrenden (und umgekehrt!) schaffen, das für die Realisierung der in [LBN], S. 7, genannten Anforderungen an eine neue Schule unabdingbar ist.

Wie kann diese fachdidaktische Kompetenz in der universitären Lehrer(innen)ausbildung gelehrt werden? Es geht um die konsequente Reflexion der Studierenden bei der eigenen Unterrichtsplanung. In entsprechenden Seminaren hinterfragt der Autor immer wieder die Gründe für das Unterrichten dieses oder jenes Inhalts oder den Einsatz dieser oder jener Methode. Die Auswahl mathematischer Inhalte erfordert enormes fachliches Wissen, auch schon in der Unterstufe¹. Das Verfolgen roter Fäden („fundamentaler Ideen“, siehe [SCHW]) über die ganze Schulzeit gibt dem Mathematikunterricht erst das Gesicht, das

1 An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass derzeit der Lehrgang für Betreuungslehrer(innen) im Schulpraktikum an der Universität Wien die Absolvierung eines gewichtigen fachdidaktischen Moduls vorschreibt. Im Gegensatz dazu ist das beim Pendant, der Ausbildung von Betreuungslehrer(inne)n für das Unterrichtspraktikum, nicht der Fall. Man darf gespannt sein, wie das für die geplante Induktionsphase der „PädagogInnenbildung NEU“, in der ja ebenfalls Betreuungslehrer(innen) eingesetzt werden, geregelt werden wird.

sich vom zugrundeliegenden Fach, von der Wissenschaft Mathematik widerspiegeln sollte.

Entscheidend ist dabei, ob es den Studierenden gelingt, sich vom selbst als Schüler(in) erlebten Unterricht zu *emanzipieren*. *Das akademische Lehramtsstudium hat letztlich einzig und alleine diesen Zweck („Professionalisierung“, wie ich sie verstehe)*. Das fängt beim Verwenden neuer Bücher (nicht der eigenen, aus der Schulzeit aufgehobenen) an und findet seinen Höhepunkt bei der selbstständigen Auswahl von Inhalt und Methode nach einem begründeten Konzept. Wenn das uns Lehrer(innen) bildner(innen) nicht bei jeder/m einzelnen Studierenden gelingt, dann sind wir gescheitert: das Tradieren überholter Inhalte und Methoden hat dann gewonnen und ist in dieser Lehrer(innen) biographie wohl kaum mehr zu ändern (vgl. [MSCH]).

Das *fachdidaktische Wissen der Lehrkraft* ist ein besonders wichtiger und guter Prädiktor für den Erfolg der Lernenden im Fach Mathematik (vgl. [KRAUSS]) und ist notwendig für die künftig in noch höherem Maße geforderte Flexibilität der Lehrenden, die der ebenfalls verlangte wachsende Freiraum der Lernenden (siehe oben!) mit sich bringt.

Apropos *Freiraum*: in [SSRP], S. 6, ist auch davon die Rede. Zwar ist die Sicherung der Grundkompetenzen eine unbedingte Anforderung an einen modernen Mathematikunterricht, allerdings das alleine wäre zu wenig. Das Spannungsfeld zwischen Autonomie (ohne die der Unterricht verarmen würde) und zentralen Vorgaben verlangt nach *Aushandlungsprozessen*, die die Verbindlichkeiten von den so entstehenden Freiräumen klar trennen. Hier kompetent mitreden zu können ist nur dann möglich, wenn eine entsprechende fachdidaktische Ausbildung vorhanden ist.

Fachdidaktisches Wissen baut immer auf *Fachwissen* auf, diese von allen an Unterricht in irgendeiner Form Beteiligten geteilte Erfahrung und Einsicht ist mittlerweile auch empirisch erhärtet: [KRAUSS], S. 251. Seit dem Sommersemester 2008 gibt es an der Universität Wien einen eigenen Analysis- und Lineare Algebra-Zyklus für Lehramtskandidat(inn)en in Mathematik (das sind die mathematischen Grundvorlesungen), der jeweils ab dem zweiten Semester absolviert werden kann. Weit davon entfernt, das deut-

sche Beispiel (Vorbild?) auch nur in der theoretischen Durchdringung erreicht zu haben (vgl. [MND]), sollen hier nur zwei Aspekte genannt werden, die diese Reihe von für Bachelor in Mathematik Studierende unterscheidet: In der Analysis ist der Begriff der „Vollständigkeit“ der reellen Zahlen ein entscheidender. Er hat viele Charakterisierungen, anschauliche und mehr abstrakte. Für die Anwendung in der für Lehramtskandidat(inn)en vorgesehenen und relevanten Mathematik (das ist nicht ganz dasselbe!) ist es günstig, die sogenannte „Intervallschachtelung“ an den Anfang dieses vielschichtigen und wichtigen Begriffs zu setzen und andere Definitionen (zumindest vorerst) hintan zu halten.

Die Lehrveranstaltungen über Lineare Algebra tragen alle den Zusatz „und Geometrie“. Letztere sollte in der fachlichen Ausbildung der Lehramtskandidat(inn)en immer zuerst behandelt werden, so dass die folgenden abstrakten Begriffe aus der Linearen Algebra eine anschauliche Entsprechung in den Vorstellungen der Lehramtsstudierenden erfahren können. Insgesamt müssen die Lehramtskandidat(inn)en in ihrer fachlichen Ausbildung auch die Relevanz für ihren zukünftigen Beruf sehen. Das ist auch in so einer abstrakten Wissenschaft, wie es die Mathematik ist, machbar, es erfordert aber ein Umdenken der Lehrenden. Derzeit müssen hier noch große Defizite konstatiert werden (vgl. [ETZ], S. 87 und S. 105).

Zum guten Ende

Die derzeitige *Prüfungsverordnung* an den Schulen verhindert, dass innovative Lernformen den ihnen zustehenden (und neuerdings auch empfohlenen – siehe oben!) Stellenwert innerhalb des Unterrichtsgeschehens erhalten. Die Dominanz schriftlicher Prüfungsarbeiten wird sowohl bei den Bildungsstandards als auch bei der neuen standardisierten Reifeprüfung weiter tradiert. Dabei gibt es viele Vorschläge, auch bei der Beurteilung andere Wege zu gehen, es sei nur die Portfolioerstellung hier erwähnt, die in der Schulpraxis bereits mancherorts mit Erfolg eingesetzt wird (vgl. [MGSA], S. 23). Hier müssen also Reformen stattfinden, um die neue Schule mit neuen Lehrer(inne)n realisieren zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass neue (Mathematik-)Lehrer(innen) fachdidaktisch kompetent sein müssen, um die Balance zwischen Selbsttätigkeit der Schüler(innen) und fachliche Notwendigkeiten zu halten, fachlich in geeigneter (durchaus unterschiedlich zum Bachelorstudium im gleichen Fach) Weise ausgebildet werden müssen, um den Weitblick zu haben, inhaltliche Auswahlentscheidungen auch dem Fach entsprechend treffen zu können, sodass sie in der Lage sind, die nötige Mühe ihrem Unterricht einzuverleiben, damit sich die Schüler(innen) in adäquater Form modernen Aufgaben und Projekten widmen können, und dass sie (die Lehrenden) schließlich im Stande sind, als Mentor(inn)en kompetent, umsichtig, fundiert und behutsam die Lernprozesse ihrer ihnen Anvertrauten zu begleiten und zu unterstützen.

Literatur

- [BAU] Bauersfeld, Heinrich: Subjektive Erfahrungsbereiche als Grundlage einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens und -lehrens. In: Bauersfeld, H., Bussmann, H., Krummheuer, G., Lorenz, J.H. und Voigt, J.: Lernen und Lehren von Mathematik. Analysen zum Unterrichtshandeln 2. Aulis Verlag Deubner, Köln 1983, S. 1–56.
- [ETZ] Etzlstorfer, Sandra: $a^2+b^2=c^2$ – ¿Qué significa eso? Vergleich der Fachdidaktiken in Mathematik und Romanistik an der Universität Wien. Diplomarbeit an der Universität Wien, 2010.
- [EXP] <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml>, 2.9.2011.
- [GÖMA] Götz, Stefan und Maaß, Jürgen (Hrsg.): Bildungsstandards in Mathematik für die achte Schulstufe. Mathematik im Unterricht, Newsletter No.3, 10/2009. http://www.mathematikimunterricht.at/Newsletter/Newsletter_gesammelt/Newsletter3.pdf, 2.9.2011.
- [KRAUSS] Krauss, Stefan u. a.: Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIVStudie. Journal für Mathematik-Didaktik 29 (2008), Heft 3/4, S. 223–258.
- [LBN] LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. März 2010. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf, 2.9.2011.
- [LLL] Strategie zum lebensbegleitenden Lernen „LLL:2020“. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung; Bundesministerium für Arbeit, Sozia-

- les und Konsumentenschutz; Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/llarbeitspapier_ebook_gross.pdf, 3.9.2011.
- [MGSA] Maaß, Jürgen, Götz, Stefan, Sattlberger Eva und Aigner, Erich: Bericht über das MNI-Projekt „Analyse von Projekten des MNI-Fonds im Gegenstand Mathematik“, 2007. http://imst.uniklu.ac.at/materialien/2008/2755_Analyse_Mathematik_final_anonym.pdf, 3.9.2011.
- [MSCH] Marlovits, Andreas M. und Schratz, Michael: Zwischen Unbelehrbarkeit und Wandlungsbereitschaft. Eine morphologische Annäherung an die Wahrnehmung der Wirkung curricularer Konzepte durch Studierende in der LehrerInnenausbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* 3/2003, S. 61–70.
- [MND] Mathematik Neu Denken. Empfehlungen zur Neuorientierung der universitären Lehrerbildung im Fach Mathematik für das gymnasiale Lehramt. Von Albrecht Beutelspacher, Rainer Danckwerts und Gregor Nickel. Deutsche Telekom Stiftung, Bonn 2010.
- [POL] Pólya, Georg: Vom Lösen mathematischer Aufgaben. Einsicht und Entdeckung, Lernen und Lehren. Band I. Birkhäuser, Basel und Stuttgart 1966.
- [PUM] Pumberger, Sebastian: Wenn Lehrer, die keine Lehrer sind, unterrichten. *derStandard.at*, 10.2.2011. <http://derstandard.at/1296696614853/Lehrermangel-Wenn-Lehrer-die-keine-Lehrer-sind-unterrichten>, 2.9.2011.
- [SAGÖ] Sattlberger, Eva und Götz, Stefan: ERBEG – Erklären und Begründen im Mathematikunterricht. Schriftenreihe zur Didaktik der Mathematik der Höheren Schulen der ÖMG im Jänner 2007 (Heft 39), S. 102–132.
- [SCHREI] Schreiber, Alfred: Wie man Hasen fängt. *Mitteilungen der DMV* 19/2011, S. 92–93.
- [SCHW] Schweiger, Fritz: Fundamentale Ideen. Eine geistesgeschichtliche Studie zur Mathematikdidaktik. *Journal für Mathematik-Didaktik* 13 (1992), Heft 2/3, S. 199–214.
- [SSRP] „Standardisierte schriftliche Reifeprüfung aus Mathematik“ – Sicherung von mathematischen Grundkompetenzen –. Projektteam: M. Dangel – R. Fischer – H. Heugl – B. Kröpfl – M. Liebscher – W. Peschek – H.-St. Siller. Version 9/09. Herausgegeben vom Institut für Didaktik der Mathematik, Österr. Kompetenzzentrum für Mathematikdidaktik, IFF, Universität Klagenfurt 2009. http://www.uni-klu.ac.at/idm/downloads/sRP-M_September_2009.pdf, 19.8.2011.
- [STD] Standards für die mathematischen Fähigkeiten österreichischer Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Schulstufe. Version 4/07. Herausgegeben vom Institut für Didaktik der Mathematik – Österreichisches Kompetenzzentrum für Mathematikdidaktik – Fakultät

für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Klagenfurt 2007.

http://www.uni-klu.ac.at/idm/downloads/Standardkonzept_Version_4-07.pdf, 19.8.2011.

[VHO] vom Hofe, Rudolf: Grundvorstellungen mathematischer Inhalte. Texte zur Didaktik der Mathematik, herausgegeben von N. Knoche und H. Scheid. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg u. a. 1995.

[WIL] Wildt, Michael: Lernlandkarten als Arbeitsmittel zur Selbststeuerung beim Lernen im Mathematikunterricht in individuellen und kooperativen Arbeitsformen. In: Brinkmann, A., Maaß, J. und Siller, H.-St. (Hrsg.): Mathe vernetzt. Anregungen und Materialien für einen vernetzten Mathematikunterricht. Aulis Verlag, München 2011, S. 36–57.

[WITT] Wittman, Erich Ch.: Grundfragen des Mathematikunterrichts. Vieweg+Teubner, Wiesbaden 2009 (6., neu bearbeitete Auflage).

Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland Fischer:

Die Vernetzung der Fächer soll schon in der Ausbildung passieren, was nicht heißt, dass es die Fächer nicht geben soll. Ich glaube, dass die Erkennbarkeit der Besonderheit eines naturwissenschaftlichen Zugangs oder eines mathematischen Zugangs gewährleistet sein soll. Dass ich aber gleichzeitig lerne: Was bringt es, die Welt mathematisch zu sehen und was sind die Gefahren? Dasselbe für Geschichte, Physik und andere Fächer. Also ein dialektischer Zugang auch zu den Fächern, den ich nicht gewinne, wenn ich nur aus einem Fach herausgebildet werde, weil ich dann als LehrerIn immer in eine Werbehaltung komme: Ich bin Mathematiklehrer und mein größter Erfolg, ist, wenn ich meine Schüler für die Mathematik gewinne, sie etwa Mathematik studieren. Falsch – das ist *ein* möglicher Erfolg. Aber genauso ein großer Erfolg ist, wenn ein/e SchülerIn sagt: Mathematik? Ja habe ich im Prinzip verstanden, ist vielleicht nicht meins, aber ich weiß, was ich von Mathematik erwarten kann, was nicht. Aus diesem Grund bin ich für einen integriert-reflexiven Ansatz.

Die Fachwissenschaften müssen ein ganz große Rolle spielen, in der Sekundarstufelehrerbildung dominant sein vom Umfang her. Aber – die Frage, welche Fachwissenschaft – also wenn ich das Fach Sozialkunde/ Geschichte hernehme – wer entscheidet, welche Fachwissenschaft? Müssen das immer über die Jahrhunderte, Jahrzehnte dieselben sein? Es gibt ja so Allgemeinbildungsmonopolisten seit fast hundert Jahren, die Kernfächer, und da ist wenig Bewegung darinnen. Das muss sich ändern.

Selbstreflexion in der Lehrer/innenbildung

Der Begriff der Reflexion wird in pädagogischen Diskursen beinahe inflationär verwendet: Schüler/innen und Studierende werden ebenso zur Reflexion ihres Handelns und Lernens, ihrer Erfahrungen, ihrer Präkonzepte aufgefordert wie Lehrer/innen.

Professionelle Lehrer/innen verfügen über Reflexionskompetenzen, wie sie am EPIK-Domänenkonzept deutlich werden (Schratz et.al. 2008); wie und wo aber werden diese gelernt? Welche Lernmöglichkeiten bietet das Studium, wie können diese arrangiert werden, welche Voraussetzungen braucht es dafür? Wie und wann wird man professionell? Bevor diese Fragen erörtert werden, eine rasche Begriffsklärung:

Das Verbum „reflektieren“, ein Lehnwort aus dem Lateinischen, bedeutet: re-flectere = „zurückbiegen, zurückwenden“ (Duden Herkunftswörterbuch 1989: 579). Damit wird eine Tätigkeit beschrieben, die in die Vergangenheit gerichtet ist; die Parallele zum „Erinnern“ scheint evident. Bei der Reflexion gilt es demnach, Erkenntnisse über Vergangenes zu erlangen, um Entscheidungen und künftiges Handeln entsprechend neu zu gestalten.

Bei der **Selbstreflexion** werden Subjekt (reflektierendes Ich) und Objekt (reflektiertes Ich) in Verbindung gebracht. Das eigene Handeln, Denken, Tun gerät in den Fokus, wird erinnert, analysiert und bewertet – immer in Bezug auf Werte und Normen der reflektierenden Person.

Schulze spricht vom „biografischen Subjekt“ (zit.n. Ecarius 2006: 94), das gleichermaßen Produzent und Produkt der eigenen Biografie ist. Er definiert die lebensgeschichtlichen Erzählungen der Subjekte als Lerngeschichten: „Die in autobiographischen Texten erinnerten und reflektierten Lernprozesse (...) zielen auf die Herstellung und Balance von Identität, beschaffen Sinn, erzeugen eine individuelle Lebensperspektive und gehen darum ein in die Lebensgeschichte“. (Schulze 1993: 201)

Biografie als (einzige?) Lernmöglichkeit

Das Verbum „lernen“ zählt zur Wortgruppe von „leisten“ und bedeutet ursprünglich „einer Spur nachgehen“ (Duden Herkunftswörterbuch 1989: 416). Lernende sind Spurensucher/innen, wollen etwas finden, haben ein Ziel. Der Vorgang des Lernens geht immer von den Lernenden selbst aus – und er ist immer vor dem Hintergrund der bereits erlebten Lern- und somit Lebensgeschichte zu betrachten. Wer seine eigene Lerngeschichte hinterfragen will, muss daher die eigenen Konzepte in Erfahrung bringen. Die Erinnerung an die bereits erworbenen Kenntnisse geht Hand in Hand mit den dabei erfahrenen Emotionen. Das „schon Gelernte“ ist rekonstruierte Erinnerung; die Wiederherstellung der Vergangenheit ist immer auf einen Moment der Gegenwart angewiesen, in der ja überhaupt erst ausgewählt wird, welche Aspekte der Vergangenheit erinnert werden.

Meyer-Drawe verweist auf Platons Menon-Dialog, der Lernen als Wiedererinnern beschreibt. „Entsprechend ist Lehren unmöglich. Zeigen ist eine Möglichkeit, um die Erinnerung einzuleiten. Menon muss sich also daran erinnern, dass Lernen Wiedererinnerung (anamnesis) bedeutet.“ (Meyer-Drawe 2008: 203)

Astrid Messerschmidt betont das Anamnetische¹ der Bildung; dass jedes bildende Handeln Erinnerungsprozesse braucht. Bildung aktiviert Erinnerung und aktualisiert sie (Messerschmidt 2003: 233). Messerschmidt macht deutlich, dass die Selbstreflexion der Beteiligten grundlegend für Erinnerungs- und Bildungsprozesse ist (ebd.), in dem Sinn, dass die Begrenztheit der eigenen Perspektive gewärtig wird.

Biografisches Lernen von (angehenden) Lehrer/innen

Wer Lehrer/in werden will, hat mindestens 12 Jahre Schulerfahrungen gesammelt. Diese Prägung muss im Studium kritisch reflektiert werden. Biografische Lernprozesse brauchen Interaktionspartner/innen, in denen sie überhaupt ermöglicht werden. (Ecarius 2006: 99)

1 **Anamnese** (von altgriechisch *ανάμνησις*, *anámnēsis*, „Erinnerung“, Aktivieren von Erinnerungsprozessen)

Die Studieneingangsphase ist ein erster idealer Zeitpunkt dafür; tatsächlich braucht es diese Auseinandersetzung mit der eigenen Schul- und Lerngeschichte aber – als Teil des Professionalisierungsprozesses – in regelmäßigen Abständen, auch nach der Primärausbildung an der Universität.

„Immer, wenn das Erzogen-Werden anderer befragt/untersucht/erforscht und auch gelehrt wird, spielt unausweichlich das eigene „Erzogen-Sein“ mit.“ (Gudjons, zit. n. Rogal 1999: 18)

Die Prägung, die in 12 (oder mehr) Schuljahren erfolgt, ist tatsächlich (über)mächtig. Um zu verhindern, dass Lehrer/innen pädagogische Handlungsweisen, mit denen sie in ihrer Schulzeit konfrontiert wurden, unreflektiert übernehmen, braucht es den begleiteten Prozess der Erinnerungsarbeit. Sonst gilt der bekannte Spruch: „Teachers teach as they were taught and not as they are told to teach.“

Angehende Lehrer/innen werden an der Universität Wien im Rahmen der pädagogischen Ausbildung in der Studieneingangsphase zu ihren Motiven für ihre Ausbildungs- und Berufswahl befragt. In den Motivationsschreiben erörtern die Studierenden - mehr oder weniger angeleitet – ihre pädagogischen Vorstellungen und nehmen mitunter Bezug auf ihre eigene Schulgeschichte. Dabei fällt auf, dass viele Studierende als wichtige Motivation für die Studienwahl ihr Interesse an bestimmten Fächern angeben: „Psychologie und Biologie sind meine große Leidenschaft, schon seit meiner Schulzeit.“ (Studentin, PS Studieneingangsphase) Die Auseinandersetzung mit der Profession, mit dem Anforderungsprofil für Lehrer/innen, verbleibt häufig an der Oberfläche und macht die eigenen Präkonzepte von Unterricht, Lehrer/innen-Arbeit, Erziehung deutlich: „Auf keinen Fall möchte ich, dass sich Schüler von mir eingeschüchtert fühlen, aber auch nicht, dass ich die Kontrolle über den Unterricht verliere.“ (Student, PS Studieneingangsphase) oder auch: „Viele Kinder kommen heutzutage aus familiären Verhältnissen, in denen sie nie etwas wie Erziehung erfahren haben und wo sie nie wirklich gelernt haben, wie man miteinander umgeht.“ (Studentin, PS Studieneingangsphase)

Aussagen wie diese werden (anonymisiert) im Proseminar ausführlich besprochen, indem ich die Studierenden auffordere,

dass sie zuerst einmal die Präkonzepte benennen, von der subjektiven Perspektive auf eine sachliche zu wechseln, mögliche Ursachen für die Wahrnehmungen zu erkennen usw.

In der Analyse kann den Studierenden bewusst werden, wie entlarvend Sprache Denkkonzepte abbildet. Somit entstehen – abseits der Analyse der eigentlichen Geschichten – Diskussionen zu verschiedenen Grundthemen wie Leistungsbewertung, Gerechtigkeit, Gestaltung der Beziehung von Lehrer/innen und Schüler/innen, die wiederum mit Literatur vertieft werden.

Die subjektive Perspektive von Menschen auf ihr eigenes Leben gibt Aufschluss über verschiedene Konstruktionen von Wirklichkeit, über die Rezeptionen und Variationen von gesellschaftlichen Regeln und Normen. Menschen erinnern sich selektiv, setzen Schwerpunkte in ihrer Erinnerung. „Man muss vergessen, um erinnern zu können und sich erinnern, um vergessen zu können.“ (Jörissen, Marotzki 2008: 96)

Erinnerungsarbeit dient laut Bartmann und Tiefel zum einen der Stabilisierung des Selbst- und Weltbildes, zum anderen durch Perspektivenerweiterung der Veränderung des Selbst- und Weltverständnisses. Welches Ziel verfolgt wird, hängt von den biografisch erworbenen Wahrnehmungsperspektiven ab. Bartmann und Tiefel unterscheiden hier vier Wahrnehmungsperspektiven:

- Wahrnehmungsperspektive „Selbst“ (im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Analyse der Möglichkeiten und Barrieren der individuellen Entwicklung)
- Wahrnehmungsperspektive „Nahbereich“ (fokussiert auf soziale Interaktion im persönlichen und beruflichen Umfeld)
- Wahrnehmungsperspektive „Institution“ (hier werden institutionelle Normen als Leitprinzipien eigener Bewertungsmaßstäbe gesehen)
- Wahrnehmungsperspektive „Gesellschaft“ (politisch/philosophische Fragestellungen/Systembedingungen sind für die eigene Person zentral) (Bartmann, Tiefel 2008: 132f.)

Diese Wahrnehmungsbereiche können freilich mehr oder weniger dominant in die Reflexion einfließen. Um ein Beispiel zur letztgenannten Wahrnehmungsperspektive zu geben: Die Aus-

wirkungen des stark differenzierenden Schulsystems in Österreich beschreibt eine Studentin, indem sie die Rolle der Volksschullehrerin problematisiert: „Man könnte im Prinzip sagen, dass es allein ihre Entscheidung war, welcher Schüler oder welche Schülerin gut genug war, um ins Gymnasium gehen „zu dürfen“. Dies machte sie uns, aber auch unseren Eltern, dadurch bewusst, dass sie uns immer und immer wieder darauf hinwies, dass wir einfach viel zu schwach wären.“ (Studentin, Studieneingangsphase)

Biografische Reflexionen sind zudem abhängig von unterschiedlichen Wissenszugängen. Bartmann und Tiefel definieren folgende vier Wissens Ebenen:

- Rezeptwissen (implizites Wissen, Routinewissen, internalisiertes Wissen)
- Regelwissen (implizites und explizites Wissen; bewusste Anpassung an bereits erfahrene Situationen, Handlungsweisen)
- Strukturwissen (explizites Wissen; ermöglicht aktive Gestaltung, indem Bekanntes variiert wird; vergrößert somit die Auswahlmöglichkeiten und bildet neue Routinen aus)
- Reflexives Wissen (Individuum reflektiert sich selbst als Akteur/in; hat Bewusstheit über Wissen und Nichtwissen)
- (Bartmann, Tiefel 2008: ebd.)

Die verschiedenen Wissenszugänge können nun wiederum entweder zur Stabilisierung oder zur Modifikation von Selbst- und Weltbildern anregen. Mit diesem Modell lassen sich Veränderungen in Bezug auf die Reflexionsfoki sowie das Reflexionswissen analysieren. Das Reflexionswissen ist bei höhersemestri gen Studierenden keineswegs selbstverständlicher als bei jüngeren Semestern vorhanden. In einer Lehrveranstaltung für Sondervertragslehrer/innen, die Kollegin Julia Köhler und ich im Wintersemester 2011/12 zum dritten Mal anbieten werden, machen wir die Erfahrung, dass auch hier die Studierenden eine möglichst genaue Anleitung (in Form von Leitfragen) brauchen, um ihr eigenes Handeln (in diesem Fall konkret bei der Analyse ihres eigenen Unterrichts, der peer-hospitiert wurde) zu reflektieren bzw. Schlussfolgerungen für das Folgeh andeln („Was lerne ich daraus? Welche konkreten Handlungsziele und -schritte leite ich

für meine Praxis ab?“) zu ziehen. Diese „lehrenden Studierenden“, die einerseits in Ausbildung stehen, andererseits unterrichten, sind sich der Chance ihrer Doppelrolle selten bewusst: sie könn(t)en Praxiserfahrungen sammeln und gleichzeitig diese theoretisch hinterfragen. Die zentralen beruflichen Anforderungen als Entwicklungsaufgaben wahrzunehmen, das ist uns dort eine wichtige Botschaft.

Formen und Wege der Selbstreflexion

Biografisches Lernen kann auf verschiedene Art und Weise provoziert werden. Beim Nachdenken, Erzählen und Schreiben erfolgt die je eigene Verarbeitung des Erlebten. Dabei sind die methodischen Zugänge vielfältig. Gudjons zählt einige auf: Gezieltes Nachfragen nach erlebten Stimmungen in bestimmten Situationen, bewusste Rekonstruktion von Fakten, ev. in Form einer Zeitreise (chronologische Rekonstruktion), Fantasiereisen, wenn eher unbewusste Inhalte erinnert werden sollen, Körperarbeit (Einbezug des Körpergedächtnisses), Fragebögen, Lückentexte, Rollenspiele, künstlerische Verarbeitung (malen, formen, zeichnen, tanzen) (vgl. Gudjons 2008: 28ff.).

Medien können zudem Anlässe für Erinnerungen stiften: beim Nachdenken über das eigene Schulerleben könnten das sein: Glücksbringer, Schulzeugnisse, Fotos, Briefe, Schulbücher, Federschachteln ... Ästhetische Objekte sind besonders dann hilfreich, wenn am Anfang der Erinnerungsarbeit kaum Erinnerungen wach werden; sie helfen nicht mehr bewusste Bedeutungen hervorzurufen.

Für das gezielte Weiterarbeiten an den Erinnerungen ist das Schreiben die Methode der Wahl. Schreibwerkstätten können hierzu methodische Hinweise, Anleitungen geben und auch den Raum und die Zeit für Erinnerungsarbeit bereitstellen (vgl. ebd.: 30).

Für die intensive Auseinandersetzung mit den lebensgeschichtlichen Erzählungen, für das Herausarbeiten von weiterführenden Erkenntnissen ist dann die Arbeit in der Gruppe besonders wichtig. An dieser Stelle sei das Modell der „kritischen Freunde“ erwähnt: dazu sucht man sich Vertraute aus einer Gruppe, die man

mit der eigenen lebensgeschichtlichen Erinnerung konfrontieren möchte. Diese fragen nach, geben Feedback, suchen nach Brüchen in der Erzählung, versuchen etwaige Leerstellen auszuloten usw. und regen somit zur kritischen Selbstüberprüfung an.

In der Studieneingangsphase befinden sich Studierende in einem Zwischenstadium: gerade aus der Schule draußen (als Schüler/innen), noch nicht wieder in der Schule drinnen (als Lehrer/innen). Jede/r hat mehr oder weniger bewusste, konkrete Vorstellungen von: „guter Schule“, „guten Lehrer/innen“, „gutem Unterricht“ – diese Vorstellungen sind stark von den eigenen Erfahrungen genährt. Ein Ziel dieser Lehrveranstaltung der Studieneingangsphase ist es, wie schon erwähnt, die je eigenen Motive für die Ausbildungs- und Berufswahl zu reflektieren: Wie haben wir Schule erlebt? Was/Wer hat uns wie geprägt? – Welche Erfahrungen, welche Erinnerungen sind uns heute noch zugänglich? Wie beeinflussen unsere Präkonzepte unser Selbstkonzept als (angehende) Lehrer/innen?

Weil ich diese Frage als zentral für einen Rollenwechsel erachte, habe ich sie in den letzten drei Semestern ins Zentrum meiner Arbeit mit den Studierenden gestellt. Mithilfe verschiedener Übungen wurde versucht, die biographische Dimension als bestimmend für die Vorstellungen von Schule auszuloten. Unter anderem wurden die Studierenden eingeladen, eine **konkrete Lerngeschichte**² aus ihrer Schulzeit zu verschriftlichen. (Dass der Fokus beim Erinnern auf das „Lernen“ gelegt wurde, hat damit zu tun, dass die Auseinandersetzung mit den Facetten des Lernbegriffs einen weiteren Schwerpunkt in der Studieneingangsphase darstellt.)

Jede/r konnte sich dann aus der Gruppe zwei Kolleg/inn/en aussuchen, die den Text zu lesen bekamen. Schließlich wurde die Lerngeschichte sowohl von der Autorin/ dem Autor als auch den kritischen Freund/inn/en nach einem vorgegebenen Schema³ analysiert. Nach einem Vergleich der Geschichten formulier-

2 Siehe Anhang 1.

3 Den Analyseraster, den ich verwende, habe ich von Marion Breitner und Kerstin Witt-Löw, bei denen ich ein überaus spannendes Seminar zu kollektiver Erinnerungsarbeit absolviert habe, in gekürzter Fassung übernommen – siehe Anhang 2.

ten die Studierenden Forschungsfragen zum Lernen, denen sie selbst nachgehen wollen. In einer abschließenden Reflexion wird die je eigene neue Lern-Erfahrung durch diese Methode beschrieben.

Sidesteps

Die meisten Lerngeschichten, die in den Proseminaren geschrieben wurden, bilden eine Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion ab. Und fast alle Studierenden haben Situationen beschrieben, die sie als unangenehm in Erinnerung haben: wo sie als Schüler/in beschämt wurden, monotonen Unterricht erlebten, Übergriffe stattfanden, Angst vorherrschend war. Das stellt den Lehrer/innen, die von diesen Studierenden beschrieben werden, die diese geprägt haben, kein gutes Zeugnis aus. Es zeigt auch, wie hartnäckig sich die Erinnerungen halten, die zu Verletzungen geführt haben, wie sie die positiven Erinnerungen überdecken. Von der Beschreibung des Erlebten zum eigenen Handeln ist's ein weiter Weg, dieses eigene Handeln dann gründlich zu analysieren und immer wieder auf die eigentlich abgelehnten Muster und Routinen zu überprüfen, die sich – allen guten Vorsätzen zum Trotz – einschleichen wie Nacktschnecken im Bioartensalat, das ist mühsam und anstrengend, braucht Zeit und Begleitung.

Die Motivationsschreiben, die den Lerngeschichten vorangehen, haben im Laufe der Zeit, meine Motivation sie zu lesen, nicht immer befördert.

Die Vorstellungen der Studierenden, die hier sichtbar werden, sind mitunter erschreckend banal, schwarz-weiß gezeichnet, wenig bis gar nicht hinterfragt. Obwohl die Studierenden zwölf und mehr Jahre in Schule verbracht haben, zeigen viele große Wissensdefizite zu Grundthemen, die ihr künftiges Berufsfeld abstecken: was zählt zu den Aufgaben von Lehrer/innen, worauf gründet die Auswahl von Lehrinhalten, welche wichtigen bildungspolitischen Diskussionen werden von wem wie geführt – diese Liste lässt sich beliebig lang fortsetzen. Und es ist zwar nicht empirisch überprüft, aber auffällig, dass Studierende der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer mitunter informier-

ter und diskussionsfreudiger sind als ihre Kolleg/inn/en der Naturwissenschaften – aber hier ließe ich mich gerne widerlegen.

Schlussbemerkung

Wann wird eine lebensgeschichtliche Erzählung zu einer Lerngeschichte? Und: lässt sich dieser Prozess überhaupt von außen, aus der Beobachterperspektive, feststellen/beurteilen?

Reflexion passiert jedenfalls nicht automatisch, sondern braucht Anleitung. Diese kann z.B. in der im Proseminar gewählten Form passieren, hier sind aber auch andere Formen denkbar (schriftliches Feedback, Nachfragen ...). Reflexion lässt sich auch relativ schwer „verordnen“ – sie gelingt dort, wo die Reflektierenden selbst einen Mehrwert für sich erkennen, wenn sie sich dem Reflexionsprozess stellen. Und sie braucht geeignete Rahmenbedingungen, ein Setting, in dem die Studierenden Offenheit zeigen, Vertrauen zu ihren Kolleg/inn/en aufbauen können.

Die Zeit, die dafür nötig ist, genau diese Zeit wird Studierenden in den herrschenden Studienplänen nicht zugebilligt. In der Studieneingangs- und Orientierungsphase der Lehrer/innenbildung wird künftig in erster Linie abprüfbares Wissen gefordert; das Proseminar wird erst nach der ersten Selektionsphase angesetzt. Zudem sind die Gruppen groß – mit 30 Studierenden sind Prozesse dieser Art kaum durchführbar, bräuchte es regelmäßige zusätzliche Tutorien, um sinnvoll zu arbeiten. Ganz abgesehen davon, ob es sinnvoll sein kann, die Eignung für den Lehrer/innen-Beruf von einer kognitiven Prüfung abhängig zu machen.

Wie zudem bereits ausgeführt, können Anlässe zur Reflexion in jeder Phase der Professionalisierung Sinn stiften – besonders aber an den Übergangsstellen: bei den ersten Schulpraktika, im Unterrichtspraktikum, der zukünftigen Induktionsphase, usw. Bleibt die Hoffnung, dass in den Studienplänen der Pädagog/innenbildung NEU (Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe, 2011) die Selbstreflexion der Studierenden nicht nur als nötige Kompetenz definiert wird, sondern entsprechende Angebote zum Erwerb derselben geschaffen werden.

Anhang 1: Schreibauftrag zur Lerngeschichte

Wie Sie Lernen erlebt haben, bestimmt Ihren Zugang zum Lernen und somit auch zu Ihrer Rolle als Lehrer/in.

Wir wollen uns in diesem Proseminar mit dem „Lernen“ intensiver beschäftigen und daher bitte ich Sie, eine Lerngeschichte zu verfassen:

Denken Sie an Ihre Schulzeit und beschreiben Sie eine konkrete Lernsituation, die in der Schule stattgefunden hat.

Versetzen Sie sich bitte wirklich in eine konkrete Episode – und schreiben Sie dann diese in der 3. Person Einzahl (also nicht „ich“, sondern „sie“ oder „er“).

Umfang 1 bis max. 2 Seiten

Diese Ihre Geschichte ist ein Teil unseres „Forschungsmaterials“ – in jeder Geschichte steckt auch ein Stück Verallgemeinerbarkeit – und das werden wir herausarbeiten.

Bringen Sie Ihre getippte Geschichte bitte **am 6.7. in 4facher** Ausfertigung mit.

Viel Freude beim Nachdenken und Schreiben!

Anhang 2: Analysebogen zur Lerngeschichte (nach Kerstin Witt-Löw und Marion Breiter)

- 1) Welche Gefühle, Interessen, Handlungen werden bei den vorkommenden Personen beschrieben?
- 2) Welche Worthülsen werden benützt? Gibt es Worte, die besonders bedeutsam sind, besonders oft verwendet werden?
- 3) Welche Widersprüche enthält die Geschichte?
- 4) Welche Leerstellen und Brüche enthält die Geschichte?
- 5) Welche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster werden sichtbar?
- 6) Welche neuen, zu erforschenden Fragestellungen ergeben sich?

Literatur

- Bartmann, Sylke und Sandra Tiefel (2008): Biographische Ressource und Biographische Reflexion – zwei sich ergänzende Heuristiken zur erziehungswissenschaftlich orientierten Analyse individueller Erinnerungs- bzw. Biographiearbeit. In: Dörr, Margret u.a. (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.123–140.
- Dauber, Heinrich und Zwiebel, Ralf (Hrsg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dietrich, Cornelia und Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2010): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Dörr, Margret u.a. (Hrsg.) (2008): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ecarius, Jutta (2006): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann und Winfried Marotzki: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. aktual. Ausgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–108.
- Drosdowski, Günther (Hrsg.) (1989): Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl.. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Gudjons, Herbert, Wagner-Gudjons, Birgit und Marianne Pieper (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Haug, Frigga (1999): Vorlesung zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. Hamburg, Argument-Verlag.
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg, Argument Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann und Winfried Marotzki (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. aktual. Ausgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaßen, Boje (1996): Das Subjekt des Biographischen Lernens. In: Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Messerschmidt, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung. Frankfurt/Main: Brandes + Apsel.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Schulz, Wolfgang (Hrsg.) (1996): Lebensgeschichten und Lernwege. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

-
- PädagogInnenbildung NEU (2011): Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. (Download unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf)
- Schulz, Wolfgang (1996): Sich erinnern. – Ein Baustein zur Entwicklung biographischer Kompetenz. In: Schulz, Wolfgang (Hrsg.): *Lebensgeschichten und Lernwege*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 57–70.
- Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse; Forthuber, Peter; Pahr, Gerhard; Paseka, Angelika; Seel, Andrea (2008): Domänen der Lehrer/innen/professionalität : Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael (Hg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*. Münster u.a.: Waxmann, 123–138.

Ich erwarte mir ...

Gedanken von Lehramtsstudierenden zu ihrer Ausbildung an der Universität Wien

Vor dem Hintergrund aktueller Debatten über Entwürfe zur neuen Lehrer/innenbildung, die den Bedürfnissen eines in Reformen befindlichen Schulsystems angepasst sein soll, stellt sich die Frage, wie die (universitäre) Erstausbildung von Lehrpersonen gestaltet sein soll und welche pädagogischen und fachspezifischen Qualifikationen Lehrer/innen in der Schule benötigen, damit diese auch tatsächlich erworben werden können.

Um nun die Lehrer/innen mit den erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen für den Lehrberuf auszustatten, ist sowohl eine hochwertige Erstausbildung als auch ein kontinuierlicher Prozess berufsbegleitender Weiterbildung erforderlich.

„Eine professionalisierende LehrerInnenbildung kommt nicht umhin, sich ausführlich und permanent mit Ihren Zielsetzungen zu beschäftigen, d.h. diese argumentativ zu begründen (unter Beachtung gesamtgesellschaftlicher Veränderungen), diskursiv auszuhandeln (mit dem Bemühen um Konsensbildung) und kritische auf ihre Realisierbarkeit zu überprüfen (unter Berücksichtigung verschiedener Evaluationskonzepte)“ (Schratz/Wieser 2002, S. 15).

Das Modellcurriculum Professionalisiertes Pädagogisches Handeln ist als Lehrgangsprogramm der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung (PWB) und der schulpraktischen Ausbildung (SPA) für Lehramtsstudierende an der Universität Wien konzipiert. An Stelle der von den Studierenden selbst gewählten Kombination an Lehrveranstaltungen und Praktika läuft das Modellcurriculum in Form eines geschlossenen Lehrgangs ab, der aus systematisch aufeinander abgestimmten Lehrveranstaltungen besteht und wurde ab dem Studienjahr 2004/05 erstmalig an der Universität Wien für Lehramtsstudierende angeboten.

Der Titel „Modellcurriculum“ weist darauf hin, dass der Lehrgang nicht nur der Vermittlung, sondern auch Entwicklungs-, Erprobungs- und Forschungszwecken dient. Die im Modellcurriculum gemeinsam mit besonders ambitionierten Studierenden generierten und evaluierten Erkenntnisse und Erfahrungen sollen für das PWB- und SPA-Standardlehrangebot fruchtbar gemacht werden und dort einfließen.

Im Modellcurriculum werden pädagogisch-wissenschaftliches Grundwissen (Aspekte der Bildungs-, Lern-, Unterrichts-, Schul- und Professionstheorie) in Verbindung mit professionsbezogenem Können und dem dazu notwendigen handwerklichen Repertoire in didaktisch innovativen Konzepten und auf der Basis der Zusammenarbeit in einer Lehrgangsguppe angeboten.

Zunächst erfolgt eine Einführung in das für pädagogisches Handeln relevante Grundwissen, in deren Verlauf Studierende in Form von Präsentationssequenzen Lehrinhalte aufarbeiten, gemeinsam diskutieren und reflektieren. In den Praktikumsphasen werden im schulischen Arbeitsfeld Erkundungen angestellt, Daten erhoben, Informationen eingeholt und anhand theoretischer Modelle zu Fallstudien verdichtet. Diese Fallstudien sollen typische Problemstellungen schulischer Unterrichtsarbeit aufgreifen und fundierte Lösungsperspektiven aus der Praxis (bzw. systematisch reflektierte Alternativen dazu) ausleuchten. Ebenso wird Lehrer/innenhandeln geplant, praktisch erprobt und die dabei gewonnenen Erfahrungen systematisch reflektiert.

Durch die formale Implementierung des Modellcurriculums, eines in die Fachausbildung begleitenden Reflexionssettings, in der die schrittweise Heranführung an das zukünftige Berufs- und Praxisfeld erfolgt, sollen sich professionsbezogenes Wissen und Können mit entsprechenden Fertigkeiten herausbilden.

Einen wesentlichen Aspekt des Modellcurriculums stellt die Konstituierung einer das Studium als soziale Infrastruktur begleitenden „community“ dar, die – über die universitäre Erstausbildung hinaus – zum Ort professioneller Fallbearbeitung und Wissensgenerierung werden und zur Pflege eines anspruchsvollen pädagogischen Diskurses anregen soll.

Die Einbindung der Studierenden in diese „community“ erfolgt zunächst schrittweise; d.h. dass die Studierenden vorerst

andere Communitymitglieder in deren Rollen, wie etwa jener des Forschers/ der Forscherin beobachten, jedoch kurz darauf durch zunehmende Kollaboration in Projektteams weiter in die Gemeinschaft eingeführt werden und später möglicherweise einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrer und Lehrerinnen leisten können. Den Studierenden kommt daher eine wichtige Rolle beim Aufbau wirksamer Partnerschaften mit Ausbildungsstätten, Schulen und anderen Interessensvertretern (z.B. Eltern, Lehrer/innengewerkschaft usw.) zu, durch die sichergestellt werden soll, dass die Studiengänge auf einem soliden wissenschaftlichen Unterbau und einer guten Unterrichtspraxis basieren.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Unterrichten als Beruf“, einem Modul aus 14 Modulen, welches im zweiten Semester des neunsemestrigen Lehramtsstudiums stattfindet, wurde nun eine Erhebung im explorativen Charakter durchgeführt. 27 Studierende nahmen an einer schriftlichen Erhebung mit der Frage „Was erwarten Sie von der Lehramtsausbildung an der Universität Wien?“ teil. Einige ausgewählte Zitate finden sich hier im Anschluss.

Literatur

Schratz, M. & Wieser, I. (2002): Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden LehrerInnenbildung. In Brunner, H. / Mayr, E. / Schratz, M. / Wieser, I. (2002) *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S.13–43). Innsbruck: Studienverlag.

Student (Werkerziehung und Bildnerische Erziehung):

Ich erwarte mir von der Universität Wien eine REFLEKTIERTE Auseinandersetzung mit Vermittlungskonzepten. Starke Bestrebungen „offene Lehrkonzepte“ aufzuzeigen, um somit durch die zukünftigen Lehrer sicherzustellen, dass sich die Schulausbildung der nächsten Generation alternativer gestaltet. „Offenere Konzepte“ bedeuten solche Ansätze, die die gängige Praxis und die Zeit-Struktur der staatlichen Schulen hinterfragen (siehe: Integrative Schule Brigittenau, Wien o.Ä.).

Studentin (Latein, Italienisch und Mathematik):

Am meisten erwarte ich mir vom Praktikum, das wir in einem unserer Fächer unter Aufsicht machen werden, da wir uns auf nur eine Klasse konzentrieren können, unserer Vorstellungen von Unterricht bestätigt oder nicht bestätigt bekommen und unseren zukünftigen Beruf wirklich einmal real erleben anstatt nur theoretische Methoden zu lernen. Andererseits ist Theorie auch wichtig, und in diesem Punkt wurden meine Erwartungen bisher erfüllt. In der Theorie lernt man zum ersten Mal die Ziele und Blickwinkel eines Lehrers kennen, sie ist wichtig dafür, dass man aus der eigenen Schülerrolle heraus und die Lehrerrolle hineinschlüpft. Dennoch schien mir bis jetzt nicht alles wirklich relevant für unseren Beruf, die Vortragstechniken schienen mir mehr für Werbeagenturen zu nützen. Es ist klar, dass Lehrer auch lernen müssen Vorträge zu halten, allerdings auf eine andere Weise als Vertreter der Privatwirtschaft.

Studentin (Deutsch und Psychologie/Philosophie):

Meine Erwartungen sind gering und hoch zugleich. Gering, weil ich mir eigentlich nie etwas Konkretes vorstelle, hoch, weil ich weiß, was ich „am Ende sein“ will. Lehrerin sein, das geht nicht nur mit Wissen. Lehrerin sein, das geht nicht nur mit Charakter. Lehramtsausbildung muss (meiner Meinung nach – eh klar) beides „formen“ – wobei „formen“ ein völlig falscher Begriff ist – wir sind Menschen – keine Knetmasse. Ich meine damit (wenn ich das überhaupt verständlich in Worte fassen kann), dass uns zumindest die Chance gegeben werden soll/muss/sollte auf unsere Fehler/Wahnvorstellungen in „unserer Welt“ aufmerksam zu werden, bevor wir bei Schüler/innen Schaden anrichten können.

Im Modellcurriculum funktioniert das, soweit ich das bisher sagen kann, ganz gut. Wir sind eine – vor allem im Verhältnis zu den überfüllten Hörsälen – sehr kleine Gruppe. Ob das in der großen (nein ich meine nicht Gruppe – sondern tatsächlich) Masse funktioniert? Wenn ja, sicherlich schlechter. Grob gesagt: Ich erwarte mir die Möglichkeit Wissen zu erlangen und meinen Charakter (meine Ansichten weiterzuentwickeln (ohne „Lotto spielen – ob ich in eine LV reinkomme oder nicht – wer setzt mehr Punkte? 1700,0? 1700,1?)).

Student (Mathematik und Latein):

Ich erwarte mir viel. Ich erwarte mir sowohl fachliche als auch didaktische Ausbildung. Ich erwarte mir, für die verschiedensten Situationen im Lehrberuf gewappnet zu sein. Theoretische Ausbildung ist gut, der Praxisbezug sollte aber immer im Vordergrund stehen. Die Pädagogik sollte nicht als 0815-Zusatz für das Lehramtsstudium gelten, sondern als vollwertige 3. Fachrichtung neben den 2 Unterrichtsfächern. Sie sollte einem auch ganz explizit zeigen: Will ich überhaupt Lehrer werden? Trotzdem sollte sie die Leute nicht aussieben.

Die Ausbildung sollte gegenwärtige Probleme behandeln & nicht in der Vergangenheit feststecken, gleichzeitig aber auch einen Weg in die Zukunft zeigen. Ich wünsche mir eine fachdidaktisch wertvolle Ausbildung – wahrscheinlich erfolgt die am besten durch die Beruf stehende Lehrer – denn man kann leicht irgendeinen Stoff lehren, die Erfahrungen eines langjährigen Lehrers kann man aber schlecht imitieren. Ich kann natürlich fachlich kompetent sein aber keine Ahnung haben, wie ich mein Wissen vermittele. Ein wichtiges Faktum. Hier sollte die Ausbildung der Lehrerbildung eine Brücke schlagen. Ich erwarte mir viel.

Studentin (Englisch und Geschichte):

Vor allem erwarte ich mir, dass ich eine gute pädagogische Ausbildung bekomme. (Ich nehme mal an, dass sich die Frage auf die pädagogische Ausbildung bezieht.) Sie ist die Basis um ein guter Lehrer zu sein. Über „ein guter Lehrer zu sein“ kann man natürlich streiten oder diskutieren, aber das ist ja hier nicht das Thema und wird insofern auch außer Acht gelassen. Allerdings bedeutet „ein guter Lehrer zu sein“ für mich, dass man von den Schülern akzeptiert und anerkannt wird und seinen Beruf gerne ausübt. Daher erwarte ich mir auch von der Ausbildung praktische Ansätze und vor allem auch eine Vorbereitung auf die wirkliche Berufswelt. Meine Angst gilt nämlich dem Berufs-Schock, oder wie man das nennt. Allerdings glaube ich doch, dass ich den nötigen Realismus mitbringe. Trotzdem ist Optimismus furchtbar wichtig und deswegen erwarte ich mir auch dies. Ich möchte eine ebenso fundierte wie unkonventionelle Vorbereitung auf meinen Beruf, bei der ich selbstverständlich nicht er-

warte, dass mir alles vorgekaut wird. Ich möchte meine eigenen Erfahrungen vor dem Berufsleben machen, weil ich gerade die als essentiell erachte um zu lernen.

Studentin (Englisch und Psychologie/Philosophie):

Von der Lehramtsausbildung an der Universität Wien erwarte ich mir sehr viel. Vor allem eine wirklich gute praktische Ausbildung wo man lernt wie man mit Schülern umgeht, nicht nur den guten sondern auch mit den Härtefällen, vor allem mit denen. Ich erwarte mir, dass ich vieles über meine 2 Fächer lerne, mir Theorie aneigne die ich dann im Unterricht weitergeben kann. Ich erwarte mir eigentlich nur 1 Fach auswählen zu können, dass ich dann studieren könnte aber als ich hier ankam musste ich mich für 2 entscheiden. Obwohl ich lieber nur Englisch unterrichten möchte, da dort mein Herzblut drinnen steckt. Ich erwarte mir, dass gut ausgebildete Professoren mir das Lehrersein beibringen, da sie ja sozusagen als Vorbilder agieren. Ich möchte viel Know-How mit auf meinem Weg bekommen und lernen wie ich im Unterricht agieren soll, wie ich mit Eltern umgehen soll und so weiter. Ich erwarte mir nette Kollegen kennenzulernen, von denen ich vieles Lernen kann und vielleicht auch abschauen kann. Ich weiß, dass ich sicherlich Fehler machen werde aber ich hoffe, dass ich von ihnen lernen werde und mich verbessere. Ich erwarte mir, kleine Seminare mit nicht so vielen Studenten, in denen man viel praktisch arbeiten kann. Ich erwarte mir, viel Praxis auch an den Schulen zu bekommen um eine realitätsnahe Ausbildung zu bekommen. Hospitationen, Praktika wären super und wünschenswert. Ich erwarte mir, dass Problemfälle angesprochen werden und Lösungsvorschläge angebracht werden. Zum Beispiel, was man mit Schülern die gemobbt werden am Besten macht. Was sind Lösungsvorschläge, wozu ist man gesetzlich verpflichtet usw. Ich erwarte mir viel über Pädagogik zu lernen und mit einem starken (Lehrer-)Selbstbewusstsein zum ersten Mal in ein Klassenzimmer zu schreiten. Ich erwarte mir möglichst viel beigebracht zu kriegen, das aktuelle Geschehnisse, wie neue Gesetze mitgeteilt werden und darüber diskutiert wird, damit man weiß was in der Politik so vor sich geht und was auf uns in Zukunft zukommt, was unsere Rechte sind.

Studentin (Geschichte, Englisch und Russisch):

Ich erwarte mir von der Lehramtsausbildung eine solide, praxisorientierte Vorbereitung auf meinen späteren Beruf. Nach dem Abschluss möchte ich mich befähigt fühlen, vor eine Schulklasse zu treten und den Schülerinnen und Schülern mein Unterrichtsfach kompetent (in didaktischer / unterrichtsbezogener Hinsicht) zu vermitteln. Daher würde ich mir eine hochwertige fachliche Ausbildung in beiden Unterrichtsgegenständen, sowie fundierte Grundlagen in Bildungswissenschaften wünschen.

Studentin (Sport und Mathematik):

Ich erhoffe mir eine – so gut als mögliche – individuelle und vielfältige Ausbildung. Weiters erhoffe ich mir viele Praxiseinheiten. Ich denke besonders für Lehramtsstudenten an der Uni Wien ist es wichtig die Praxis zu erproben um sich in der Schule sicher fühlen zu können. Und dies macht ja einen guten Unterricht aus.

Studentin (Englisch und Sport):

Ich erwarte mir von der Lehramtsausbildung entsprechend auf mein späteres Berufsleben als Lehrerin vorbereitet zu werden! Ich möchte als kompetenter Lehrer in den Beruf einsteigen, daher ist mir auch wichtig während meiner Ausbildung auch genug praktische Erfahrungen zu machen. In der konventionellen Lehrerinnenbildung auf der Uni Wien, habe ich bereits von Freunden erfahren, dass die pädagogische Ausbildung einen sehr geringen Umfang des gesamten Lehramtsstudiums ausmacht. Darum habe ich auch den Weg des Modellcurriculums gewählt, um mich mehr in das pädagogische vertiefen zu können, da ja schlussendlich nicht das Fachwissen ausschließlich, sondern eher das pädagogische Handeln selbst einen guten Lehrer ausmacht.

Nach guten 2 Semestern im MC habe ich es noch nicht bereit diesen Weg eingeschlagen zu haben. Das Seminar „Gruppendynamische Prozesse“ fand ich sehr gut, um sich persönlich in einer Gruppe erleben zu können und auch Einblick zu bekommen wie man mit Gruppen umgeht. Auch Präsentationstechniken sind wichtige Kompetenzen die wir später brauchen können. Vom Fachdidaktikunterricht erwarte ich mir spezielles Wissen

zur Vermittlung unserer Inhalte zu gewinnen, um sie den Schülern entsprechend weitergeben zu können.

Studentin (Mathematik und Psychologie/Philosophie):

Ich erwarte mir im Zuge der LehrerInnenausbildung alle Kompetenzen erwerben zu können, die für das Unterrichten notwendig sind. Einerseits bezieht sich das klarerweise auf die einzelnen Unterrichtsfächer, andererseits aber auch auf Didaktik und alle Dinge, die den/die LehrerIn sozusagen „umgeben“ - also das Umfeld. In den UF ist einerseits die fachliche Ausbildung wichtig, aber noch wichtiger ist meiner Meinung nach die Didaktik. Was zählt Fachwissen, wenn man es den SchülerInnen nicht weitergeben kann?! Hier ist wichtig, wie man dies laut Lehrplan kann, aber auch wann man dies laut Lehrplan unterrichten sollte, was man den SchülerInnen genau „beibringen“ muss, welche Bildungsbereiche hiermit verbunden sind, wie die Beratung erfolgen sollte – es geht aber auch um das Erlangen von „Selbstvertrauen“ den Stoff vermitteln zu können – sich sozusagen als Spezialist in diesem Bereich zu fühlen. „Man wird nicht als LehrerIn geboren, man muss immer wieder an sich arbeiten um den Anforderungen des Berufes gerecht zu werden.“ Zu den Dingen, die einen als LehrerIn umgeben, zählt natürlich die Schule, aber auch alle „Spielfiguren“, die diese umgehen (z. B. Wirtschaft, Staat, Gesellschaft, Familie).

Studentin (Geographie und Mathematik):

Ich erwarte mir von der Lehramtsausbildung vor allem eine fundierte Fachausbildung, sowohl in den Unterrichtsfächern als auch in der Pädagogik. Wenn unsere universitäre Ausbildung abgeschlossen ist, wird von uns erwartet, Experte bzw. Expertin auf diesem Gebiet zu sein, und diesen Anspruch möchte ich auch erfüllen. Weiters erwarte ich mir, und das erhoffe ich mir vor allem in der Fachdidaktik, bereits während des Studiums in die „professional Community“ der Fächer eingeführt zu werden, und so, wenn ich das Studium abgeschlossen habe, bereits auf ein fundiertes Wissen meiner „Vorgänger“ zurückgreifen zu können und meinen eigenen Unterricht darauf aufzubauen und im Laufe meiner Laufbahn diesen „Pool“ aktiv miterwei-

tern zu können. Von der pädagogischen Ausbildung erwarte ich mir ein Erwerben an „Werkzeugen“, die ein Lehrer/eine Lehrerin braucht. Sei es methodisch, psychologisch, wissenschaftlich. Von der Fachausbildung erwarte ich mir, dass sie die bloßen Schulthemen bei weitem übersteigt, schließlich will ich ja in diesen Themen eine Expertin sein, und mich mit der Materie prinzipiell auskennen.

Studentin (Deutsch und Philosophie/Psychologie):

Ich erwarte mir von der Lehramtsausbildung an der Universität Wien...

dass sie mir die Möglichkeit gibt, mit jungen Menschen umgehen zu lernen

dass sie mir Ansätze vermittelt mit Problemen umzugehen, die SchülerInnen so haben können

dass sie uns neue LehrerInnen als fortschrittliche, moderne Menschen erzieht, die:

über eigene Verhaltensweisen reflektieren

über eigene Vorurteile reflektieren

geschlechtergerechte Sprache anwenden (denn Sprache schafft Bewusstsein!)niemanden aufgrund des Geschlechts benachteiligen

Was ich mir erwarte ist eine Sache, die anders ist, was ich wirklich hoffe und auch benötige (und meiner Meinung nach auch alle LehrerInnen benötigen!)

- Know-how im Umgang mit Menschen!
- Psychologische Aspekte
- soziale Aspekte

Eva Sattlberger

Lehrer/in kann jede/r sein – Nur, warum ist es dann nicht jede/r?

Anmerkungen zur Problematik der Quereinsteiger/innen im Schulbereich

Ausgangssituation

„Lehrer ist ein sicherer Beruf, in den man auch ohne Studium kommt.“ berichtet die Zeit am 22.10.2009 (<http://www.zeit.de/2009/44/C-Kompakt-Lehrer>, abgerufen am 1.9.2011) in der Rubrik Karriere und Beruf. Mit dieser Aufforderung wird auf den Lehrer/innenmangel in bestimmten Fächern in Deutschland reagiert. Ähnliches kann man in Schweizer Medien nachlesen. Damit verbunden gibt es meist Anleitungen, wie man „von außen“ – also ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium – in den Schuldienst eintreten kann und welche Unterstützungsmöglichkeiten dabei geboten werden.

Anders in Österreich. Hier spricht die zuständige Bundesministerin trotz beginnender Pensionierungswelle davon, dass prinzipiell keine Personalengpässe zu erwarten sind, nur in manchen Regionen und Fächern. An den Bundesschulen würden im Schuljahr 2011/12 ca. 300 bis 320 Lehrer/innen fehlen, doch das ist in den Augen des Unterrichtsministeriums in der Relation zu zigtausend Beschäftigten kein Mangel (vgl. <http://derstandard.at/1314652705690/Schmied-glaubt-nicht-an-neues-Lehrerdienstrecht-in-diesem-Jahr>, abgerufen am 30.9.2011). Als Lösung des nicht vorhandenen Problems nennt die Ministerin Mehrdienstleistungen (Überstunden) und den Einsatz von Junglehrerinnen und -lehrern, die zwar ihr Universitätsstudium, aber noch nicht ihr Unterrichtspraktikum abgeschlossen haben¹.

1 Das so genannte Unterrichtspraktikum ist in Österreich nicht Teil des Lehramtsstudiums, sondern wird danach ohne Mitwirkung der Universität absolviert.

Tatsächlich sind im Schuljahr 2011/12 alleine im AHS-Bereich in Wien schon über 250 Lehrer/innen mit Sondervertrag an Schulen angestellt und ungefähr 200 Personen, die nicht alle Anstellungsvoraussetzungen (wie z. B. das Unterrichtspraktikum) erfüllen². In vielen Schulen ist die Thematik des Lehrer/innenmangels daher sehr wohl als solche angekommen, da gerade zu Schulbeginn viele Stunden nicht einfach besetzt werden können, weil die entsprechenden Lehrer/innen fehlen bzw. manche Kolleginnen und Kollegen nicht automatisch Überstunden übernehmen wollen.

Arten von so genannten Quereinsteiger/innen

Dem Problem der Nichtbesetzung von Unterrichtsstunden wird in zweifacher Form entgegengetreten. Einerseits werden in der Schule vermehrt Personen eingesetzt, denen, weil sie aus der „Wirtschaft“ kommen, aufgrund ihrer Fachkenntnisse das praxisnahe Unterrichten von Schülerinnen und Schülern zugetraut bzw. automatisch zugesprochen wird. Das ist an und für sich keine Neuigkeit, in berufsbildenden höheren Schulen (BHS) werden in bestimmten Fächern schon immer Lehrer/innen ohne jegliche pädagogische oder gar fachdidaktische Ausbildung eingesetzt. Im AHS-Bereich handelt es sich dabei um Physiker/innen, Biologinnen/Biologen, Chemiker/innen, aber auch Germanistinnen/Germanisten bzw. um Lehrkräfte im Fach Bewegung und Sport, um nur einige Mangelfächer zu erwähnen. Manche von ihnen machen ein Lehramtsstudium berufsbegleitend nach, andere ziehen dies nicht einmal in Erwägung³.

2 Im Vergleich: Laut bm:ukk gab es im Schuljahr 2009/10 an Allgemein bildenden höheren Schulen insgesamt 5972 Lehrer/innen (http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/lehrstat_wien.xml, abgerufen am 28.10.2011).

3 Ganz absurd klingt im Gegensatz dazu die Diskussion im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU (die neu geplante Lehrer/innenausbildung in Österreich) um die Größe der pädagogischen, fachdidaktischen bzw. fachlichen Anteile im Studium, wenn dann in der Realität anscheinend nur der fachliche Anteil zu zählen scheint.

Die zweite Gruppe sind die schon erwähnten Lehrer/innen, die ihr Lehramtsstudium noch nicht abgeschlossen haben bzw. noch nicht alle Ausbildungsteile absolviert haben. Auch sie werden vermehrt in Schulen eingesetzt und haben nicht selten mit der Doppelbelastung Studium – Beruf zu kämpfen.

Folgeprobleme

Spricht man mit Quereinsteigern und Quersteigerinnen, so kann man häufig feststellen, dass viele von ihnen ein recht einseitiges Bild von Schule, Unterricht und vor allem von den Bedürfnissen der Schüler/innen haben. Lehren heißt für sie oft dozieren, aus dem Schulbuch vortragen o. ä., das Trichtermodell des Lernens steht im Vordergrund. Nicht selten ergeben sich dadurch disziplinäre Schwierigkeiten mit Schülern und Schülerinnen. Im schulischen Kontext spielen ja nicht nur fachliche, sondern auch fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen eine große Rolle (vgl. dazu auch den Beitrag von Ilse Schrittmesser zum Kompetenzbegriff in diesem Heft). Gerade im Zuge der derzeit laufenden Debatte um die Professionalisierung des Lehrer/innenstandes wird der Pädagogik (und der Fachdidaktik) eine bedeutende Rolle zugesprochen. Sie hat einen wichtigen – wenn auch stundenmäßig keinen großen – Anteil am Lehramtsstudium, da Lehrer/innen nicht nur Expertinnen und Experten für ihr Fach sein sollen, sondern auch Expertinnen und Experten für Lehren, Lernen und Erziehung. Ohne ausreichende pädagogische und fachdidaktische Ausbildung kann diese Rolle im Spannungsfeld Schule nicht ausreichend übernommen werden. Lehrer/innen müssen Kompetenzen in allen Domänen der Professionalisierung – Professionsbewusstsein, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, Personal Mastery (vgl. Schratz et al. 2008) – aufweisen, um professionell in diesem Berufsfeld agieren zu können.

Ein anderes Problem kommt noch dazu. „Offiziell sind sie ein Provisorium. Sie bekommen Sonderverträge, sind als Vertragslehrer auch nicht in der Art und Weise abgesichert wie ihre entsprechend ausgebildeten Kollegen. Von Jahr zu Jahr bekommen sie Stunden zugeteilt. Das marode System hält sich mit diesen

„Leiharbeitern“ aus dem freien Arbeitsmarkt über Wasser.“ (<http://derstandard.at/1296696614853/Lehrermangel-Wenn-Lehrer-die-keine-Lehrer-sind-unterrichten>, abgerufen am 20.10.2011). Sollten zudem fertig ausgebildete Kolleginnen und Kollegen nachrücken, so werden ihnen diese vorgezogen. Die Anstellungssituation ist also alles andere als befriedigend.

Auch das alleinige Nachholen der pädagogischen Ausbildung an der Universität ist in diesem Bereich nicht unbedingt Ziel führend. Um in Österreich als „vollwertige/r“ Lehrer/in angestellt zu werden, muss man derzeit (bis auf wenige Ausnahmen) zwei Fächer (mit ihren jeweiligen fachdidaktischen Anteilen), sowie die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung und die schulpraktische Ausbildung im Rahmen eines Lehramtsstudiums absolvieren. Diese Ausbildung gilt u. a. als pädagogische Qualifizierung, da im Rahmen eines Lehramtsstudiums alle für die Schule relevanten Bereiche in den Studienplänen enthalten sind. Andererseits gilt in Österreich laut Gesetz als pädagogisch qualifizierte Person schon jemand, der/die eine Ausbildung und Weiterbildung zur Kinderbetreuung und Kindererziehung oder Elternbetreuung im Mindestausmaß von acht Stunden nachweisen kann (vgl. <http://www.bmwjf.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/Seiten/SteuerlicheAbsetzbarkeit.aspx#wasisteinepaedagogischqualifizierteperson>, abgerufen am 20.10.2011): ein äußerst widersprüchliches System, in dem die Kolleginnen und Kollegen hier arbeiten.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die mangelnde Betreuung von Quereinsteigern und Quereinsteigerinnen an den Schulen. Absolviert man ein reguläres Lehramtsstudium an einer Universität, so wird man zumindest im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung – während des Unterrichtspraktikums idealerweise sogar ein ganzes Schuljahr – von ausgebildeten Betreuungslehrern und -lehrerinnen beim Unterrichten beobachtet und es wird Feedback sowohl in fachlicher und fachdidaktischer als auch in pädagogischer Hinsicht gegeben. Dabei kann man lernen, den eigenen Unterricht zu reflektieren, das theoriegeleitete Wissen der Universität mit den praktischen Erfahrungen in Relation zu bringen und seine zukünftige Tätigkeit unter Supervision des/der betreuenden Lehrers/Lehrerin zu erlernen. Während des

Unterrichtspraktikums kommen zudem noch Schulungen in rechtlicher Hinsicht dazu. Kommt man als Quereinsteiger/in in die Schule, so fehlt diese Betreuung meist. Die Kolleginnen und Kollegen unterrichten „frei fliegend“, meist ohne jegliches Regulativ bzw. ohne jegliche Unterstützung. „Funktioniert“ die Sache reibungslos – wobei hier eine Diskussion über guten Unterricht, den/die gute/n Lehrer/in und Kriterien der Professionalität im Lehrberuf bewusst nicht geführt wird – so könnte der Eindruck entstehen, dass dem Lehrberuf nicht unbedingt ein einschlägiges Studium zugrunde liegen muss.

Zu guter Letzt haben Schüler/innen ein Anrecht auf professionell ausgebildete Lehrer/innen, die nicht nur im Bereich ihres Faches, sondern auch im Bereich der Fachdidaktik und der pädagogischen sowie schulpraktischen Ausbildung gewissen Anforderungen genügen. Es stellt sich diesbezüglich aber mitunter die Frage nach der „Gelehrigkeit“ von z. B. über 40-Jährigen, die eine mehr oder weniger einflussreiche Position in „der Wirtschaft“ inne hatten. Hierzu wäre es interessant, z. B. Diplomarbeiten im Lehramtsbereich dahingehend zu analysieren, wie sich Aspekte des nachgeholtens Studiums manifestiert haben oder nicht.

Mögliche Unterstützungsmaßnahmen

Obwohl sich das Lehramtsstudium in den letzten Jahren steigender Beliebtheit erfreut⁴, werden auch in Zukunft Quereinsteiger/innen wahrscheinlich in noch höherem Ausmaß als bisher gefragt sein: einerseits auf Grund der bevorstehenden Pensionierung vieler im Dienst stehender Lehrer/innen, andererseits schließen nicht alle Lehramtsstudierende ihr Studium ab. Laut Berechnungen der Universität Wien beträgt die durchschnittliche Abschlussquote in den vergangenen fünf bis sechs Jahren ca. 25 %, d. h. nur ca. ein Viertel der Beginner/innen schließen ein

4 Zum Vergleich: Erstsemestrige im Lehramt an der Universität Wien im Wintersemester 2006: 972, im Wintersemester 2011: 2322 (Quelle: Cognos Reporting System der Universität Wien, abgerufen am 31.10.2011).

Lehramtsstudium auch ab⁵ (Quelle: Interne Berechnung der DLE Finanzwesen und Controlling der Universität Wien).

In anderen Ländern gibt es massive Unterstützungsmaßnahmen für Quereinsteiger/innen. So werden z. B. an der PH Zürich Quest-Studiengänge angeboten, wo Interessierte vorab einen Anmeldebogen ausfüllen müssen, über Career Counseling for Teachers ihre Berufswahl überprüfen und neben dem Unterrichten eigens dafür konzipierte Studiengänge absolvieren können (vgl. dazu <http://www.phzh.ch/content-n1360-sD.html>, abgerufen am 20.10.2011). In Nordrhein-Westfalen informieren Broschüren über Gehälter, Voraussetzungsbestimmungen, Bewerbungs- und Auswahlverfahren und den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (vgl. dazu <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Seiteneinstieg/index.html>, abgerufen am 20.10.2011).

Österreich hinkt im Vergleich dazu hinterher. Ein systematisches Angebot für quer einsteigende Lehrer/innen, welches berufsbegleitend absolviert werden kann, fehlt. Zwar gibt es vereinzelt Initiativen, die unterstützend wirken sollen – z. B. die Möglichkeit, Lehrveranstaltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums vorzuziehen, damit einem schnellen Abschluss nichts im Wege steht, eigene Lehrveranstaltungen für lehrende Studierende, usw. – das Angebot ist aber weder systematisch, noch hilft es jenen Kolleginnen und Kollegen, die an den Schulen unterrichten und gar kein Lehramtsstudium absolvieren bzw. absolviert haben. Gerade für sie wäre ein eigens konzipierter Studiengang, eventuell mit Bewerbung und Auswahlgespräch, äußerst sinnvoll. Apropos Auswahlgespräch: Zurzeit muss jede/r Lehramtsaspirant/in an einer Pädagogischen Hochschule ein Auswahlgespräch absolvieren, um zu einem Studium zugelassen zu werden. Tatsächlich kommt es immer öfter vor, dass abgewiesene Kandidatinnen und Kandidaten dann an eine Universität – ohne Auswahlgespräch – zum Lehramtsstudium ausweichen. Zusammenfassend sei die Erarbeitung eines umfassenden Kon-

5 Interessant wäre es die Gründe herauszufinden, warum die Drop-outrate im Lehramtsstudium – zumindest an der Universität Wien – so hoch ist.

zeptes zur Unterstützung von Quereinsteigern und Quereinsteigerinnen empfohlen. Die Eckpunkte sollten dabei von Berufsberatung über Auswahlverfahren bis hin zu individuell – in Zusammenarbeit mit den verschiedenen Studienprogrammleitungen – erstellten Studienprogrammen reichen, um Defiziten von Quereinsteigern und Quereinsteigerinnen ohne einschlägiges oder noch nicht abgeschlossenes Studium entgegen zu treten. Erst dann würde nicht mehr der Eindruck entstehen, dass jede/r unterrichten kann, wenn er/sie nur will.

Literatur

Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse; Forthuber, Peter; Pahr, Gerhard; Paseka, Angelika; Seel, Andrea (2008): Domänen der Lehrer/innenprofessionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael (Hg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster u. a.: Waxmann, 123–138.

Ingolf Erler

Kritik der Hochschulentwicklung

Buchrezension

*Marisol Sandoval, Sebastian Sevignani, Alexander Rehbogen,
Thomas Allmer, Matthias Hager, Verena Kreilinger (Hrsg.):*

Bildung MACHT Gesellschaft. Westfälisches Dampfboot 2011.

Die zum Teil schwer erträgliche Situation an vielen Studienorten „entbrannte“ bekanntlich die österreichischen Universitäten im Herbst 2011. Eines der konkreten Ergebnisse der Proteste in Salzburg war die Ringvorlesung „Bildung Macht Gesellschaft“, die im anschließenden Sommersemester die Entwicklung im Bildungsbereich kritisch überprüfen sollte. Nun liegt im westfälischen Dampfboot Verlag die Dokumentation dieser Ringvorlesung vor. Dabei versammelt der Sammelband 13 durchwegs gelungene Beiträge zum Thema. Leider bleibt der rote Faden zwischen den einzelnen Artikeln unklar. Etwas bedauerlich für ein Studierendenprojekt ist auch, dass der Band zwar einen großen Anteil an hochkarätigen AutorInnen vorweist (Alex Demirovic, Kornelia Hauser, Erich Ribolits, Ilse Schrittmesser, Roland Atzmüller, Torsten Bultmann, Freerk Huisken, Konrad Paul Liessmann,...), Beiträge von Studierenden und „Bildung brennt“-AktivistInnen jedoch mit einer Ausnahme fehlen.

Schon der erste Artikel von Kornelia Hauser legt eine anspruchsvolle, aber sehr lohnende Analyse kritischer Bildungssoziologie vor. Sie fokussiert auf die, im traditionellen Bildungsdiskurs oft vernachlässigte, soziale Frage. Bildung als „zu-sich-selber-kommen des Menschen“ unterliegt immer dem Spannungsfeld von Befreiung und Herrschaft, Emanzipation und Zurichtung. Durch den Neokapitalismus wurde nun das emanzipatorische Element von Bildung aufgegeben zugunsten eines „Mittels zum Zweck“, als Ware.

Es folgt ein Beitrag von Konrad Paul Liessmann, der zwar ähnlich argumentiert, aber in seiner Argumentation in der Philosophie des 19. Jahrhunderts – Hegel, Humboldt, Nietzsche – ste-

hen bleibt und daher vor allem das Bildungsideal der antiken Griechen beschwört. Selten findet man ein so gelungenes Beispiel dafür, was Bourdieu als das scholastische Denken kritisiert. Beispielhaft folgendes Zitat: „Eine Schule, die aufgehört hat, ein Ort der Muße, der Konzentration, der Kontemplation zu sein, hat aufgehört Schule zu sein. Sie ist eine Stätte der Lebensnot geworden.“ Hier grenzt sich der Bildungsbürger gegen die „Masse“ der „Ungebildeten“ ab, die seine hohe Einrichtung beschmutzen. Nichts läge ihm ferner als die Öffnung der Bildungseinrichtungen zu fordern, denn Bildung ist für ihn in erster Linie Distinktion. Rekuriert wird in dieser Argumentationsschiene gerne auf den „scholé“-Begriff bei Aristoteles, ohne darauf einzugehen, dass die „Muße“ der freien Athener Bürger nur möglich wurde, indem Sklaven und Frauen in „Lebensnot“ die materielle Basis schaffen mussten.

Jürgen Mittelstraß arbeitet sich in seinem Beitrag am großen Begriff „Wissen“ ab, um letztlich beim Bologna Prozess zu landen. Er kritisiert die Verfallsmethaphorik, indem von der Halbwertszeit des Wissens gesprochen wird und nicht von der Beständigkeit desselben, sowie die Verwechslung und Verdrängung von Wissen durch Information. Durch Wissensmanagement werde es zunehmend zu einer Ware wie Waschmittel. Ein Prozess, der mit „Bologna“ auch die Universitäten erreicht hat. Mit „Erhebet euch Geliebte, wir brauchen eine Tat!“ umschreibt Erich Ribolits in seinem Titel die paradoxe Situation, dass BildungswissenschaftlerInnen zwar gerne kritisch argumentieren, vor der Praxis, wie der Unterstützung der Bildungsproteste, jedoch zurückschrecken. Er zeigt an Hand des Bildungsbegriffs seit Kant auf, dass dies mit einem „Untertanengeist“ korreliert, „der sich vom gesellschaftlichen Status quo verächtlich distanziert und sich ihm zugleich widerstandslos unterwirft“. Wie es zu diesem Untertanengeist kommt, lässt sich zum Teil im Beitrag „Wieso, weshalb, warum macht die Schule dumm?“ des bekannt kritischen Freerk Huiskens nachvollziehen. Die Schule erziehe zur Dummheit, weil sie zur Konkurrenz und Selektion erziehe und das Trugbild „chancengleicher Lern- und Testverfahren“ suggeriere. Dabei drehen sich die Logiken um: Wer vernünftig ist und sich wehrt, gilt als dumm, wer sich freiwillig unterwirft, als vernünftig. Da-

durch unterstützt die Schule die Handlungslogiken neoliberaler Konzepte, die sich, wie Klemens Himpele schreibt, mittlerweile tief in die Regierungspolitik der deutschen SPD und Grünen manifestierten. Er sieht in der „Krise der Bildung“ auch eine „Krise der Sozialdemokratie“. Indem die Regierung Schröder neoliberale Konzepte adaptierte und an den Universitäten das Leitmotiv „Employability“ ausrief, zeigte sie nicht nur ihre eigene Orientierungslosigkeit. Letztlich handelte sie damit entgegen ihrer eigenen Weltanschauung. Diese enge Verbindung von ökonomischer Denkweise, politischem Regime und Bildung behandelt auch Roland Atzmüller in seinem Beitrag. Darin bettet er die Umstrukturierungen an den Universitäten in die allgemeinen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse zum postfordistischen Akkumulationsregime und vom Wohlfahrts- zum Workfare-Staat ein. Er analysiert detailliert die Zusammenhänge zwischen veränderten Anforderungen an die Ware Arbeitskraft und den Umbau der Bildungs- und Erziehungssysteme. „Die Lohnabhängigen müssen eigenverantwortlich fähig und bereit sein, permanent ihr Arbeitsvermögen in Lernprozessen zu verändern und ihre subjektiven Fähigkeiten zu mobilisieren“.

Inwiefern eine Universität „im Wettbewerbsregime“ noch ein selbstbestimmtes Lernen möglich machen könnte, fragt sich Ines Langemeyer. Indem Wettbewerb und Kompetenzzaneignung im Vordergrund stehen, gerät die Wissenschaft unter die Räder. Ähnlich ergeht es der universitären Demokratie, wie Torsten Bultmann im anschließenden Beitrag feststellt. Am Beispiel des „Autonomie“-Begriffs vergleicht er die Konzepte in einer Denkschrift aus der Frühzeit der 1968er Bewegung mit dem heutigen neoliberalen Konzept.

Wo Demokratie fehlt und kapitalistischer Wettbewerb herrscht, ist meist die Elitenbildung nicht weit. Am Beispiel der deutschen „Exzellenzinitiative“ zeigt Michael Hartmann, wie sich die Universitätslandschaft sukzessive aufteilt zwischen elitären Einrichtungen und den übriggebliebenen Universitäten für die große Masse an Studierenden. Dabei versucht die Bildungspolitik ein US-amerikanisches Modell zu kopieren, das sie oftmals gar nicht kennt. Hartmann zeigt, dass nur ein Bruchteil der Universitäten in den Vereinigten Staaten mit europäischen Ein-

richtungen vergleichbar ist, der überwiegende Teil entspricht heimischen Kollegs. Kein Wunder, dass die Praxis einer solchen „Eliteförderung“ letztlich die ohnehin große soziale Selektivität an den Universitäten noch weiter verstärkt.

Ilse Schrittmesser legt, basierend auf das Wissenschaftsverständnis von Max Weber und Ulrich Oevermann, dar, dass nur durch die Einbindung der Studierenden in Lehre wie Forschung die gesellschaftlichen Aufgaben der Universität erfüllt werden können. Durch die Entwicklung rund um den Bologna Prozess sei dieser Form von Wissenschaft jedoch der Boden unter den Füßen weggezogen worden. Die Einbindung der Lernenden – in ihrem Fall in informelle Lernprozesse – steht auch im Mittelpunkt des Beitrags von Elisabeth Steinklammer. Unter Rückgriff auf Gramscis Hegemoniemodell erarbeitet sie Möglichkeiten, „Widerstand“ zu lernen, um Gegenmodelle zur hegemonialen Herrschaft aufbauen zu können. Ihrer Position zufolge müssten informelle Lernprozesse aufgewertet werden, da gerade in der „Teilnahme an der sozialen Welt“ widerständiges Lernen möglich werden kann.

Im abschließenden Beitrag von Sebastian Sevignani und Marisol Sandoval zeigen die beiden Protagonisten der Salzburger „Uni brennt“ Bewegung, wie schwierig und komplex es war, eine ausgewogene mediale Öffentlichkeit zu schaffen. Sie stellen die eigene Medienproduktion den traditionellen Massenmedien gegenüber und zeigen anschaulich, wie letztere über das Infragestellung „realistischer Forderungen“ möglichen Utopien den Wind aus den Segeln nahmen.

Die Beiträge des Sammelbands zeichnen sich nicht unmittelbar durch große Unterschiede in der Sichtweise auf die Veränderungsprozesse an den Universitäten aus. Positive Stellungnahmen, beispielsweise zu einzelnen Aspekten des Bologna-Prozess, sucht man vergeblich. Die Stärke des Bandes liegt jedoch darin, Bildungskritik von verschiedenen Gesichtswinkeln und Disziplinen her betrachten zu können. Insofern hat sich dieser Aspekt der Universitätsproteste, einen geeigneten Ort für die wissenschaftliche Auseinandersetzung zu finden, mit der Publikation positiv erfüllt.

AutorInnen

Eveline Christof, Mag. Dr.: Assistentin an der Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Arbeitsschwerpunkte: Lehr- Lernforschung, Bildungsforschung, qualitative Forschungsmethoden.

Anton Dobart, Dr.: Sekt.Chef (BM:UKK), langjähriger Leiter der Abteilung für Bildungsplanung und Schulentwicklung und Leiter der Sektion für das allgemeinbildende Schulwesen, Bildungsplanung und internationale Angelegenheiten. Seit 2010 Leiter der Stabstelle für zentral- und südosteuropäische Projekte.

Karin Dobler, Mag.: AHS- Lehrerin in Wien Simmering (Deutsch, Geografie und Wirtschaftskunde), pädagogische Koordinatorin am SSR für Wien (AHS-Abteilung), Lektorin am Institut für Bildungswissenschaft (Lehrer/innen-Bildung) sowie für Fachdidaktik (Geografie und Wirtschaftskunde) an der Universität Wien; Schulbuchautorin; in der Lehrer/innen-Fortbildung tätig (Themen: Individualisierung, Differenzierung, Kompetenzorientierung, Leistungsbewertung).

Ingolfer Erler, Mag.: Bildungssoziologe, arbeitet am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung in Wien.

Roland Fischer, Univ.-Prof. Dr.: Studium Mathematik und Physik, seit 1974 Univ.-Prof. für Mathematik und Didaktik an der Universität Klagenfurt. Gründungsmitglied des IFF (1979), heute „Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung“, von 1994 bis 2009 deren Leiter.

Derzeitige wissenschaftliche Arbeitsschwerpunkte: Philosophie der Mathematik, Wissenschaftsdidaktik, Theorie und Organisation von Bildung, Reform der LehrerInnenbildung.

Stefan Götz, Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr.: Stv. Leiter der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ / Teaching Methodology, Fakultät für Mathematik der Universität Wien, Vizestudienprogrammleiter Mathematik, Publikationen zur Didaktik der Mathematik und Elementarmathematik, Herausgeber einer Schulbuchreihe für den Mathematikunterricht der AHS-Oberstufe.

Monika Hofer, Mag. MAS.: Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Unterrichtsmedien im Bundesministerium für Inneres sowie Lektorin am Institut für Bildungswissenschaft (Lehrer/innen-Bildung).

Wolfgang Horvath, Mag. Dr.: AHS-Lehrer, Bildungswissenschaftler, Lehrbeauftragter an der Akademie der bildenden Künste. Forschungsschwerpunkte: Unterrichts-, Erziehungs- und Bildungstheorien.

Julia Köhler, Mag.: Lektorin u.a. am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und an der Privaten Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Arbeitsschwerpunkte: Lehrer/innenbildung, Professionalisierungsforschung, Theater- und Dramapädagogik.

Erich Ribolits: Bildungswissenschaftler, tätig als Privatdozent an verschiedenen österreichischen Universitäten, Forschungsschwerpunkt: Verhältnis von Arbeit, Bildung und Gesellschaft. Letzte Buchveröffentlichung: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs.

Eva Sattlberger, Mag. Dr.: Seit 2006 Bundeslehrerin im Hochschuldienst am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Vize-studienprogrammleiterin Bildungswissenschaft (Lehrer/innen-Bildung), AHS-Lehrerin (Physik und Mathematik), Publikationen zur Didaktik der Mathematik und im Bereich Ausbildung von Betreuungslehrer/innen, Schulbuchautorin.

Ilse Schrittmesser, Univ.-Prof. Mag. Dr.: Professorin für Lernforschung an der Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung und Lernforschung.

Heidi Schrodtr, Mag.: langjährige AHS-Direktorin, Vorsitzende der Bildungsinitiative BildungGrenzenlos.
www.bildunggrenzenlos.at

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis
63	Feministische Pädagogik	€ 7,20
64	Schulautonomie	€ 10,90
65	Traumschule	€ 5,00
66	Österreichische Identität	€ 7,20
67	Lernwidersprüche	€ 7,20
68	Fremd-Sprachen-Politik	€ 7,20
69	Was Lehrer lesen	€ 7,20
70	Behindertenintegration	€ 10,90
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20
72	Friedenserziehung	€ 8,70
74	Projektunterricht	€ 7,20
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50
80	Reformpädagogik	€ 8,70
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70
85	Misere Lehre	€ 8,70
86	Erinnerungskultur	€ 8,70
87	Umwelterziehung	€ 8,70
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70
90	Macht in der Schule	€ 8,70
92	Globalisierung, Regiona- lisierung, Ethnisierung	€ 10,90
93	Ethikunterricht	€ 8,70
94	Behinderung, Integration in der Schule	€ 10,90
95	Lebensfach Musik	€ 10,90
96	Schulentwicklung	€ 10,90
97	Leibeserziehung	€ 12,40
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60
99	Neue Medien I	€ 11,60
100	Neue Medien II	€ 10,90
101	Friedenskultur	€ 10,90
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60
109	Begabung	€ 11,60
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70
113	Wa(h)re Bildung	€ 10,60
114	Integration?	€ 10,60
115	Roma und Sinti	€ 10,60
116	Pädagogisierung	€ 10,60
117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 10,60
118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 10,60
119	Religiöser Fundamentalismus	€ 10,60
120	2005 Revisited	€ 10,60
121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 10,60
122	Gendermainstreaming	€ 10,60
123	Soziale Ungleichheit	€ 10,60
124	Biologismus – Rassismus	€ 10,60
125	Verfrühpädagogisierung	€ 10,60
126	Leben am Rand	€ 10,60
127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co.	€ 10,60
128	Technik-weiblich!	€ 10,60
129	Eine andere Erste Republik	€ 10,60
130	Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 10,60
131	Alphabetisierung	€ 10,60
132	Sozialarbeit	€ 10,60
133	Privatisierung des österr. Bildungssystems	€ 11,00
134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte	€ 11,00
135	Dazugehören oder nicht?	€ 11,00
136	Bildungsqualität	€ 11,00
137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften	€ 12,00
138	Jugendarbeitslosigkeit	€ 12,00
139	Uniland ist abgebrannt	€ 12,00
140	Krisen und Kriege	€ 12,00
141	Methodische Leckerbissen	€ 13,00
142	Bourdieu	€ 13,00
143	Schriftspracherwerb	€ 13,00
144	LehrerInnenbildung	€ 13,00
In Vorbereitung		
145	Bildungspolitik – EU	€ 14,00
146	Gebärdensprache	€ 14,00