

Christine Schörg | Carmen Sippl (Hrsg.)

Die Verführung zur Güte

Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert
Festschrift für Erwin Rauscher

Pädagogik für Niederösterreich | Band 8

Christine Schörg | Carmen Sippl (Hrsg.)

Die Verführung zur Güte

Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert
Festschrift für Erwin Rauscher

Christine Schörg | Carmen Sippl (Hrsg.)

Die Verführung zur Güte

Beiträge zur Pädagogik im
21. Jahrhundert
Festschrift für Erwin Rauscher

Pädagogik für Niederösterreich
Band 8

StudienVerlag

Innsbruck
Wien



Die Beiträge in diesem Sammelband, die einen Blick auf die Pädagogik im 21. Jahrhundert aus der Perspektive verschiedener Disziplinen richten, folgen jeweils in sich einheitlich den entsprechenden Gepflogenheiten bezüglich Sprachduktus, bibliografischer Normierung, geschlechtergerechter Sprache, Zitierweisen. Im Sinne der Freiheit von Wissenschaft und Lehre wurden sie bewusst nicht vereinheitlicht.

DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.140>

© 2020 by Studienverlag Ges.m.b.H., Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck
E-Mail: order@studienverlag.at
Internet: www.studienverlag.at

Buchgestaltung nach Entwürfen von himmel. Studio für Design und Kommunikation, Innsbruck / Scheffau – www.himmel.co.at

Satz: Studienverlag / Maria Strobl – www.gestro.at

Umschlag: Kurt Tutschek

Umschlaggrafik, Zwischentitel, Abbildungen zur Einleitung: Leopold Maurer

Redaktion: Christine Schörg, Carmen Sippl

Lektorat: Carmen Sippl

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7065-4967-7

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Christine Schörg
Vom Kreidekreis zum Themen-Reigen
Eine Hinführung 9

Carmen Sippl
Von Perspektive zu Perspektive
Eine Einführung 23

Glückwünsche

Johanna Mikl-Leitner 37
Christiane Teschl-Hofmeister 38
Thomas A. Henzinger 39
Christa Schnabl 40
Arthur Mettinger 42

I. Perspektive formt Raum

Roland Fischer & Wolfgang Kofler
Gemeinschaftliches Wachsen: Bestimmung und Aufgabe 47

Ulrike Greiner
Sollten Lehrpersonen „wissen, was sie wissen“?
Die epistemologische Wende in der Lehrer/innenbildung 53

Konrad Krainer
Zur Genese und Zukunft der Initiative IMST 63

Reinhold Leinfelder
Von der Umwelt zur Unswelt –
das Potenzial des Anthropozän-Konzeptes für den Schulunterricht 81

Peter Posch & Herbert Altrichter
Qualitätsmanagement im Kontext österreichischer Schulentwicklung 99

Franz Rauch & Diana Radmann
Schulentwicklung durch Bildung für Nachhaltige Entwicklung:
Das Netzwerk ÖKOLOG (Ökologisierung von Schulen) 111

Lutz-Helmut Schön
Brücken bauen – Ein mehrperspektivischer Blick auf Schule und Lehrerbildung 123

<i>Kurt Scholz</i> Schule morgen – zwischen Idealisten und Schildbürgern	133
<i>Michael Schratz</i> Schule aus der entstehenden Zukunft entwickeln: Auf dem Weg in eine neue Führungskultur	135
<i>Ilse Schrittmesser</i> Der Lehrerberuf – eine Profession: Einige Überlegungen zur LehrerInnenbildung	151
II. Raum macht Lernen	
<i>Roland Girtler</i> Erinnerungen und Gedanken eines ehemaligen Klosterschülers	159
<i>Thomas Haase</i> Ökonomiebildung ist Politische Bildung und Umweltbildung	171
<i>Elisabeth Knipf-Komlósi</i> Die plurizentrische deutsche Sprache und die Normfrage im Deutschunterricht in Ungarn	177
<i>Christa Koenne in Zusammenarbeit mit Margareta Divjak-Mirwald</i> Schulentwicklung jenseits von Autonomie	185
<i>Marlies Krainz-Dürr & Elgrid Messner</i> Auftrag Fort- und Weiterbildung – Pädagogische Hochschulen als eigener Hochschultyp	191
<i>Fritz Lošek</i> Die Seele der Säle Begriff und Raum – ein lexikalischer Rundgang durch die Pädagogische Hochschule Niederösterreich in Baden	201
<i>Stefan Michael Newerkla</i> Mehrsprachigkeit und moderne Fremdsprachenausbildung in der ausgehenden Habsburgermonarchie am Beispiel der Schulbücher eines Wladimir Hanaček	217
<i>Manfred Prenzel</i> Wie allgemein und/oder fachspezifisch darf/soll Didaktik sein? Anmerkungen zur Idee einer „Allgemeinen Fachdidaktik“	233
<i>Stefan Zehetmeier</i> Das Wissen der Anderen	243

III. Lernen ändert Verhalten

<i>Ines Maria Breinbauer</i> Nicht Lernen lernen, sondern Wissen wissen. Oder: Lernen lernen – revisited	257
<i>Michael Eichmair</i> Mathematik macht Freu(n)de – Eine Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Wien	271
<i>Michael Langer</i> „Nicht Du trägst die Wurzel, die Wurzel trägt Dich.“ (Röm 11, 18) Erinnerungen an Edgar Josef Korherr und Schalom Ben-Chorin	273
<i>Alfred S. Posamentier</i> Motivating Mathematics Instruction Through Counterintuitive Everyday Experiences	281
<i>Roland Reichenbach</i> Chimäre „selbstorganisiertes Lernen“ – eine kleine Polemik gegen Lernutopien	291
<i>Johannes Riedl</i> Selbstermächtigung durch Anstrengung	299
<i>Ulrike Sych</i> MUSIK & Pädagogik	307
<i>alois wurm</i> die eselsdistel	311

IV. Verhalten prägt Gesellschaft

<i>Andreas Bieringer</i> Gott einen Ort sichern Madeleine Delbrêls Gedicht „Liturgie der Außenseiter“	317
<i>Ivo Brunner</i> Erwin Rauscher meets William Shakespeare: Paradigmen der PädagogInnenbildung aus Hamlets Blickwinkel	323
<i>Heinz Fassmann</i> Politische Reflexionen eines Quereinsteigers	329
<i>Konrad Paul Liessmann</i> Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten	337

Andreas Schnider & Maria-Luise Braunsteiner
Kritische Stimmen als Mehrwert eines gemeinsamen Entwicklungsprozesses 343

Peter Webinger
Migration im 21. Jahrhundert 363

V. Gesellschaft braucht Perspektive

Gerald Bast
Von der Synchronizität der Radikalität
Warum die Radikalität der Bildungsreform der Radikalität ökologischer und
technologischer Umwälzungen entsprechen musste. Ein Rückblick aus dem
Jahr 2050 373

Gudrun Biffel
Schule und Migration: Zahlen, Daten und Fakten 383

Roland Fischer
Zielorientierte Ko-Entwicklung von Gesellschaft und Individuum
Manifest für eine Neukonzeption von Bildung 397

Franz Keplinger
Der Mensch als „Zweck an sich selbst“ (Kant)?
Kritische Anfragen an funktionalistische Menschenbilder im aktuellen
Bildungsdiskurs 403

Die Autorinnen und Autoren 413

Register 423

Christine Schörg

Vom Kreidekreis zum Themen-Reigen

Eine Hinführung



*Der Sänger laut:
„Schrecklich ist die Verführung zur Güte!“*

Bertolt Brecht, Der kaukasische Kreidekreis (34)



Bertolt Brecht, Der kaukasische Kreidekreis. Über das Vorspiel und Spiel im Spiel

*„Zwischen den Trümmern eines zerschossenen Dorfes sitzen im Kreis,
weintrinkend und rauchend, die Mitglieder zweier Kolchosdörfer [...]“*

Im Vorspiel „Der Streit um das Tal“ haben sich Mitglieder zweier kaukasischer Kolchosen nach der Vertreibung der faschistischen Truppen mit einem Sachverständigen versammelt, um über die Zukunft des Tales zu entscheiden, denn sie haben sehr verschiedene Vorstellungen: Der Ziegenzuchtkolchos „Galinsk“ hat ältere Rechte an dem Land, er steht für altes Wissen und traditionelle bäuerliche Wirtschaftsformen; unter der kriegerischen Bedrohung hat er sich ans Talende zurückgezogen. Der Obst- und Weinbaukolchos „Rosa Luxemburg“ wird durch meist junge Mitglieder vertreten, sie haben im Krieg das Tal aktiv verteidigt und legen nun Pläne für moderne Bewässerungsanlagen und große Obst- und Weinplantagen vor. Dieser Plan wird angenommen, nachdem die Argumentation sehr freundlich verlaufen ist: Die Aussicht auf eine Steigerung der Produktivität des Tales und des Wohlstands seiner Bewohner/innen – das ökonomische Argument¹ – hat mehr Gewicht als der Verweis auf altes Recht und Heimatliebe.

Nun soll ein Theaterstück für Unterhaltung sorgen; das Spiel vom Kreidekreis, das die Mitglieder des siegreichen Kolchos vorbereitet haben, wird angekündigt. In ihm würden sich „alte und neue Weisheit“ mischen:

Genossen, es ist geplant, zu Ehren des Besuchs der Delegierten vom Kolchos „Galinsk“ und des Sachverständigen ein Theaterstück (unter Mitwirkung des Sängers Arkadi Tscheidse) aufzuführen. [...] Diesmal ist es ein Stück mit Gesängen, und fast der ganze Kolchos spielt mit. (10-11)

Im Spiel im Spiel geht es um ein Kind, genauer: Es geht dem Küchenmädchen Grusche um Michel, das Gouverneurskind, das von seiner Mutter zurückgelassen wird. Denn es herrscht Krieg, es wird gebrandschatzt und gemordet. Dass der Kopf des Gouverneurs an den Torbogen genagelt wird, verdeutlicht drastisch den Ernst der Lage. Alle sind auf der Flucht.

Auch Grusche, die „gute Seele“, wenn auch „nicht die Hellste“, rüstet sich dafür, da glaubt sie die Stimme des Kindes zu vernehmen:

¹ Anthropozän-Überlegungen spielen noch keine Rolle.

Wisse Frau, wer den Hilferuf nicht hört
Sondern vorbeigeht, verstörten Ohrs: nie mehr
Wird er hören den leisen Ruf des Liebsten noch
Im Morgenrauen die Amsel oder den wohligen
Seufzer der erschöpften Weinpflücker beim Angelus. (33)

Als Grusche sich schließlich entscheidet, dem Kind zu helfen, ist sie die ganze Nacht bei ihm gesessen.

Zu lange sah sie
Das stille Atmen, die kleinen Fäuste
Bis die Verführung zu stark wurde gegen Morgen zu
Und sie aufstand, sich bückte und seufzend das Kind nahm
Und es wegtrug. (34)

Sie hat Zeit gehabt abzuwägen: Fürsorge und Sicherheit für Michel bedeuten für sie Gefahr, Opfer und Verzicht. In „blutiger Zeit“ erscheint Menschlichkeit nicht als Tugend, und auf der Flucht stellt sie ihre Entscheidung noch öfter in Frage. Je mehr Grusche aber das Leben des Kindes beschützt – und ihr eigenes dadurch in Gefahr bringt –, desto unentbehrlicher wird ihr Michel.

Nach Kriegsende erhebt die Gouverneursfrau Anspruch auf ihr leibliches Kind. Es kommt zu den Proben mit dem Kreidekreis, in dem Grusche zwei Mal nachgibt:

Wenn ich's nur behalten könnt, bis es alle Wörter kann. Es kann erst ein paar. [...] Ich hab's aufgezogen! Soll ich's zerreißen? Ich kann's nicht. (129)

Mit der unmittelbaren Antwort des Richters: „Und damit hat der Gerichtshof festgestellt, wer die wahre Mutter ist“, fällt der Spruch gegen die biologische Mutter und für jene, die besser geeignet ist.

Brecht selber meinte dazu einmal, dass es in dem Prozess nicht auf den Anspruch der Magd auf das Kind ankäme, sondern auf den Anspruch des Kindes auf die bessere Mutter.²

Es geht um das Gute für das Kind.

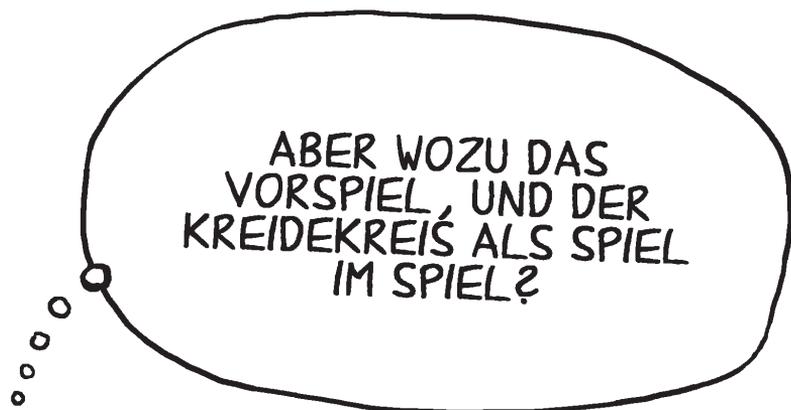
2 Da B.B. die Gunst entsprechend ungleich verteilt hat, sind wir als Zuschauer/innen damit sehr einverstanden.

„Die Wahrheit kann man nicht beschreiben, nur erfinden.“

Max Frisch³

Das kurze Vorspiel – im Kaukasus angesiedelt, einer gebirgigen Gegend zwischen dem Schwarzen und dem Kaspischen Meer, und zeitlich am Ende des Zweiten Weltkrieges – und das ihm folgende Stück vom *Kreidekreis* – es spielt im Fürstentum Grusinien, wie Georgien früher auch bezeichnet wurde, in einer nicht genauer datierten Vergangenheit – sind zusammen „Der Kaukasische Kreidekreis“.

Erst das Vorspiel macht das *Kreidekreis*-Stück zum Spiel im Spiel und hebt es auf eine zweite erzählerische Ebene. Deutlicher als in allen anderen Bühnenwerken setzt Brecht hier seine Forderung nach einer episch-dialektischen Form im Theater um, die mit der Person des Sängers Arkadi Tscheidse – alle anderen Personen im Vorspiel bleiben namenlos – eine zentrale Vermittlerfigur bekommt. Dieser bringt den *Kreidekreis* zum Vortrag und fungiert dabei als allwissende und gestaltende auktoriale Erzählerinstanz: Als Spielleiter bestimmt, reflektiert und kommentiert er nach Gutdünken die Szenenabfolge, immer wieder auch singend, oft mit hintergründigem Humor und begleitet von den Musikern. Er schafft eine utopische Welt, auch das Wunderbare findet hier mehrfach Platz – und das Gute siegt, wie im Märchen.

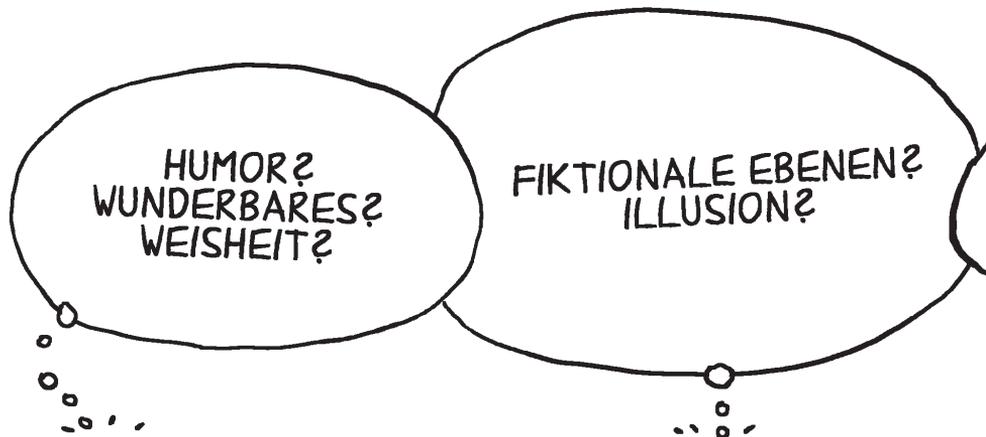


3 Also sprach er 1981 – ... in Vor-Fake-News-Zeiten ... – im Rahmen einer seiner Vorlesungen am City College of New York.

Die doppelte Fiktionalität, ausgelöst durch dieses Spiel im Spiel, wird mehrfach spürbar: Indem die Mitglieder des einen Kolchos am Ende des Vorspiels die Zuschauerrolle einnehmen, sieht das Publikum im Parkett dem Publikum auf der Bühne beim Zuschauen zu. Die Schauspieler/innen sind mit jenen des Spiels im Spiel, den Mitgliedern des anderen Kolchos, identisch; der realen Bühne entspricht eine fiktive auf der Bühne. Den realen Akteuren des „Kaukasischen Kreidekreises“ (B.B. als Autor, ein/e Regisseur/in, Schauspieler/innen) entsprechen jeweils die fiktiven des *Kreidekreis*-Stückes. Darüber hinaus wird mehrfach eine dritte fiktive Ebene und eine Spiel-im-Spiel-im-Spiel-Situation geschaffen, z.B. wenn im *Kreidekreis* die Kinder das „Kopf-ab-Spiel“ spielen.

Auch wenn alle Spielebenen auf vielfältige Weise wechselseitig motivisch und kunstvoll miteinander verwoben sind, die theatralische Illusion wird – ganz im Sinne Brechts – durch die Gestaltung der Rahmenbedingungen immer wieder gebrochen, die Zuschauer/innen werden sich sowohl der Gestaltetheit der Szenerie und ihrer Zuschauerrolle bewusst als auch der Gestaltbarkeit ihrer Bilder im Kopf und die Beeinflussbarkeit ihrer Gefühlswelt.

Brecht selbst spricht der *Kreidekreis*-Geschichte die Parabelform und den lehrhaften Charakter ausdrücklich ab und definiert sie als „Erzählung, die in sich selbst nichts beweist, lediglich eine bestimmte Art von Weisheit zeigt, eine Haltung [...]“⁴



4 Bert Brecht, Gesammelte Werke. Edition Suhrkamp Bd 17, Frankfurt am Main 1967, S. 1205

*Mundus est fabula*⁵

„Erzählen heißt zuvorderst: Ordnung schaffen. Und Ordnung schaffen wir, indem wir weglassen. Wir wählen aus, was uns erzählenswert erscheint und was nicht.“

Michael Köhlmeier

Glitzernde Edelstahl-Lettern tänzeln anmutig über unseren Köpfen, „ICH KÖNNTE EUCH VERSCHIEDENES ERZÄHLEN, WAS NICHT IN EUREN LESEBÜCHERN STEHT ...“⁶, verkünden sie. Es ist kein utopischer Ort, an dem wir derart begrüßt werden, aber ein Ort, an dem – bei aller Ordnung – Utopien ihren Platz haben.

Wir überqueren den Campus der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden, der als der größte ihrer drei Standorte – neben Hollabrunn und Melk – Zentrale und Herzstück dieser großen Institution ist, die sich über die Grenzen Niederösterreichs als höchst wirksame Bildungs- und Forschungseinrichtung etabliert hat.

Erwin Rauscher ist ihr unermüdlicher Rektor. Zu jeder Fragestellung und Herausforderung ergreift er das Wort, stellt zahlreiche Bezüge her, nimmt die Zuhörer/innen mit in die Weiten und Tiefen der Thematik, fordert sie zum Denken heraus und zum Handeln auf – immer mit dem Ziel, einen Prozess des Suchens und Hinarbeitens auf ein Ergebnis zu ini-



BILDER IM KOPF?
UTOPIE?

5 Im Centraal Museum in Utrecht befindet sich ein Portrait des René Descartes von Jan Baptist Weenix aus dem Jahre 1647. Der Philosoph ist in Halbfigur zu sehen, er blickt den Betrachter an und weist ihm ein halb aufgeschlagenes Buch vor. Auf der deutlich sichtbaren Seite liest man den Titel: *Mundus est fabula*. Haltung und Gebärde und der vielsagende Blick lassen erkennen, daß der Portraitierte den Betrachter ausdrücklich auf diesen Satz hinweisen will. (Vgl. Hans Holländer, Denkwürdigkeiten der Welt oder sogenannte Relationes Curiosae. Über Kunst- und Wunderkammern. In: Karin Orchard, Jörg Zimmermann [Hrsg.], *Die Erfindung der Natur. Max Ernst, Paul Klee, Wols und das surreale Universum. Ausstellungskatalog Hannover 1994*. Freiburg 1994, S. 34–45.)

6 Erich Kästner, Ein alter Mann geht vorüber.

tieren oder diesen zu begleiten. Im Denken schafft er sich Spielräume, in die er seine Vorstellungen hineinprojiziert – ohne irgendwelche Einschränkungen vorgegebener Szenarien.

Auch seine Hochschule projiziert er autonom in den Raum der Bildung. Für ihn ist sie ein Ort höherer Bedeutung, Abbild von Welt und Leben und allen seinen Erscheinungsformen. In dieser starken Überzeugung hat er den Neubau der Hochschule durchgesetzt und ihr damit auch das entsprechende Äußere und sichtbare Zeichen verschafft: Windradartig sind die Praxisvolksschule, die Mensa, der Sportstättentrakt und das vierstöckige Hochschulgebäude um den großzügigen Campus gruppiert, darüber spannt sich ein Betondach mit kreisrunder Öffnung, und hier prangt der Vers von Erich Kästner: „...GESCHICHTEN, WELCHE IM GESCHICHTSBUCH FEHLEN, SIND IMMER DIE, UM DIE SICH ALLES DREHT“, den wir nun fertigen können, wenn wir uns selber ein wenig drehen.

Für Erwin Rauscher dreht sich immer alles um die Menschen. Für ihn ist seine Hochschule daher zwar ein besonderer Ort, vielmehr und unverzichtbar aber besteht sie aus dem großen Team der PH-NÖ-Mitarbeiter/innen. Sie sind das starke Fundamentum; auf sie, für sie und mit ihnen hat er diese Hochschule gebaut und gestaltet sie beharrlich weiter, in wechselseitigem Respekt und Vertrauen fördert er ihr Wirken nach Kräften, die Unterstützung und Entwicklung jedes und jeder Einzelnen liegt ihm am Herzen. Er macht Mut für das kreative Verknüpfen von Wissen, das Denken in Alternativen und Zusammenhängen, das Überwinden alter Kausalitätsmuster und Infragestellen herkömmlicher Gewissheiten und Schlussfolgerungen – für visionäres Denken und Imaginationsfähigkeit schlechthin. Wenn sich in seiner kompromisslosen, klaren Sprache seine Überzeugungen auch immer wieder öffentlich manifestieren, dann konterkariert, irritiert und provoziert er oft – und gern.

Er tut das als Repräsentant der Hochschule. Das ist anstrengend, aber notwendig.

Umgekehrt nährt er selbst sich immer wieder von den Erfahrungen und Ideen des PH-NÖ-Kollektivs; daneben schöpft er Kraft, Mut und Inspiration aus Kunst und Kultur, insbesondere der Literatur.

Der Raum, der nicht ist (u-topos), könnte die Zukunft sein, die noch wird. Eine bessere Zukunft, für jeden Menschen auf Erden und auch für unseren angeschlagenen Planeten. In einer Epoche voller düsterer Ahnungen und Visionen ist Zukunft keine Selbstverständlichkeit mehr (die Apokalypse strömt per Flatrate in jeden Haushalt) und Optimismus eine bedrohte Haltung. Wir sind dabei zu vergessen, dass Geschichte kein Selbstläufer ist und Fatalismus die letzte Zuflucht des Feiglings. Es hängt von uns ab, wie wir die Zukunft gestalten. Voraussetzung dafür sind Entwürfe und Konzepte, die sich ins Unbekannte und Ungewisse vordenken. [...] Sie sind vielfältig und reichhaltig vorhanden und zugleich meist unsichtbar, wenig bekannt und folglich selten populär.

Ilija Trojanow

Das lernen wir als Erstes, wenn wir im Team der PH NÖ aufgenommen werden: uns ins Unbekannte und Ungewisse vorzudenken und uns zu beteiligen an dieser kollaborativen Anstrengung der PH NÖ. Wir nehmen unseren Platz ein und sind fortan verankert in einem überlegt fein gesponnenen organisatorischen Netz. Kontextsensibel und dem Prinzip der Subsidiarität folgend gestalten wir unseren jeweils speziellen Bildungsbereich in höchstem Maße eigenverantwortlich und akzeptieren die Begrenztheit der Mittel – und der zeitlichen Ressourcen.

Wir lernen andererseits auch eine spezielle Kunst: die schmalen Zeitfugen zu dehnen auf Größen, die keinen gemeinsamen Weg mit der Zeitlichkeit des Alltags gehen. Kommt Zeit, kommt Raum.

Denn als Nächstes lernen wir: die Verwandlung von Idee zu geistigem Raum und das Übersteigen jeder gewöhnlichen Erfahrung. Die Architektur – sonst Segmentierung des Raumes, in dem wir eingeschlossen sind – stößt im Falle der Hochschule in ungewöhnliche Dimensionen vor: Jenseits der dritten Etage eröffnen sich Ebenen, die unserer gängigen Sinneswahrnehmung verschlossen bleiben.

Und wie wir es so oft erleben: Der Zugang zu Ungewöhnlichem erfolgt über banale Portale. Auch hier, und in unserem Fall der Tendenz der Verflachung bewusst entgegengesetzt, führt der Aufzug gedankenflusshimmelwärts zu diesem besonderen architektonischen Teilstück Raum für jene, die die unsichtbaren Knöpfe zu den höheren Etagen zu drücken wissen.

Das wissen wir alle und entschwinden immer wieder in diesen magischen, rhizomatisch vernetzten Lern- und Forschungskosmos.

Dabei geht es uns aber nicht um Ablenkung und Erlebnis, sondern vorerst um die besten Bedingungen für unser eigenes Lernen und Forschen und um die besten Möglichkeiten, uns in einem bestimmten Themenbereich zu vertiefen, unsere Fragen, Eindrücke, Erkenntnisse auszutauschen, zu vergleichen, zu adaptieren, sie auf die Probe und immer wieder in Frage zu stellen, zu scheitern ohne verletzte Eitelkeit, das Diffizile unseres Lehrenden-Seins auszuloten – auch in humorvoller Distanz und jedenfalls ohne Risiko. Wir sind auf der Suche nach dem Guten für das Kind, und letztlich geht es um seinen Anspruch auf die bessere Bildung. Uns steht hier jeder dafür denkbare Raum offen. Alle Literatur, alles Material finden wir in Depots, Archiven und unendlichen Bibliotheken; in Galerien, Konzertsälen, poetischen Zirkeln und im Magischen Theater aktivieren wir unsere Sinne; in Gärten und anderen Nachdenk- und Begegnungsräumen treffen wir einander und bauen oder demontieren Gedankengebäude; wir arbeiten in Werkstätten und Labors und nützen heute noch nicht bekannte Techniken, die in diesem Umfeld selbsterklärend und von jedermann leicht zu bedienen sind und im Überfluss zur Verfügung stehen. Mit Leichtigkeit überwinden wir Raum-, Zeit-, Wahrnehmungs- und Denkgrenzen, erfahren Grundsätzliches und spielen mit dieser Erfahrung in Sorgfalt und Ausdifferenzierung. Da wir nur sehen können, was wir

kennen, üben wir den Blick darüber hinaus, das Sich-Erweitern und Verwandeln. Wir sind auf diese Weise einer Wahrheit auf der Spur und nutzen die Möglichkeit, wahrhaftig zu sein, indem wir getreu unserem Erfahren und Erleben über das denken, sprechen und schreiben, was wir selbst sind. Dazu kultivieren wir eine Sprache, die immer verfeinerter diese Wahrheit auszudrücken imstande ist. Und das sind wir jedenfalls: unsere eigenen Kritiker/innen.

Wer solcherart gewonnene Ergebnisse der Flüchtigkeit entreißen will, nutzt dazu jedes erdenkliche Medium. Und wer den Geruch bedruckten Papiers liebt, findet sich in der Buchbinderei ein, einer Werkstatt alten Stils. Dort werden Gedanken zu Texten, finden in meisterlicher Manier Heimat zwischen Buchdeckeln, und ihr Transfer in die unteren Hochschulebenen kann unauffällig stattfinden. Wenn wir selber dorthin zurückkehren, sind wir neu, stärker und reicher geworden.

Das alles würden PH-Mitarbeiter/innen aber niemals erzählen, unser spatium absconditum soll ein Geheimnis bleiben.

Besucher/innen des Hauses, auch die liebsten Gäste, wird der Aufzug selbstverständlich in die Ebenen zwischen Kellergeschoß und drittem Stock bringen – und nicht weiter.

Wie kann es trotzdem gelingen, dass Impulse von außen und die dringend notwendigen Sichtweisen aus der Distanz und externen Perspektiven in unsere gedanklichen Räume gelangen? Wie können die Inspirationen bemerkenswerter Persönlichkeiten, die auf vielfältige Weise im Großen wie im Kleinen zu einer lebenswerten und hoffentlich besseren Zukunft beitragen, hier zu Bedeutung und Einfluss kommen? Wie kann die Fülle scharfsinniger Thesen und gedanklicher Originalität dieser Menschen gefasst werden, die entsteht, wenn theoretische Neugierde, methodische Experimentierfreude, empirische Breite und praktisches Engagement zusammenkommen?

Erwin Rauscher kennt ganz viele von ihnen persönlich, mit den meisten war er immer wieder im intellektuellen Austausch und Dialog: Es sind Mitstreiter/innen, Wegbegleiter/innen, Berater/innen, akademische Lehrer/innen, Kollegen und Kolleginnen, Freunde und Freundinnen und Begleiter/innen in unterschiedlichen Stadien wissenschaftlicher Werdegänge. Aufgrund verschiedenster Naheverhältnisse zu unterschiedlichsten Themenbereichen, spezieller Perspektiven und Blickwinkel gingen die Ansichten oft kontroverse Wege. Nichtsdestotrotz war und ist die Wertschätzung gegenseitig, und so war eine Sammlung dieser Gedankenraritäten naheliegend: Im Stil einer alten Wunderkammer wurden Räume geschaffen, die nun die wissenschaftlichen Beiträge beherbergen, und als deren kreativer Kurator Erwin Rauscher fungiert gemäß seiner Überzeugung, dass durch das innovative Verknüpfen von Wissen und Denken in Alternativen und Zusammenhängen substanziiell Neues entsteht. Und so finden sich neben den wissenschaftlichen Erkenntnissen gleichberechtigt philosophische, publizistische, literarische, poetische und sehr persönliche Sammlungsobjekte, daneben genauso gleichberechtigt künstlerische Artefakte aus allen Kulturen

und Zeiten, aber auch Erscheinungen aus dem Reich der Natur, darunter viel Rares, Seltsames, Kurioses und regelrechte Fundstücke. Sie alle verwahrt er in kostbaren, ganz verschiedenen und jeweils dem Inhalt würdigen Gefäßen, ohne sie aber in Scientifica, Artificialia oder Naturalia zu sortieren. Eine Inventarisierung entwindet sich der Realisierung, weil sich der Bestand in ständiger Metamorphose befindet. Erwin Rauscher arrangiert seine Sammlung immer wieder neu, verändert die Nachbarschaften und Kombinationen der Objekte mitunter auch dreist, entfremdet sie ihrer üblichen Umgebung und stellt sie in unvermutete Gesellschaft, lässt sie kollidieren. Dankbar und demütig, aber in unverblümter Experimentierfreude entscheidet er so immer wieder neu, wohin ihre Ideen wie stark ausstrahlen, in welcher Nähe oder Ferne die Auffassungen und Anschauungen – auch antagonistische – im Diskurs aufeinandertreffen, sich gegenseitig befruchten und Neues hervorbringen. Ihr Potenzial darf geistig lebendig und produktiv werden, ohne aber irgendeiner Verwertungslogik zu folgen.

Eine Auswahl der neuesten Ergebnisse aus dieser Schatzkammer hat einen Autor oder eine Autorin gefunden, hat sich dem Linearen unterworfen, ist auf jeweils ganz besondere Weise Text geworden und findet sich in diesem Buch; der Bogen wird dabei bewusst weit gespannt, wohl aber in einem thematischen Reigen verbunden, denn:

„Wahr ist, was uns verbindet.“
Aleida und Jan Assmann⁷

7 Mit diesen Worten von Karl Jaspers endet die Dankesrede bei der Verleihung des Friedenspreises 2018.

In der vorliegenden Festschrift vereinigen sich ganz diverse wertschätzende Stimmen aus näherer und fernerer Distanz zur Hochschule. Sie alle würdigen Erwin Rauschers herausragende wissenschaftliche Leistungen, seine unterschiedliche Sichtweisen anerkennenden und verbindenden Aktivitäten, seine wandlungsfähige Perspektivität, sein immer Horizonte erweiterndes Gegenüber und seine dystopischen Zukunftsentwürfen trotzend, weitsichtige Führung.

Wir alle danken Erwin Rauscher und widmen ihm diese Festschrift zum unglaublichen 70. Geburtstag.



Carmen Sippl

Von Perspektive zu Perspektive

Eine Einführung

Perspektive formt Raum.

Raum macht Lernen.

Lernen ändert Verhalten.

Verhalten prägt Gesellschaft.

Gesellschaft braucht Perspektive.

Mit diesen fünf Sätzen eröffnete Rektor Erwin Rauscher am 24. Mai 2019 den Neubau der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden bei Wien, deren Gründungsrektor er 2007 wurde und deren Rektor er in nunmehr dritter Amtsperiode ist. Sie bilden die Klammer eines Mosaiks an wissenschaftlichen, publizistischen, künstlerischen Texten – in Form von Glückwünschen, Glossen, Gedichten, wissenschaftlichen Beiträgen, Manifesten, Erinnerungen, Interpretationen, Kommentaren, Zeichnungen, Zueignungen –, die geschätzte Wegbegleiter/innen und inspirierende Gesprächspartner/innen Erwin Rauscher in diesem Band widmen.

Neben der Vielfalt der Formen steht die Vielfalt der Themenfelder, die jene des Jubilars widerspiegeln: Schulpädagogik, Schulentwicklung, Schulmanagement, Schulinnovation, Schulautonomie, Inklusion, Migration/Integration, Schulmathematik, Schulleitung/Führungskultur, Theater/Kunst/Kultur, Religionspädagogik.

Die folgende Vorstellung der in diesem Band versammelten Beiträge greift bei der Einleitung der fünf Abschnitte auf die Leitsätze aus Erwin Rauschers Eröffnungsrede zurück. In hoher Wertschätzung werden hier die Abstracts der Autorinnen und Autoren bzw. zusammenfassende Informationen als eine mosaikhafte Kompilation dem Mosaik vorangestellt.

Perspektive formt Raum

Dieser Abschnitt zeigt mögliche Antworten auf die Frage nach den Einflüssen des umgebenden Raumes auf das Lehren und Lernen auf, die Erwin Rauscher dem Architektenteam

gestellt hat. Dabei wird „die Ästhetik des Raums als mitbedingende Voraussetzung und Hilfe für Kognition, Emotion und Handeln im schulischen Alltag“ verstanden, durchaus im übertragenen Sinne.

Roland Fischer (Klagenfurt) geht im Beitrag „*Gemeinschaftliches Wachsen: Bestimmung und Aufgabe*“ zusammen mit **Wolfgang Kofler** (Innsbruck) der Frage nach, welches Menschenbild seiner zuletzt immer wieder präsentierten Neukonzeption von Bildung zugrunde liegt. Die Antwort: Mensch-Sein bedeutet beständiges Wachsen in der Fähigkeit, dem Gemeinwohl zu dienen. Worin dieses besteht und welche Wachstumsziele daher anzustreben sind, ist vom Menschen autonom zu entscheiden, wobei ein gesellschaftlicher Diskurs wechselseitige Beeinflussung ermöglicht. „Mensch“ bedeutet für Fischer und Kofler immer „Individuum und Gesellschaft“, beide sollen autonom, aber aufeinander bezogen und einander wechselseitig unterstützend, wachsen. In diesem Prozess wird dem Individuum gesamthafte Verantwortung zugemutet. Die nächsten Wachstumsschritte sollen die Entwicklung neuer Organisationsformen vorsehen, und zwar anderer als der dominierenden, ökonomisch orientierten.

Ulrike Greiner (Salzburg) stellt die Frage „*Sollten Lehrpersonen ‚wissen, was sie wissen‘? und untersucht die „epistemologische Wende in der Lehrer/innenbildung“*. Die aktuelle Lehrerkompetenzforschung des letzten Jahrzehnts hat zu einer Ausdifferenzierung von Wissens- und Könnensformen von Lehrpersonen geführt, sodass wir heute viel mehr über die einzelnen Facetten des Lehrerverfessionswissens sagen können. Auch Interessen, Motivationen und Überzeugungen spielen zunehmend eine Rolle. Das Wechselspiel der einzelnen „Bestandteile“ im Gesamtzusammenhang des Lehrerhandelns ist ebenfalls ein wichtiges Thema geworden. Zunehmend rückt aber auch die quasi „synthetische“ Urteilskraft der Lehrperson, die selbst die differenten Formen ihres Wissens unterscheiden und souverän nutzen kann, in den Mittelpunkt. Man kann in der Lehrerkompetenz- und Wissensforschung eine epistemologische Wende ausmachen, die auch die Didaktik der Lehrer/innenbildung verändern wird.

Konrad Krainer (Klagenfurt) berichtet „*Zur Genese und Zukunft der Initiative IMST*“. Den Auslöser für die 1998 gestartete österreichweite Initiative IMST (Innovationen Machen Schulen Top, ursprünglich Innovations in Mathematics and Science Teaching) bildete die international vergleichende Studie TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, ursprünglich Third International Mathematics and Science Study 1995). Im Beitrag werden zunächst die Genese, die theoretische Verortung und der Interventionsansatz sowie die vier Phasen von IMST beschrieben. Danach werden exemplarische Wirkungen der Initiative auf mehreren Ebenen skizziert. Abschließend wird ein Zukunftskonzept von IMST präsentiert, das ein Anreiz- und Fortbildungssystem für autonome Schulen im Zentrum hat. Die Umsetzung des Modulsystems soll insbesondere durch eine systematische Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten erfolgen.

Reinhold Leinfelder (Berlin) stellt in seinem Beitrag *„Von der Umwelt zur Unswelt – Das Potenzial des Anthropozän-Konzeptes für den Schulunterricht“* mögliche Narrative für einen nachhaltigen Bildungsansatz im Anthropozän vor. Narrative können im schulischen Unterricht durch entsprechend konzipierte Projekte gleichsam selbst entstehen und das selbstständige Erkennen von komplexen Zusammenhängen fördern. Im Kontext des Anthropozäns sollte eine Verknüpfung narrativer und partizipativer Ansätze dazu beitragen können, der noch gestaltbaren, zukünftigen persönlichen Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern eine Sinnhaftigkeit zu geben, sie dazu in einen solidarischen Nachhaltigkeitsbezug zu stellen und – von geeigneten Projekten unterstützt – eigene Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen, welche dann auch entsprechendes kooperatives Verhalten und Handeln initiieren können.

Peter Posch (Klagenfurt) und **Herbert Altrichter** (Linz) skizzieren im ersten Teil ihres Beitrags *„Qualitätsmanagement im Kontext österreichischer Schulentwicklung“* im Hinblick auf die Gestaltung des Qualitätsmanagements vier Entwicklungsphasen des österreichischen Schulsystems. Nach einer längeren Stagnation wurde Anfang der 1990er-Jahre durch eine Erweiterung der Schulautonomie eine erste Bewegung im System ausgelöst. In der zweiten Phase wurden Grundlagen für die Selbstevaluation (Stichwort Schulprogramm) gelegt. Evidenzbasierte Entwicklung und standardbezogene Leistungsrückmeldungen prägten die dritte Phase und in der vierten wurden externe Evaluation und Selbstevaluation verbunden. Charakteristisch für diese Phase ist das Programm „Schulqualität Allgemeinbildung (SQA), das etwas detaillierter dargestellt wird. Der zweite Teil des Beitrags beschäftigt sich mit den ersten Erfahrungen bei der Implementation von SQA und geht anhand einer neuen Längsschnittstudie auf einige Gründe für die Einschätzung dieser Qualitätsstrategie näher ein. Am Schluss werden noch aktuelle Herausforderungen und Desiderate für die weitere Entwicklung skizziert.

Franz Rauch und **Diana Radmann** (beide Klagenfurt) resümieren in ihrem Beitrag *„Schulentwicklung durch Bildung für Nachhaltige Entwicklung“* das *„Netzwerk ÖKOLOG (Ökologisierung von Schulen)“*. In mehr als 15 Jahren ÖKOLOG-Netzwerk (www.oekolog.ac.at) haben ÖKOLOG-Schulen nicht nur zahlreiche Projekte und Maßnahmen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung realisiert, sie haben auch bei der Gestaltung der Schule als Lebensraum, im Bereich der Kommunikation und Partizipation und im Hinblick auf die Schaffung eines guten Schulklimas Zeichen gesetzt. Basierend auf zahlreichen Studien seit Beginn des Netzwerks werden vor allem Ergebnisse aktueller Begleitforschungsstudien referiert und diskutiert. Der Schwerpunkt liegt auf Begleitforschungsergebnissen zu ökologisch, sozial und ökonomisch nachhaltiger Schulentwicklung.

Lutz-Helmut Schön (Berlin und Wien) unternimmt in seinem Beitrag *„Brücken bauen – Ein mehrperspektivischer Blick auf Schule und Lehrerbildung“* den Versuch, das Unterrichts-

thema „Brücken“ fachdidaktisch in den Blick zu nehmen sowie seine fachlichen und fachübergreifenden Aspekte zu beleuchten. In Form eingeschobener kursiv gesetzter Vignetten wird mit wenigen Strichen eine unterrichtspraktische Sequenz zum Thema Brückenbögen skizziert. Zugleich soll das Brückenbauen als Metapher für die Aufgaben der Lehrenden in der Schule und in der LehrerInnenbildung dienen.

Kurt Scholz (Wien) konstatiert in seiner Glosse *„Schule morgen – zwischen Idealisten und Schildbürgern“*: „Kein anderer Teilbereich einer Gesellschaft wirkt nachhaltiger und längerfristiger als die Schule.“ Mit einem Blick auf Unterricht im Jahr 2050 plädiert er dafür, das Ziel von Gerechtigkeit und Gleichheit in der Schule nicht aus den Augen zu verlieren, und für „mehr gesellschaftlichen Zuspruch, mehr Respekt, mehr Anerkennung und letztendlich mehr Möglichkeiten und Mittel“.

Michael Schratz (Innsbruck) widmet sich dem Thema *„Schule aus der entstehenden Zukunft entwickeln: Auf dem Weg in eine neue Führungskultur“*. In Zeiten der Neuausrichtung von Schulgovernance finden sich heute zahlreiche Bemühungen, Schulleitung stärker in die Führungsverantwortung zu nehmen und zur Verbesserung der Schülerleistungen beizutragen. Diese Entwicklung spiegelt sich auch im gegenwärtigen Diskurs der evidenzbasierten Schulentwicklung im Hinblick auf outputorientiertes Führungshandeln. Allerdings vernachlässigen derartige Ansätze oft die pädagogisch bedeutsame Beziehungsdimension im Schul- und Unterrichtsgeschehen. Dieser Beitrag plädiert für ein lernseitiges Führungsverständnis, das dem Beziehungsgeschehen im Unterricht und dem Facettenreichtum erfolgreicher Leadership aus der entstehenden Zukunft heraus nachspürt. Dazu werden drei pädagogisch relevante Komplexe von Schul- und Unterrichtsentwicklung entfaltet: Menschenbild und Werte, Emergenz und Resonanz, Schul- und Führungskultur. Sie bilden die thematische Orientierung für den Aufbau dieses Beitrags und münden im Resümee in der Förderung einer verstärkten Schülerbeteiligung im responsiven Unterrichtsgeschehen.

Ilse Schritteser (Wien) widmet sich in ihrem Beitrag *„Der Lehrerberuf – eine Profession“* einigen grundlegenden *„Überlegungen zur LehrerInnenbildung“*. Lehrerinnen und Lehrer spielen eine wesentliche Rolle, wenn es darum geht, die Heranwachsenden in eine auf demokratischen Prinzipien beruhende Gesellschaft einzuführen. Welche Kompetenzen Lehrkräfte für die erfolgreiche Erfüllung dieser verantwortungsvollen Aufgabe erwerben sollen, ist Gegenstand eines lebendigen Diskurses der mit der LehrerInnenbildung befassten Disziplinen. Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen und Können stellen die Grundlage der zu erwerbenden Kompetenzen dar, die Lehrerinnen und Lehrer zu Experten für Lehren und Lernen machen sollen. Welche Gestaltungsmomente zur Vermittlung dieser Kompetenzen einen substanziellen Beitrag leisten können, dem gehen die in diesem Artikel angestellten Überlegungen nach. Einschlägige Erkenntnisse der Professio-

nalisierungs- und der Expertiseforschung werden herangezogen, um aufzuzeigen, welche Schwerpunkte in der Gestaltung der LehrerInnenbildung zu setzen wären, damit sich die erforderliche Expertise möglichst weitgehend entfalten kann.

Raum macht Lernen

„Raumgebung als Abkehr von der Bildungsfabrik und Schaffung eines barrierefreien Lebenslernortes“ stellt das Themenfeld dieses Abschnitts dar.

Roland Girtler (Wien), „Doktor der Philosophie, Vagabund, Feldforscher, Scholar in Gottes Weltuniversum, Experte für Sandler und Sennerinnen, für Dominas und Pfarrersköchinnen, für Aristokraten & Ganoven“ (www.univprofdrirtler.at), teilt *„Erinnerungen und Gedanken eines ehemaligen Klosterschülers“* und blickt zurück auf die acht Jahre, die er als Schüler des Stiftsgymnasiums der Benediktiner zu Kremsmünster verbracht hat. Seine Betrachtungen erfolgen dabei von einer kulturwissenschaftlichen bzw. kulturanthropologischen Perspektive her.

Thomas Haase (Wien) hält fest: *„Ökonomiebildung ist Politische Bildung und Umweltbildung“*. Jugendliche haben ein Defizit in ihren wirtschaftlichen Kompetenzen. Daraus können nicht nur persönliche finanzielle Schwierigkeiten resultieren, sondern weit darüber hinausgehende Problembereiche: Jede persönliche ökonomische Entscheidung hat umfassende Auswirkungen auf die Gesamtwirtschaft und die Umwelt. Da eine Demokratie und eine Marktwirtschaft unmittelbar zusammenhängen, ist die Auswirkung der persönlichen ökonomischen Entscheidungen noch weitreichender. Daher erscheint eine umfassende ökonomische Bildung in Verbindung mit der Vermittlung der Gesamtzusammenhänge, insbesondere mit der Gesellschaft und Ökologie unabdingbar.

Elisabeth Knipf-Komlósi (Budapest) berichtet über die *„plurizentrische deutsche Sprache und die Normfrage im Deutschunterricht in Ungarn“*. Sprachhandlungskompetenz ist der Schlüssel zu einer erfolgreichen Partizipation am gesellschaftlichen und sozialen Leben. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Überlegungen – theoretische wie die Plurizentrik des Deutschen, die zentrale der Frage der sprachlichen Norm(en), aber auch die curriculare Gestaltung des DaF-Studiums – die Grundlage bei der Entwicklung eines Normverständnisses bei Lehrenden und Lernenden in der Auslandsgermanistik eine Rolle spielen, um eine positive und lernfördernde Einstellung zum Deutschlernen zu erreichen.

Christa Koenne stellt in Zusammenarbeit mit **Margareta Divjak-Mirwald** (beide Wien) *„Schulentwicklung jenseits von Autonomie“* am gelebten Beispiel des Gymnasiums G XI Geringergasse dar und zeigt in der Schilderung konkreter Beispiele, wie auf gesellschaftliche Veränderungen im Schulalltag reagiert werden kann.

Marlies Krainz-Dürr (Klagenfurt) und **Elgrid Messner** (Graz) beleuchten gemeinsam den „Auftrag Fort- und Weiterbildung“ und die Pädagogischen Hochschulen als eigenen Hochschultyp. Pädagogische Hochschulen bilden als in Österreich vergleichsweise junge Einrichtung im tertiären Bildungssektor Pädagoginnen und Pädagogen in enger Verbindung mit der Begleitung von Schulen und Bildungseinrichtungen bei Unterrichts- und Organisationsentwicklung aus, fort und weiter. Im Unterschied zu Fachhochschulen und Universitäten sorgen sie so für ein Professionalisierungskontinuum im Berufsfeld. Warum neben der Ausbildung die Fort- und Weiterbildung gerade in jüngster Zeit an Bedeutung gewonnen hat, hängt mit der Erkenntnis zusammen, dass sie zu den stärksten Einflussgrößen im Hinblick auf unterrichtliche Verhaltensentwicklung bei Lehrpersonen zählt. Die Wirksamkeit ist umso höher, je enger Fort- und Weiterbildung in die Schul- und Unterrichtsentwicklung eines Standortes eingebettet ist. Zwei konkrete Beispiele veranschaulichen die diesbezügliche Expertise der Pädagogischen Hochschulen und die Verzahnung der Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem.

Fritz Lošek (St. Pölten) unternimmt in seinem Beitrag „*Die Seele der Säle. Begriff und Raum*“ einen lexikalischen Rundgang durch die Pädagogische Hochschule Niederösterreich in Baden. Den Lehrsälen wurden dort auf Initiative von Erwin Rauscher lateinische Bezeichnungen gegeben: *Aequalitas – Civilitas – Communitas – Concordia – Confidentialia – Consolatio – Constantia – Contemplatio – Contentio – Conversatio – Convivium – Dignitas – Fraternitas – Humanitas – Intellegentia – Laetitia – Libertas – Otium – Scientia*. Diese neunzehn lateinischen Nomina, darunter zentrale Wertbegriffe nicht nur der Antike mit ungebrochener pädagogischer Ausstrahlung auf Lehrende und Lernende, werden nach Art von Lexikoneinträgen etymologisch und sprachlich, eingebettet in Kultur- und Literaturgeschichte in Hinblick auf ihre Rezeption durch die Jahrhunderte bis hin zu den modernen Fremdsprachen und der deutschen Gegenwartssprache analysiert und erklärt.

Stefan Michael Newerkla (Wien) stellt „*Mehrsprachigkeit und moderne Fremdsprachenausbildung in der ausgehenden Habsburgermonarchie am Beispiel der Schulbücher eines Wladimir Hanaček*“ dar. Die gesellschaftliche und schulische Mehrsprachigkeit stellt bis zum heutigen Tag nicht nur Lehrerinnen und Lehrer von Sprachen immer wieder vor neue Herausforderungen. In diesem Beitrag wird gezeigt, wie schon in der Habsburgermonarchie versucht wurde, dieser Problematik mit klugen Ideen zu begegnen. So mag es verwundern, dass selbst an Schulen in Westböhmen Kurse in Ungarisch, Türkisch und Arabisch zur freiwilligen Fortbildung mit guter Resonanz angeboten wurden. Insbesondere werden mit Wladimir Hanaček und seinen Schulbüchern die Auffassungen und Methoden eines Mannes vorgestellt, der fast ein halbes Jahrhundert lang den Tschechischunterricht von Nichtmuttersprachlern dieser stark flektierenden und damit nicht einfach zu erwerbenden Sprache geprägt hat. In vielen Punkten kann man sich seine kompetenzorientierten Praktiken heute

noch zum Beispiel nehmen, damit das Erlernen und aktive Sprechen solcher Sprachen auch weniger sprachlerngeneigten Schülerinnen und Schülern gelingt.

Manfred Prenzel (Wien) fragt „*Wie allgemein und/oder fachspezifisch darf/soll Didaktik sein?*“ und bietet „*Anmerkungen zur Idee einer ‚Allgemeinen Fachdidaktik‘*“. Während in zahlreichen Publikationen von einer Krise der Allgemeinen Didaktik gesprochen wird, sehen sich die Fachdidaktiken im Aufwind und sprechen von der Notwendigkeit, eine „allgemeine Fachdidaktik“ zu konstituieren. Diese gegenläufigen Tendenzen sind der Ausgangspunkt für Überlegungen, die insbesondere mit Blick auf Konsequenzen für die LehrerInnenbildung angestellt werden. Der erste Teil des Beitrags diskutiert Varianten eines Verständnisses von Allgemeiner und Fach-Didaktik, in denen Forschungsaspekte, Normfragen und Anwendungsaspekte unterschiedlich gewichtet werden. Der zweite Teil des Beitrags widmet sich dann den Adressaten von Didaktik und geht der Frage nach, ob schlecht abgestimmte Konzepte von Didaktik möglicherweise Studierende für ein Lehramt daran hindern könnten, eine kohärente Idee von Didaktik als Wissenschaft und anwendungsbezogener Theorie des Lehrens und Lernens zu entwickeln.

Stefan Zehetmeier (Klagenfurt) befasst sich in „*Das Wissen der Anderen*“ mit nachhaltigen Wirkungen von Innovationen in professionellen Systemen und Fortbildungsprogrammen für Berufsangehörige. Während Forschungsergebnisse zu diesem Themenbereich im pädagogischen Kontext (etwa zu langfristigen Wirkungen von Lehrerfortbildung) eher jung und daher noch nicht sehr zahlreich sind, gibt es in anderen Disziplinen (wie etwa im Gesundheitswesen oder in der Entwicklungshilfe) eine durchaus längere und umfangreichere Forschungstradition dazu. Dieser Artikel gibt einen exemplarischen Einblick in die Forschungsergebnisse und das Wissen andere Disziplinen über die Wirkungen von Innovationen und Fortbildungsprogrammen. Dabei stehen insbesondere die jeweiligen förderlichen und hemmenden Faktoren im Fokus, um darauf aufbauend Implikationen für die Lehrerbildung ableiten zu können. Ein derartiger Blick über den disziplinären Tellerrand mag insbesondere auch dem Anlass dieses Buches entsprechen: Der geschätzte Jubilar Erwin Rauscher übt sich erfolgreich im Ausloten und Überschreiten fachlicher Grenzen – sowohl auf schriftlich-formaler Ebene (siehe seine umfassenden Publikationen und Qualifikationsarbeiten in durchaus unterschiedlichen Fächern), als auch auf verbal-informeller Ebene (siehe seine umfänglich und inhaltlich reichhaltigen Exkurse zu vielfältigen Themen im Rahmen sich stets bietender Gelegenheiten).

Lernen ändert Verhalten

„... deshalb verdient es das Schöne“, so die Prämisse dieses Abschnitts. „Gebäude beeinflussen die Art und Weise, wie wir unser Leben leben, sie lenken jedenfalls mit, wie wir uns mit sozialen Werten und pädagogischen Bedarfen auseinandersetzen, wie wertschätzend wir uns als Menschen und gegenüber Menschen verhalten.“ Lernen ist so verstanden „sinnliche Rekonstruktion *und* hermeneutisches Konstruieren von Wirklichkeit im Raum der Hochschule“.

Ines Maria Breinbauer (Wien) geht in ihrem Beitrag *„Nicht Lernen lernen, sondern Wissen wissen. Oder: Lernen lernen – revisited“* angesichts der Beharrlichkeit, mit der Lernen Lernen als Aufgabe der Schule gefordert wird, der Frage nach, was unter den Bedingungen heutiger Wissenschaft darunter zu verstehen ist und ob das Postulat des „Lernen Lernens“ nicht sinnvoller ausgelegt werden könnte als in manchen einschlägigen Veröffentlichungen. Er argumentiert, dass angesichts der Pluralisierung von Wissensformen der gesetzlichen Verpflichtung, die Schulfächer in Hinblick auf den Stand der Wissenschaft zu unterrichten, dadurch nachzukommen ist, dass die Schülerinnen und Schüler um diese methodische Vielfalt wissen, sie in ihrer Reichweite und Grenze beurteilen und richtig anwenden können. Dann könnte man sagen, sie hätten das Lernen gelernt.

Michael Eichmair (Wien) blickt nicht nur auf eine erfolgreiche *„Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Wien“* zurück, *„Mathematik macht Freu(n)de“*, sondern liest nach, was sein damaliger Direktor am Bundesrealgymnasium Vöcklabruck, Erwin Rauscher, in sein Stammbuch geschrieben hat.

Michael Langer (Wien) erinnert sich unter dem Schlüsselwort eines Satzes aus dem Römerbrief *„Nicht Du trägst die Wurzel, die Wurzel trägt Dich“* (Röm 11, 18) an den Religionspädagogen Edgar Josef Korherr und dessen Bemühen um christlich-jüdische Zusammenarbeit sowie an Begegnungen mit dem jüdischen Religionsphilosophen Schalom Ben-Chorin.

Alfred S. Posamentier (New York) weist in seinem Beitrag *„Motivating Mathematics Instruction Through Counterintuitive Everyday Experiences“* darauf hin, dass der Mathematikunterricht, der sich durch die gesamte Schullaufbahn vom Kindergarten bis zur Matura zieht, angesichts rasant sich entwickelnder Technologien enorm an Bedeutung gewonnen hat. Warum eine Mehrheit der Schüler/innen ihn dennoch nicht mag, könnte mit Blick auf standardisierte Testaufgaben auf ein wenig spannendes „Teaching to the test“ seitens der Lehrer/innen zurückzuführen sein. Das mangelnde Interesse der Schüler/innen wirkt sich dann auch auf die Eltern aus, die sich außerstande sehen, passende Unterstützung anzubieten. Dieser Beitrag fokussiert dieses Dilemma und zeigt Beispiele auf, die Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen gleichermaßen bereichern und begeistern können.

Roland Reichenbach (Zürich) führt in seinem Beitrag „Chimäre ‚selbstorganisiertes Lernen‘“ nichts weniger als „eine kleine Polemik gegen Lernutopien“. Das „selbstorganisierte Lernen“, so Reichenbach, kann als Chimäre oder als banales Konzept betrachtet werden. Der Schlüssel der erstaunlichen Wirkungsmacht der „selbst“-bezogenen Sloganistik und Metaphorik ist im Konzept der *Selbst-Kontrolle* zu sehen. Die weitverbreitete und kaum reflektierte Akzeptanz des letztlich wenig überzeugenden bzw. aber trivialen Konzepts des „selbstorganisierten Lernens“ verführt dazu, Schule und Unterricht nur in ihren *förderlichen* oder *hemmenden* Wirkungen für das zu betrachten, was „selbstorganisiertes Lernen“ genannt werden will. Eine „gute“ Institution ist dann die, welche das „selbstorganisierte Lernen“ fördert, während eine nicht so gute Institution das „selbstorganisierte Lernen“ der Person nicht oder in geringem Ausmaß fördert: ein Reduktionismus, wie er typisch für den zeitgenössischen Diskurs des schulischen Lernens ist.

Johannes Riedl (Linz) widmet sich dem Thema „*Selbstermächtigung durch Anstrengung*“. Ohne Fleiß kein Preis! Anstrengung erhöht die Erfolgswahrscheinlichkeit beim Arbeiten und Lernen. Fatalistisch auf Glück zu vertrauen, ist keine Alternative. Es macht träge. Erfolg stärkt das Ich, verstärkt die Anstrengungsbereitschaft und fördert die Selbstermächtigung. Förderliche und hinderliche Bedingungen werden dafür erörtert. Im Fokus steht die Notwendigkeit von Individualisierung im Unterricht mit traditionellen Methoden und den Möglichkeiten des E-Learning. Selbstermächtigung erfordert Passung der Aufgaben und förderorientierte Leistungsbeurteilung.

Ulrike Sych (Wien) führt mit Erwin Rauscher einen imaginären Dialog über „*MUSIK & Pädagogik*“, indem sie aus Sicht der Gesangspädagogik zu Zitaten aus seinen Reden und Vorträgen im musikalisch-akademischen Umfeld frei assoziiert. Die Stimme ist der Spiegel der Seele – und daher ist die Musik, so ihr Fazit, „die Poesie der Luft, die uns durch den Körper zum Instrument macht.“

Alois Wurm (Bad Wimsbach-Neydharting) widmet dem Jubilar seine lyrische Dichtung „*die eselsdistel*“ und nimmt uns mit in die Laut- und Gedankenwelt der Poesie. Er thematisiert das Schöne, das oft im Verborgenen liegt – und wie es die Aufmerksamen, Neugierigen und Mutigen zu verführen imstande ist; die Überwindung von Vorurteil und Angst; das wunderbare Geheimnis der Nähe – und schließlich Metamorphose, Vergänglichkeit und Wehmut. Auch wenn persönlich empfundener Verlust verbunden ist mit „Missbehagen“ und Rückzug, im Großen kann er Öffnung, Weitergabe und Ausbreitung bedeuten.

Verhalten prägt Gesellschaft

„Wer fragt, der bestimmt, worüber nachgedacht und gesprochen wird. Und nicht immer steht am Anfang der Frage die Suche nach einer Antwort.“ Wie im Leben – und im Schachspiel – kommt es im schulischen Geschehen darauf an, „das Neue bestmöglich zu nutzen und gleichzeitig vom Alten zu lernen“.

Andreas Bieringer (Frankfurt/M.) widmet sich unter dem Titel „*Gott einen Ort sichern*“ Madeleine Delbrèls Gedicht „Liturgie der Außenseiter“. Die Schriftstellerin und Mystikerin Madeleine Delbrèl (1904–1964) war Grenzgängerin zwischen scheinbar unvereinbaren Welten, die im Frankreich der 1930er- und 1940er-Jahre als Sozialarbeiterin der Stadt Ivry nach Gott suchte, wo ihn sonst niemand vermutete: bei den einfachen Leuten auf der Straße, vor allem bei den kommunistischen Arbeitern in den Fabriken. Ihre Aufmerksamkeit galt den physisch Leidenden, denen, die sich ängstigten und keine Zukunftsperspektiven hatten. Noch zu Beginn ihres Hochschulstudiums war Delbrèl überzeugte Atheistin, konvertierte aber nach einer schweren Lebenskrise zum Christentum. Mit gleichgesinnten Frauen lebte sie nach den evangelischen Räten mitten in der Stadt als Sozialarbeiterin. Wie soziales Engagement und moderne Gottsuche zusammengehen, zeigt sie in ihrem Gedicht „Liturgie der Außenseiter“.

Ivo Brunner (Feldkirch) inszeniert in seinem Beitrag „*Erwin Rauscher meets William Shakespeare*“ eine fiktiv-pädagogische Begegnung. Wenn auch vier Jahrhunderte die beiden Persönlichkeiten trennen, so loten doch beide den menschlichen Geist und die menschliche Seele in vielen Facetten aus. Das Gedankenspiel nimmt sowohl biografische als auch thematische Parallelen ins Visier und wagt als literarische Verdichtung einen Blick auf die Paradigmen der PädagogInnenbildung unter Rauschers und Hamlets Augen.

Heinz Fassmann (Wien) referiert in seinen „*Politischen Reflexionen eines Quereinsteigers*“ über das subjektive Erfahrungswissen, das er als Minister für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Umgang mit dem Parlament, den Parteien, den Regierungskollegen, den Interessensvertretungen, den Ländern, den Schulen, den Universitäten, den Forschungseinrichtungen und den Medien gewinnen konnte. Das politische System, so sein Fazit, ist stärker vom Handeln und von der Qualität der politischen Akteure abhängig, als man es gemeinhin annimmt.

Konrad Paul Liessmann (Wien) hinterfragt den „Wert der Bildung und die Bildung von Werten“. Denn Bildung ist in aller Munde. Es gibt kaum einen Begriff, der in unterschiedlichen Zusammensetzungen so universell eingesetzt werden kann, wie der Begriff der Bildung. Einigkeit herrscht nur in einem Punkt: Bildung ist ein Wert. Was aber bedeutet das? Der Begriff des Wertes, der seit einiger Zeit in ethischen Diskussionen Konjunktur hat, kommt nicht aus der Moralphilosophie, sondern aus der Ökonomie. Werte beschreiben

die Präferenzen von Menschen. Das aber hat Konsequenzen für den Bildungsbegriff, der damit den Konjunkturen des Zeitgeistes überantwortet wird. Das hat viel mit Geschäften und Geschäftigkeit zu tun, aber wenig mit Bildung.

Andreas Schnider und **Maria-Luise Braunsteiner** (beide Wien) betrachten „*Kritische Stimmen als Mehrwert eines gemeinsamen Entwicklungsprozesses*“. In ihrem Beitrag werden die drei gesellschaftlichen Felder Politik, Wissenschaft und Profession, die sich durch ihre jeweilige Logik gegeneinander abgrenzen, im Blick auf bildungspolitische Entwicklungsprozesse als eng zusammengehörend gedacht. Die drei Felder werden skizzenhaft aus der Sicht eines in den drei Feldern Tätigen (Andreas Schnider) umrissen, dabei wird begrifflich vor allem auf Max Weber, Jacques Derrida, Martin Heidegger und Roland Fischer verwiesen. Die zweite Perspektive (Maria-Luise Braunsteiner) versucht, anhand exemplarisch ausgewählter kritischer Stimmen zur Entwicklungsaufgabe Kooperation aus der medialen Berichterstattung das Spannungsfeld zwischen den drei Praxisfeldern zu identifizieren. Die Autor/innen schließen, dass der Prozess der Gesetzwerdung und der Umsetzung des Reformprojekts „PädagogInnenbildung NEU“ beispielgebend für das Zusammenwirken von Politik, Wissenschaft und Profession ist.

Peter Webinger (Wien) wirft in seinem Beitrag „*Migration im 21. Jahrhundert*“ einen Blick auf die Rahmenbedingungen für globale Migrationsbewegungen, die sich im letzten Jahrzehnt grundlegend verändert haben. Die Intensität, die Quantität und die Geschwindigkeit globaler Mobilität waren zu keinem Zeitpunkt größer. Durch die neue Dimension der Kommunikation der sozialen Medien kennt die weltweite Vernetzung und Kommunikation keine Grenzen mehr. Angesichts der politischen und sozialen Nachwirkungen der Migrationskrise des Jahres 2015 gilt es, das gegenwärtige Schutzsystem zu hinterfragen. Um für künftige Migrationsbewegungen vorbereitet zu sein, sind vor allem die Lektionen aus den Geschehnissen der letzten Jahre zu ziehen. In diesem Zusammenhang ist es essenziell, dass sich die derzeitige Praxis wieder auf die Grundprinzipien der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 besinnt: Schutz für diejenigen, die ihn brauchen, so nahe wie möglich am Herkunftsland.

Gesellschaft braucht Perspektive

„Besonders junge Menschen als Zielpersonen der Pädagogik brauchen Perspektiven, um Antworten zu finden auf ihre brennenden Fragen – und Wege zur Verwirklichung ihrer Leidenschaften. Perspektiven befähigen sie und uns, jeden einzelnen Tag, jede Lehrveranstaltung, jedes Forschungsergebnis, ja sogar jedes Formular in ein übergeordnetes Narrativ zu verwandeln. Wer Zukunft mitverantwortet, braucht Kenntnis und Demut der Vergangenheit, sonst wähnt er sich nur am Ende der Geschichte.“

Gerald Bast (Wien) zeigt den Weg „*Von der Synchronizität der Radikalität*“ auf: Im Rückblick aus dem Jahr 2050 zeichnet er nach, wie und warum in den drei Jahrzehnten davor mit einem radikalen, auf Ziele, Methoden und Inhalte anstatt auf administrative und politische Organisationsstrukturen gerichteten bildungspolitischen Paradigmenwechsel in angemessener Weise auf die dramatischen Veränderungen in Technologie, Wirtschaft und Gesellschaft reagiert wurde. Dass unsere Gesellschaft in der Mitte des 21. Jahrhunderts, trotz einer Entwicklung, die zu Beginn dieses 21. Jahrhunderts als dystopisch gesehen wurde, nicht im Chaos von Separatismus, gesellschaftlicher Spaltung, Arbeitslosigkeit, Identitätsverlust, Angst, Armut und Gewalt untergegangen ist, liegt am Mut zu radikalen Änderungen – nicht zuletzt im Verständnis und in der Realität von Bildung. Am Beginn stand die ernsthafte Konfrontation mit zwei Fragen: Wie soll das Leben unter radikal veränderten gesellschaftlichen, klimatischen und technologischen Rahmenbedingungen gestaltet werden. Und wie kann man die nächste Generation auf dieses Leben vorbereiten?

Gudrun Biffl (Krems) gibt in „*Schule und Migration: Zahlen, Daten und Fakten*“ einen Überblick über die Faktenlage, der zeigt, dass es in Österreich als Folge einer ausgeprägten Konzentration von Schülern/Schülerinnen mit Migrationshintergrund auf bestimmte Regionen und Schulstandorte zu einer Abwanderung von Schülern/Schülerinnen ohne Migrationshintergrund in Privatschulen kommt. Die räumlichen Konzentrationen von ethnisch-kulturellen Gruppen tragen auch dazu bei, dass es im Generationenwandel kaum zu einer Aufweichung der Umgangssprache der Herkunftsregionen kommt. Das ist im internationalen Vergleich ein untypisches Verhaltensmuster, das ein Hindernis für eine erfolgreiche Eingliederung ins Schulsystem darstellt. In der Folge ist der Anteil von migrantischen Schülern/Schülerinnen in Sonderschulen und Polytechnischen Schulen ebenso wie an außerordentlichen Schülern/Schülerinnen überdurchschnittlich hoch. Die Leistungen der zweiten Generation verbessern sich allerdings deutlich gegenüber der ersten Generation und nähern sich denen der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund an.

Roland Fischer stellt mit seinem Beitrag „*Zielorientierte Ko-Entwicklung von Gesellschaft und Individuum*“ ein „*Manifest für eine Neukonzeption von Bildung*“ zur Diskussion. In sieben Thesen wird dargelegt, wie Bildung als ein gesellschaftlicher Prozess gestaltet werden kann, der eine Weiterentwicklung der Gesellschaft mit Zielrichtung Steigerung des Gemeinwohls unterstützt und die jungen Individuen zu einer Haltung der Mitverantwortung für die Gesellschaft führt.

Franz Keplinger (Linz) stellt unter der Frage „*Der Mensch als ‚Zweck an sich selbst‘ (Kant)?*“ in seinem diesen Band abschließenden Beitrag „*Kritische Anfragen an funktionalistische Menschenbilder im aktuellen Bildungsdiskurs*“. Dieser ist auch geprägt vom Begriff der Ökonomisierung, der wiederum weitreichende Auswirkungen hat auf das Verständnis des Menschen und seiner Bildungsprozesse. Aus anthropologischer Perspektive stehen durch

die Vorgänge einer „Naturalisierung“ und „Kapitalisierung“ des Menschen dessen Freiheit und Würde zur Disposition. Dies auch deswegen, weil der Mensch jenes Wesen ist, das seine Identität, seine Orientierung im Leben immer wieder suchen muss. Funktionalistische Menschenbilder blenden gerade diese wesentlichen Dimensionen humanen Menschseins aus. Bildung ist daher nicht alleine in Kategorien von Evidenz und Messbarkeit fassbar, geht es doch um nichts weniger als um die Frage, was Menschen zu ihrer Menschwerdung, zur Entfaltung und Kultivierung ihrer Menschlichkeit befähigt.

In seine eingangs zitierte Eröffnungsrede baute Erwin Rauscher wörtliche Zitate Leonardo da Vincis ein und nutzte sie als Folie, um nichts weniger als eine Renaissance der Bildung im 21. Jahrhundert einzufordern. Seine abschließenden Worte seien an das Ende dieser Vorschau gestellt, um auf die folgenden Beiträge einzustimmen – auf die „Verführung zur Güte“ als Pädagogik im 21. Jahrhundert.

Diese Hochschule und ihre Pädagogik sollen wie jener Mann aus Vinci

- *Güte und Würde verschenken*
- *Mut machen für Erforschen und Probieren ohne Angst vor dem Scheitern*
- *Leidenschaft teilen für das Neue*
- *auch das Andere wertschätzen und besonders die Anderen*
- *der Kunst den Alltag gewähren*
- *und den Alltag heiligen.*

Baden bei Wien, im Frühjahr 2020

Glückwünsche

Landeshauptfrau Johanna Mikl-Leitner

Lieber Jubilar!

70 Lebensjahre, davon viele Jahre Vorsitzender der Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen, langjähriger Direktor von mehreren Bundesrealgymnasien, Lehrbeauftragter an den Universitäten Salzburg, Graz, Linz und Klagenfurt sowie aktuell Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Das ist eine beeindruckende Karriere, zu der ich als Landeshauptfrau herzlich gratuliere. Einen tieferen Sinn gewinnen solche Zahlen und Fakten aber erst, wenn es gelingt, einen Bogen von der Vergangenheit in die Gegenwart und Zukunft zu spannen. Die vorliegende Festschrift, welche wissenschaftliche, publizistische und künstlerische Beiträge zu den Themenfeldern des Jubilars vereint, ist ein solcher Beitrag, der zeigt, dass man in der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich diesen tieferen Sinn richtig erkannt hat.

Der erfolgreiche Weg des Bildungswesens in Niederösterreich ist kein Zufall, sondern das Ergebnis nachhaltiger Arbeit und einer modernen Managementstruktur. Universitätsprofessor Erwin Rauscher hat in seinem bisherigen Berufs- und Karriereweg unter anderem als Schulentwickler, Lehrer, Direktor, Hochschullehrer und Referent gerade in diesem Bereich immer wieder Akzente und Initiativen gesetzt. Durch diverse Publikationen wurde der Unterricht durch sein Wirken verändert, der Lehrplan den aktuellen Gegebenheiten angepasst und damit eine hervorragende Grundlage für ein modernes Bildungssystem geschaffen.

Die Pädagogische Hochschule in Baden ist untrennbar mit Erwin Rauscher verbunden. Der Rektor der Pädagogischen Hochschule wurde vom Land Niederösterreich bereits entsprechend geehrt, nämlich mit dem „Silbernen Komturkreuz des Ehrenzeichens für Verdienste um das Bundesland Niederösterreich“.

Die Hochschule ist in den letzten Jahren ein Stück blau-gelbe Erfolgsgeschichte geworden, auf die wir in diesem Land besonders stolz sein können. Möge sich diese besondere Bildungseinrichtung diesen Schwung und diese Aktivität auch in Zukunft bewahren, das Land Niederösterreich wird dabei gerne mithelfen – diesen Wunsch und dieses Versprechen verbinde ich mit meinen besten Wünschen für Rektor Erwin Rauscher.



Landesrätin Christiane Teschl-Hofmeister

Für das Land Niederösterreich ist Bildung das zentrale Zukunftsthema. Gut gebildete junge Menschen garantieren eine hohe Lebensqualität für Niederösterreich und seine Bevölkerung und so sind wir stetig darum bemüht unser vielfältiges Bildungsangebot konsequent auszubauen. In einer Zeit, in der nicht nur Technik und Wirtschaft rasant fortschreiten, sondern in der sich auch die Anforderungen und Erwartungen am Arbeitsmarkt laufend verändern, ist dies unerlässlich.

In Niederösterreich möchten wir also jene Rahmenbedingungen schaffen, die unsere Schülerinnen und Schüler optimal auf ihre berufliche Zukunft vorbereiten. Besonders wichtig ist uns in dieser Hinsicht die Zusammenarbeit mit unseren Pädagoginnen und Pädagogen.

Viele wertvolle Dialoge durfte ich dazu mit Univ.-Prof. HR MMag. DDr. Erwin Rauscher führen. Ein hochrangiger Wissenschaftler, herausragender Pädagoge und unglaublich interessanter Gesprächspartner. Einer, der Theorie und Praxis zusammenzuführen weiß, und einer, der durch seine vielfältige Referententätigkeit nicht nur nationales, sondern auch internationales Wissen mitbringt.

Lieber Erwin, vielen herzlichen Dank für deinen Einsatz, dein Engagement und deine fundierten Diskussionsbeiträge. Zu deinem 70. Geburtstag alles erdenklich Gute und weiterhin viel Erfolg!

Thomas A. Henzinger

Sehr geehrter Herr Rektor Rauscher,

wie an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich gehört es auch zu einer der Kernaufgaben des IST Austria, junge Talente zu fördern und für wichtige gesellschaftliche Rollen, sei es als Lehrende oder Forschende, auszubilden. Die Studierenden beider Institutionen lernen kritisches Denken und andere für ihr Fach zu begeistern. Sie lernen, Wissen zu schaffen und zu vermitteln. Aber auch das Interesse über enge Fachgrenzen hinaus ist etwas, was viele unserer Studierenden verbindet.

So ist es mir eine besondere Freude, dass nun schon seit mehreren Jahren die PH Niederösterreich und das IST Austria im Rahmen des IST Sommercampus zusammenarbeiten, um den Studierenden beider Institutionen die Möglichkeit zu bieten, einerseits das Vermitteln von komplexen wissenschaftlichen Fragestellungen und Inhalten zu üben und andererseits den vielen teilnehmenden Kindern die Freude an der Neugier weiterzugeben.

Es sind diese jungen Talente, die Studierenden sowie die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Sommercampus-Woche, die unsere Gesellschaft zukünftig prägen und gestalten werden. Durch Ihren persönlichen Einsatz und das frühzeitige Erkennen von Talenten haben Sie bahnbrechende Karrieren ermöglicht und gefördert. Durch Ihr Wirken als Rektor wurde die PH Niederösterreich zu einer zukunftsweisenden Einrichtung, die sich ihrer wichtigen gesellschaftlichen Verantwortung vorbildlich annimmt und Menschen neben der professionellen Aneignung von fachlicher Expertise und wissenschaftlichem Denken auch zu Offenheit und Neugier ermutigt.

So darf ich Ihnen zum 70. Geburtstag herzliche Glückwünsche übermitteln, bedanke mich für Ihre jederzeitige Bereitschaft und Offenheit gegenüber neuen Ideen und Experimenten und freue mich auf die weitere Zusammenarbeit unserer beiden Institutionen ebenso wie auf den weiteren persönlichen Austausch.

Christa Schnabl

„Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft nimmt auf dem Weg in die Wissensgesellschaft eine Schlüsselfunktion ein – sie darf [...] sich nicht reduzieren auf jene nach der wechselseitigen Verortung von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.“¹

Wenige Namen sind mit der Entwicklung der PädagogInnenbildung in Österreich in den vergangenen Jahrzehnten so stark verbunden wie der von Erwin Rauscher. Ob als Gestalter oder Mitgestalter, als Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie später auch der Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen (RÖPH), Erwin Rauscher war an entscheidenden Veränderungen der letzten Jahre maßgeblich beteiligt. Vor allem durch seine Vorstellungen, Überzeugungen und Ideen konnte er wichtige Weichenstellungen in den letzten Jahren positiv beeinflussen.

Das oben angeführte Eröffnungszitat aus einem seiner jüngsten Texte zeigt auch die Stoßrichtung auf, die ihm wichtig war und die für ihn sicherlich auch weiterhin essentiell ist. Von Anbeginn unserer Kommunikation über die Zukunft der LehrerInnenbildung war sein Interesse an der Sache spürbar: Über den Streit der Institutionen hinweg geht es um mehr, nämlich die Schulen der Zukunft und die bestmögliche Bildung der LehrerInnen für die Herausforderungen von morgen, damit sich die Kinder in deren Verantwortung bestmöglich entwickeln können. Die Frage der Institutionenverortung ist demgegenüber nachgeordnet. Es ist also weniger wichtig, wer was mit welchen Befugnissen macht; wichtiger ist, dass die Aufgaben von kompetenten Menschen wahrgenommen werden. Dazu Erwin Rauscher:

Zum einen soll nicht die Frage Wo? als Prioritätenstreit zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Vordergrund stehen, sondern die Qualität und eigenständige Gestaltungsform eines Lehramtsstudiums. Zum anderen wird nicht mehr nach Schulformen ausgebildet, es gilt vielmehr, an tertiären pädagogischen Einrichtungen individuelle Studienpfade im Rahmen eines multiplen Pädagogik- und Lehramtsstudiums zu ermöglichen und mit extern legitimierten Berechtigungen für das Unterrichten in verschiedenen Schulformen und -typen abzuschließen. (Rauscher 2018, 245)

1 Rauscher, Erwin (2018): Ungleiche Brüder!? „PädagogInnenbildung NEU“ – Bewährungsprobe einer Zusammenarbeit von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: Posch, Peter; Rauch, Franz; Zehetmeier, Stefan (Hrsg.): *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Krainer*. Münster, New York: Waxmann, S. 245.

Die „Qualität“ als wichtigster Maßstab für Entscheidungen jeglicher Art ist für Erwin Rauscher nicht nur eine charakteristische Haltung, sondern eine fundamentale Prämisse seiner Arbeit. Als vor einigen Jahren die Entwicklung der Verbände zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zur gemeinsamen Ausbildung von PädagogInnen Fahrt aufnahm, stand zu jeder Zeit sein Credo im Vordergrund, dass es um die Qualität der Ausbildung ginge und gerade diese bei unseren Entscheidungen immer im Mittelpunkt stehen müsse. Mit diesem gemeinsamen Ziel vor Augen konnten wir die ersten, damals noch recht wackeligen Schritte in Richtung gemeinsame Ausbildung der SekundarstufenlehrerInnen gehen.

Vermutlich spielt die starke wissenschaftliche Sozialisation in den diversen Fachbereichen wie Mathematik, Philosophie, Psychologie, Pädagogik und später auch noch katholische Theologie (*Venia docendi* in Religionspädagogik) dabei eine wichtige Rolle. Bleibende Neugierde und waches Interesse zeichnen Erwin Rauscher über die vielen Jahrzehnte seiner Tätigkeit aus, und tun das noch bis heute. Er verbindet Texte und Kontexte, Vergangenheit mit Gegenwart und Zukunft auf kreative Art und Weise, Literatur mit Gegenwartsbeobachtungen. Seine Reden sind gekennzeichnet durch kreative Wortschöpfungen und das Herstellen von neuen Verbindungen und mitunter überraschenden Deutungen. So wie er mit seinen Reden andere beschreibt, so sind nun wir an der Reihe, ihm zu danken und zu gratulieren. Lieber Erwin: Alles Gute und *ad multos annos!*

Arthur Mettinger

*Im Grunde sind es doch die Verbindungen mit Menschen,
die dem Leben seinen Wert geben.*
Wilhelm von Humboldt

DANKE, LIEBER ERWIN

- für die vielen Gespräche, die ich mit Dir zu den verschiedensten Themen führen durfte – Du bist immer bestens im Bilde, betrachtest Problemstellungen aus verschiedenen Perspektiven, beurteilst sie auch im Hinblick auf Deine reiche Lebenserfahrung und ordnest sie in größere Zusammenhänge ein. Bis heute ist mir nicht so ganz klar geworden, wann Du all das neben Deinen zeitraubenden Managementfunktionen schaffst!
- für die vielen Texte, die Du zu einer beinahe unübersehbaren Fülle von Themen verfasst hast – Du hast die Gabe, Dinge auf den Punkt zu bringen und in geschliffener Sprache darzustellen. Auch in diesem Zusammenhang habe ich mich immer wieder gefragt, woher Du die Zeit dafür nimmst.
- für die bereichernde jahrelange Zusammenarbeit (2007 bis 2011) in unserer gemeinsamen Arbeitsgruppe zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen „UPH-KOOP“, die im Wege des gegenseitigen institutionellen Kennen- und Verstehenlernens eine unabdingbare Basis für die PädagogInnenbildung NEU geschaffen hat – dabei hast Du stets wohlüberlegt und wohlbegründet „ad rem“ argumentiert und uns alle an Deiner Expertise teilhaben lassen.
- für Deine ideelle Unterstützung und Aufmunterung im Zusammenhang mit meiner physischen Rehabilitation – Du hast mir durch Deine Vorbildwirkung Zuversicht und Mut im Kampf für meine Rückkehr in den Beruf und zu einer selbstbestimmten Lebensführung gegeben.

DANKE & AD MULTOS ANNOS!

PERSPEKTIVE formt RAUM



I. Perspektive formt Raum

Roland Fischer & Wolfgang Kofler

Gemeinschaftliches Wachsen: Bestimmung und Aufgabe

Vorausgeschickt

Roland Fischer hat sich in den letzten 20 Jahren kontinuierlich mit der Konzeption einer Theorie von Bildung beschäftigt, bei der Bildung nicht nur ein individuelles, sondern auch ein gesellschaftliches Projekt ist. Das Ergebnis liegt in mehreren Aufsätzen vor, u.a. in Fischer 2019 und Fischer 2020. Im Folgenden führen er und Wolfgang Kofler aus, auf welches Menschenbild dieser Entwurf aufbaut.

Mensch als Individuum und Gesellschaft

Zentral in Fischers Bildungskonzept ist die konsequente Beachtung der Sozialität des Menschen. Diese zeigt sich nicht zuletzt im Begriffspaar „Individuum und Gesellschaft“. Beide Teile dieser in einer dialektischen und dynamischen Beziehung zueinander stehenden Zweierheit sind Subjekt und Objekt von Entwicklung und Bildung.

Gemeinschaftliches Wachsen

Individuum und Gesellschaft haben etwas gemeinsam, und zwar ein Streben nach positiver Veränderung, man kann auch sagen: nach Wachstum. Falls dieses Wachstum bewusst erfolgt, indem Ziele gesetzt, angestrebt und nach Möglichkeit realisiert werden, wird es von Fischer „Bildung“ genannt. Wachstum meint jedenfalls eine Erweiterung der Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten, aber auch – damit verbunden – die Entwicklung des Willens und der Fähigkeit, diese zum Wohle der Menschen einzusetzen.

Eine der größten und schwierigsten Herausforderungen dabei ist die Koordination von jeweils individuellen Bildungsprozessen mit gesellschaftlichen unter Berücksichtigung der Autonomie des Individuums und der Handlungsfähigkeit der Gesellschaft. Die verschiedenen Bildungssysteme sind mehr oder weniger geglückte Lösungen dieses Koordinationsproblems. Der hier diskutierte Vorschlag vertraut auf die Wirkung eines umfassenden Bildungsdiskurses.

Entscheidend dabei ist die Diskurskompetenz der Gesellschaftsmitglieder, die jedenfalls folgende Fähigkeit bzw. Haltung einschließen muss: Neben dem Bemühen um Durchsetzung der eigenen Position gibt es ein Bemühen um das Gelingen des Diskurses insgesamt (Erkenntnisgewinn für alle Teilnehmer). Diskurskompetenz in diesem Sinn ist auch Voraussetzung für das Gelingen von „kommunikativer Rationalität“ im Sinne von Habermas 1981. Wichtig ist auch, dass unser Vorschlag prinzipiell optimistisch ausgerichtet ist und sich

gegen Dekadenztheorien wendet, die so alt sind wie die Diskussion über Bildung selbst und sich mittlerweile alle selbst widerlegt haben (für einen historischen Überblick über einige dieser Ansätze vgl. Demandt 1985).

Gemeinschaftlich zu wachsen bedeutet Verständigung über die Wachstumsziele sowie wechselseitige Unterstützung von Individuum und Gesellschaft. Die Unterstützung der Individuen ist in der Regel durch die Erhaltung eines Schulsystems gegeben. Die Unterstützung gesellschaftlichen Wachstums durch die Individuen ist hingegen noch zu lernen. Der hier diskutierte Vorschlag zielt darauf ab, eine Haltung der Verantwortung für die Gesellschaft bei den Individuen zu generieren.

Bestimmung und Aufgabe

Das sich auf den Ebenen des Individuums und der Gesellschaft zeigende Wachstumsstreben des Menschen ist in Fischers einschlägigen Publikationen bisher noch nicht thematisiert, also auch nicht hergeleitet worden. Weil sich das Streben der Gesellschaft als Folge des Strebens ihrer Mitglieder nach einem besseren Leben verstehen lässt, können wir uns hier aber vielleicht mit einer anthropologischen Grundannahme behelfen. Sie besagt, dass zum Menschsein untrennbar Wachsen gehört. Anders ausgedrückt: Dem Menschen ist es aufgegeben, über sich, über seinen jeweiligen Zustand hinauszuwachsen, und das nicht nur auf der Ebene des Individuums, sondern auch auf der der Gesellschaft.

Die Aussage, dass gemeinschaftliches Wachsen eine notwendige Bedingung für das Sein, genauer: das Mensch-Sein ist, kann man in Anlehnung an das berühmte Diktum von René Descartes auch plakativer fassen und sagen: *Communiter crescimus, ergo sumus*. Mag dieser Formulierung auch die ontologische Dringlichkeit des Ursprungszitats etwas abhandengekommen sein, für uns ist sie Ausdruck eines anthropologischen Axioms, welches mit der Freiheit des Menschen in enger Verbindung steht.

Dass der Mensch – immer sowohl individuell als auch kollektiv – über sich hinauswächst, ist nämlich nicht nur eine Möglichkeit, sondern auch eine Verpflichtung, die sich aus seiner Freiheit ergibt (zum Zusammenhang zwischen Freiheit und Verantwortung s. etwa Nida-Rümelin 2005, S. 79–126). Freiheit meint ja, dass der Mensch nicht auf eine bestimmte Seinsweise festgelegt ist. Er kann über sich hinauswachsen, mit keiner definitiven Grenze. Die Verpflichtung besteht darin, diese Freiheit zum Guten zu nützen. In religiös-theologischen Diskursen pflegt man in diesem Zusammenhang von „Bestimmung“ zu sprechen. Gott hat ja bestimmt, z.B. „Wachset und mehret euch!“ Mit zunehmendem Bewusstsein und zunehmender Handlungsfähigkeit kann der Mensch sich die Bestimmung zu Eigen machen – oder auch nicht, wobei wir hier natürlich für die positive der beiden Optionen plädieren. So wird das Wachsen zu einem bewusst gestalteten Prozess und damit zu dem, was Fischer „Bildung“ nennt.

Über die Freiheit des Menschen ist gerade in der philosophischen Anthropologie viel nachgedacht worden (z.B. in Möller 1998). Die Freiheit eines Individuums hat zwar eine Schranke durch die Existenz anderer Individuen mit deren Ansprüchen und Rechten. Andererseits eröffnet die Existenz der anderen die Möglichkeit von Kooperation, was unsere Handlungsmöglichkeiten erweitert und damit tendenziell die Freiheit der Menschheit vergrößert. Je nach Weltanschauung kann man sich bei der Weiterentwicklung des Menschen ein ultimatives Ziel vorstellen, etwa Gott-Ebenbildlichkeit oder eine Gesellschaftsutopie –

oder man begnügt sich mit der Vorstellung, dass Individuum bzw. Gesellschaft immer besser werden, zumindest Defizite beseitigen wollen. Entscheidend hierbei ist es, dass die Beurteilung, was besser ist, durch das Subjekt der Bildung erfolgt, somit dessen Freiheit durch keine äußeren Vorgaben beschränkt wird. Wechselseitige Einflussnahme wird nur durch den Diskurs gewährleistet, der durchaus aber die Möglichkeit zur sozialen Harmonisierung bietet. Damit diese Möglichkeit realisiert werden kann, muss noch eine Grundvoraussetzung gegeben sein, und zwar die, dass *a priori* wechselseitige Empathie herrscht. Diskurskompetenz (s.o.) kann erworben werden.

Dabei ist eines sehr wichtig: Die Weiterentwicklung einer Gesellschaft ist mehr als die Summe der Weiterentwicklungen ihrer Mitglieder. Wir können uns nämlich nicht darauf verlassen, dass mit den einzelnen Individuen – mögen sie noch so verantwortungsvoll und engagiert sein – auch die Gesellschaft wächst. Dazu braucht es spezifische Kultur- und v.a. Organisationsformen. Natürlich bedürfen diese auch der Mitwirkung der Einzelnen, die Organisationen und Kulturen im Sinne des Wachstums nützen können müssen. Außerdem ist es notwendig, dass sie den expliziten Auftrag und so die Legitimation dazu haben, zum gesellschaftlichen Wachstum beizutragen.

Man könnte nun einwenden, dass wir bereits genügend – demokratisch legitimierte – Institutionen besitzen, die unser gemeinschaftliches Wachsen fördern und steuern: Bildungsausschüsse und -kommissionen im Parlament, das Ministerium mit all seinen Sektionen und Arbeitsgruppen, und schließlich auch die Schulen und Hochschulen selbst. Gerade diesen Gremien fehlt es aber oft an dem von uns in diesen Zeilen entworfenen (und beschworenen) Sinn für die Dimension gemeinsamen und bewussten gesellschaftlichen Wachstums. Dieser allein kann gewährleisten, dass wir uns in unseren Reform- und Entwicklungsprozessen nicht in Kleinlichkeiten verlieren, die unsere Bemühungen letzten Endes delegitimieren.

Wachstumsziele

Um Missverständnisse zu vermeiden, möchten wir einen Hinweis darauf geben, welche Weiterentwicklung uns in der heutigen Situation der Gesellschaften wünschenswert erscheint: Die dominante Logik gesellschaftlicher Organisation ist eine ökonomische. Die Vor- und Nachteile sind hinlänglich bekannt: Der wichtigste Vorteil für die Gesellschaftsmitglieder besteht darin, sich nicht um das jeweils große Ganze kümmern zu müssen. Die Nachteile erkennt man dann, wenn das große Ganze in Gefahr gerät, sei es der Planet als materielle Lebensvoraussetzung oder der Zusammenhalt von Gesellschaften als soziale Lebensgrundlage.

Wir benötigen neue gesellschaftliche Organisationsformen, allgemeiner und genauer: Formen des Miteinander, und zwar solche, die autonome Entwicklungsprozesse einschließlich einer Verantwortung für die jeweilige Umgebung fördern, ohne die Prozesse an äußerlichen Erfolgskriterien zu messen und damit auf ihre intrinsische Kraft und Kreativität zu verzichten. Oder noch einmal anders gesagt: Wir brauchen – im wahren Sinn des Wortes – bildungsfördernde Organisationsformen, und das nicht nur im herkömmlichen Bildungsbereich. Dieser Wachstumsschritt erscheint uns dringlich.

Das vorgelegte Bildungskonzept sollte jedenfalls dazu führen, dass die Individuen eine Haltung gewinnen, die folgenden Imperativ beachtet: „Handle in allen sozialen Zusammen-

hängen so, als ob du die Verantwortung eines obersten Chefs trügest!“ Bei dieser Haltung der Individuen können Organisationsformen realisiert werden, die sowohl auf hierarchische Weisungszusammenhänge als auch auf eine *invisible hand* verzichten und gleichzeitig eine neue Dimension bewusster gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Im Kern geht es darum, von Menschen mehr oder weniger bewusst gezogene Systemgrenzen nicht als Grenzen der Wahrnehmung und Verantwortung zu verabsolutieren, sondern immer ein Jenseits mit zu bedenken oder, anders gesagt: Beim gemeinschaftlichen Wachsen sind derartige Grenzen zu überschreiten. Mit den Worten von Immanuel Kant: Es geht um Ausgänge aus einer jeweils selbst verschuldeten Unmündigkeit (Kant 1784). Dabei muss nicht jeder Wachstumsschritt von dieser Art sein, aber es scheint klar, dass immer wieder Aufklärung vonnöten ist.

Bisherige Weiterentwicklungen haben die Mächtigkeit des Menschen vergrößert, v.a. durch die Erfindung und den umfassenden Einsatz von Technologien und durch die Entwicklung und die Anwendung effizienter Kooperationsformen („Humantechnologien“) für Produktion und Dienstleistung (Industrialisierung). Nun sollte es auch um neue Formen des Zusammenlebens gehen im Sinne der – wir sprechen jetzt wieder mit Kant – Forderung, den Menschen niemals nur als Mittel, sondern immer als Selbstzweck zu behandeln (Kant 1785). Es hat bereits Entwicklungen in diese Richtung gegeben, u.a. im Zusammenhang mit Aufklärung und Demokratisierung. Sie haben zu einer Steigerung der Selbstreflexion von Individuen und Gesellschaften geführt, nicht zuletzt durch die Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus in konventionellem Sinn. Das war eine Leistung nicht nur von Schulen, sondern auch von Literatur, Film, Fernsehen und anderen Medien. Darauf kann aufgebaut werden – besonders und auch wenn man daran denkt, die gemeinschaftliche Nutzung von Eliten zu verstärken.

Was ist eine Gesellschaft?

Wir verwenden den Begriff „Gesellschaft“ naiv, d.h. ohne Rekurs auf soziologische Theoriebildungen. Diese sind aus unserer Sicht zu sehr an die Realität gebunden, zu wenig idealistisch und können daher das für Bildung nötige Spannungsfeld zwischen Ist und Soll nicht anbieten. Außerdem gehen sie von Gesellschaft als selbstverständlicher Gegebenheit aus. Aus unserer Sicht ist Gesellschaft aber ein Wert, um den man sich bemühen muss, damit er nicht verloren geht. Wir versuchen eine Definition: Für den einzelnen Menschen ist „seine“ Gesellschaft die ihn enthaltende maximale soziale Konfiguration, die zwei Bedingungen erfüllt:

1. Alle Mitglieder der Gesellschaft sind in einen Kommunikationszusammenhang eingebunden. Dabei ist nicht nur Kommunikation von einer zu einer anderen Person gemeint, sondern etwa auch medial vermittelte oder politische. So stellen etwa eine Wahl oder ein Gesetzesbeschluss Kommunikationsakte dar.
2. Zwischen den einzelnen Mitgliedern besteht eine Empathie-Erwartung, d.h. sie gehen davon aus, dass die jeweils andere Person sie verstehen will und auch kann. Diese Annahme wird meist aufgrund körperlicher Ähnlichkeit oder vergleichbarer kultureller Herkunft getroffen und erzeugt ein Wir-Gefühl. Dieser Punkt ist übrigens ein ganz wesentlicher und – wenn wir ihn auf die Ebene der Linguistik herabbrechen – verwandt mit jener Voraussetzung, die der britische Sprachphilosoph Paul

Grice unter dem Begriff *cooperative principle* als unabdingbar für das Funktionieren jeder sprachlichen Kommunikation bezeichnet hat (s. v.a. Grice 1975).

Will eine Gesellschaft offen sein, d.h. in der Lage dazu, neue Mitglieder aufzunehmen, dann muss sie Verfahren anbieten, die zur Erfüllung dieser beiden Kriterien führen. Dies ist auch deshalb von Bedeutung, weil neue Mitglieder Anlass für einen Wachstumsschritt sein können.

Gesellschaftliche Verantwortung der Individuen

Der Auftrag an das Individuum, für die Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen, kann angesichts der Größe von Gesellschaften als Überforderung wahrgenommen werden. Ist dies der Fall, sollten kleinere soziale Konfigurationen als zu fördernde ausgewählt werden. Die Kompetenz, in sozialen Zusammenhängen zu denken und sich zu engagieren, sollte jedoch jedenfalls erworben werden.

Die heutigen Gesellschaften geben den individuellen und kollektiven Akteuren viel Raum. Manchmal werden Entwicklungen in Gang gesetzt, die nicht wünschenswert sind, z.T. sogar die Menschheit in ihrer Existenz bedrohen. Mehr Kontrolle der Gesellschaft über das, was in ihr stattfindet, ist daher anzustreben, also mehr Bewusstsein und Selbststeuerungsfähigkeit, ohne allerdings dabei die Autonomie des Individuums einzuschränken, weil Autonomie mit übergreifender Verantwortung zu verbinden ist. Nur so kann die Gesellschaft nachhaltig wachsen (s. hierzu auch Fischer 2012).

Literatur

- Demandt 1985 = Demandt, A.: Biologistische Dekadenztheorien. In: *Saeculum. Jahrbuch für Universalgeschichte*, Bd. 36. S. 4–27.
- Fischer 1998 = Fischer, R.: Technologie, Mathematik und Bewußtsein der Gesellschaft. In: Kadunz, G., Ossimitz, G., Peschek, W., Schneider, E. & Winkelmann, B. (Hrsg.): *Mathematische Bildung und neue Technologien*. Stuttgart/Leipzig: B.G. Teubner, S. 85–101. Auch in: Fischer, R.: *Materialisierung und Organisation. Zur kulturellen Bedeutung der Mathematik*. München: Profil (Klagenfurter Beiträge zur Didaktik der Mathematik 7), S. 181–203.
- Fischer 2003 = Fischer, R.: Höhere Allgemeinbildung und Bewusstsein der Gesellschaft. In: *Erziehung und Unterricht*, H. 5–6, S. 559–566.
- Fischer 2012 = Fischer, R.: Entscheidungsgesellschaft, Bildung und kollektives Bewusstsein. In: Fischer, R., Greiner, U. & Bastel, H. (Hrsg.): *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*. Linz: Trauner-Verlag, S. 277–288.
- Fischer 2019 = Fischer, R.: Bildung der Entscheidungsgesellschaft. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2018. Thementeil: Unterrichten wir das „Richtige“? – Die Frage nach zeitgemäßen Bildungsinhalten in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 99–14.
- Fischer 2020 = Fischer, R.: Zielorientierte Ko-Entwicklung von Gesellschaft und Individuum. Manifest für eine Neukonzeption von Bildung. (In diesem Band.)

- Grice 1975 = Grice, H.P.: Logic and Conversation. In: Cole, P. & Morgan, J. (eds.): *Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, pp. 41–58.
- Habermas 1981 = Habermas, J.: *Theorie kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant 1784 = Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: *Berlinische Monatschrift*, H. 12, S. 481–494.
- Kant 1785 = Kant, I.: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Riga: Hartknoch.
- Möller 1998 = Möller, M.F.: *Die ersten Freigelassenen der Schöpfung. Das Menschenbild Johann Gottfried Herders im Kontext von Theologie und Philosophie der Aufklärung*. Hrsg. von Ulrich Kühn. Frankfurt/M., New York, Paris, Wien: Peter Lang (Kontexte. Neue Beiträge zur historischen und systematischen Theologie 26).
- Nida-Rümelin 2005 = Nida-Rümelin, J.: *Über menschliche Freiheit*. Stuttgart: Reclam (Reclams Universalbibliothek 18365).

Sollten Lehrpersonen „wissen, was sie wissen“?

Die epistemologische Wende in der Lehrer/innenbildung

Wissen und/oder Identität

Die Identitätsfrage der Lehrer/innenprofession (vgl. Greiner 2019) ist in der heutigen Lehrer/innenbildung und der dazugehörigen Forschung zugunsten von Wissens- und Kompetenzfragen (Baumert et al. 2006; Oser et al. 2007) in den Hintergrund getreten. Was (angehende) Lehrer/innen heute wissen und können (sollen), steht im Vordergrund; wie sie denken und handeln, ist in Fortführung der „kognitiven Wende“ eine zentrale Forschungsfrage geworden und steht zu einem großen Teil im Dienst der Optimierung ihrer Kompetenzen. Die aktuelle Betonung der Lehrer/innenleistungen durch die empirische Unterrichts(qualitäts)forschung ist zweifellos ein wichtiges Zeichen der (Wieder-)Entdeckung der zentralen Bedeutung von Lehrpersonen für die Lernprozesse der Schüler/innen. Internationale Investitionen in empirische Lehrerkompetenzforschung im deutschsprachigen Raum zeigen, dass man sich durchaus zentralen Fragen der Lehrer/innenprofession widmet (vgl. Terhart et al. 2014), so den Eignungsdispositionen, den Formen des notwendigen Wissens und Könnens, zunehmend auch den affektiv-motivationalen Merkmalen, unterschiedlichen berufsbiographischen Phasen, Rahmenbedingungen und Belastungen des Berufs.

Aber auch die derzeit m.E. vernachlässigte Identitätsfrage – hier im Sinne der Selbstreflexion der Profession, sowohl in der Forschung als auch in der Lehrer/innenbildung – wird wiederkehren, schon aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen, die eine Neupositionierung von Schule und Lehrerberuf erzwingen werden und damit auch eine weitergehende Selbstprofessionalisierung der Profession (Schutz et al. 2018). Eine klare Ansage gibt diesbezüglich der OECD-Bericht „Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession“ (Guerriero 2017) mit einem klaren Außenblick auf die aktuell und zukünftig erforderlichen Wissensformen von Lehrpersonen insbesondere hinsichtlich neuer Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung, dem WAS, aber auch der Dynamik ihrer Verwendung, dem WIE.

Die doppelte kognitive Wende: Wissen wissen

Die empirische Lehrerkompetenzforschung des letzten Jahrzehnts mit Studien wie TEDS-M und deren weiterführenden Analysen (Blömeke et al. 2014) und COACTIV (Kunter et al. 2011), die das Wissen von Mathematiklehrpersonen erkundeten und weitere Folgestudien auch für andere Unterrichtsfächer inspirierten (Blömeke et al. 2011), hat zu einer Ausdifferenzierung der Formen von Lehrerwissen und Lehrerkönnen geführt. Konzeptionelle Pio-

nenarbeiten der Lehrerwissensforschung (Neuweg 2015) ermöglichten zudem Perspektiven auf die subjektive Innenseite des Wissens und Könnens, aber auch die Einsicht in Grenzen von dessen Explizierbarkeit.

Das COACTIV-Modell ist in seiner Wissensdifferenzierung zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogisch-psychologischem Wissen von der berühmten, disziplinär gedachten Dreiteilung Shulmans (1986; 1987) und damit von der Gliederung in disziplinäre Wissensbestandteile beeinflusst.

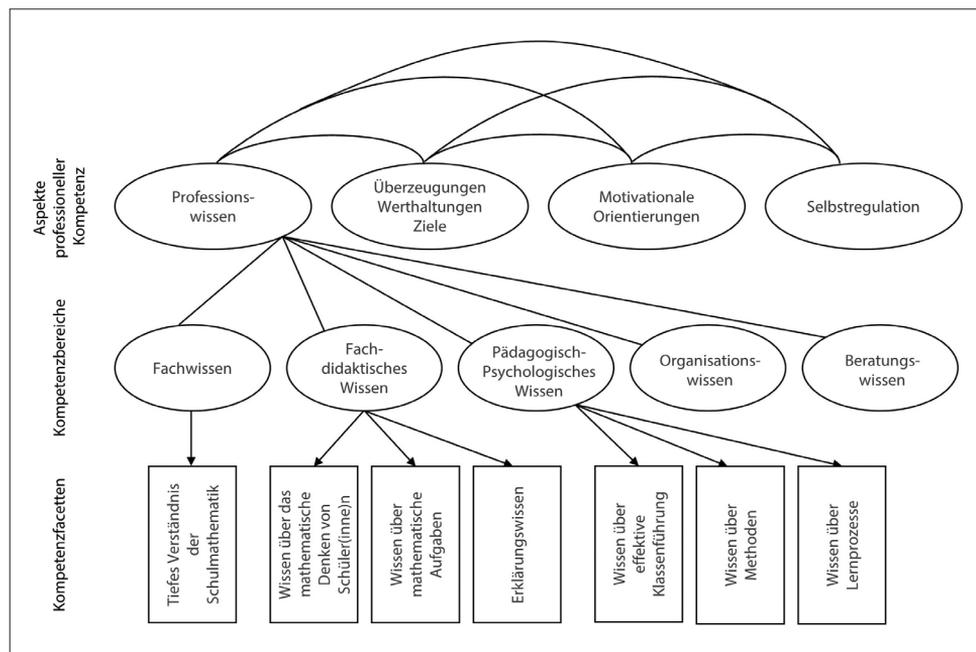


Abbildung 1: COACTIV-Modell nach Kunter et al. 2011

Ebenso wichtig für dieses Modell und den Hauptstrom der pädagogisch-psychologischen Lehrerkompetenzforschung ist Franz Weinerts Definition geworden. Als Kompetenzen werden bezeichnet

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst nutzen zu können (Weinert 2001, 271).

Dreierlei ist in Rückgriff auf Weinert für Kompetenzforschung zum Standard geworden: der Einfluss von motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, die, wenn sie nicht ohnehin als Teil von Kompetenz gedacht werden, als Prädiktoren (u.a. als Interessen, Überzeugungen, Wertorientierungen, Emotionen etc.) wesentliche Einflussfaktoren auf Kompetenz (und deren Erwerb und Förderung) darstellen und zunehmend in den Vordergrund

treten; zweitens aber auch das Diktum der grundsätzlichen Erlernbarkeit von Kompetenz, welches für die Existenz akademischer Lehrer/innenbildung wohl eine wesentliche Voraussetzung darstellt; drittens das Insistieren auf Kompetenz als einer doch als latent angesehenen überdauernden (unsichtbaren) Fähigkeit, die sich in variablen (!) Situationen manifestiert und sich je und je spezifisch bewährt, womit empirischer Kompetenzerfassung als „Verhaltensmessung“ eine klare Absage erteilt wird.

Auch wenn Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen auf anspruchsvollen taxonomischen Ebenen konzeptionalisiert werden, wonach sich einfache Wissenstests verbieten und problemhaltige Aufgaben auf die Komplexität dieses Wissens zielen (Koch-Priewe et al. 2015; Voss et al. 2015), geht man hier von deklarativen Wissensbeständen aus, die zwar das WAS des Wissens, aber nicht das WIE von dessen Verarbeitung und Verstehen erreichen. Neben dem sozusagen kodifizierten „objektiven“ Wissen, von Neuweg als „WISSEN 1“ bezeichnet (Neuweg 2014, 584), interessierte die Expertiseforschung (Bromme 1992) schon in den 1990er-Jahren das „WISSEN 2“ (Neuweg 2014, 584–585), als „Wissen im Kopf“, nämlich die Denkschemata und mentalen Verarbeitungsprozesse. Diese doppelte kognitive Wende begünstigt zunehmend proximale Faktoren, die der subjektiven Innenseite des Wissens sehr nahekommen, wie die Art der Wissensaneignung, die Bildung von kognitiven Schemata, aber auch kontextuell-sozial gebundene Formen des Wissenserwerbs und deren Einbettung in Denkstile, soziale Beziehungen und Entwicklung von habituellen Denkgewohnheiten. Der Zusammenhang von WISSEN 2 mit dem Handeln muss wohl viel enger gedacht werden als dies bei WISSEN 1 der Fall ist. Auch hier setzte eine zunehmende Ausdifferenzierung von Wissensformen ein, die aber nicht einer disziplinären Logik, sondern der unterschiedlich distanzhaften Relationierung von Wissen und Handeln im Sinne der Wissensverwendungsforschung folgte, so z.B. in der bekannt gewordenen Dreiteilung von deklarativem „Buchwissen“, prozedural-konditionalem Verfahrenswissen und implizit-praktischem Handlungswissen (Guerrero 2017, 103). In der aktiven Nutzung der neuen Wissensbasis, welche die internationale Bildungsforschung zur Verfügung stellt (dies der deklarative Anteil), und der gleichzeitigen Selbstadaptation an wechselvolle pädagogische Herausforderungen (dies der prozedurale Anteil) liegt ein Gutteil dessen, was die OECD als „Changing Nature of the Teaching Profession“ beschwört, welche durch die Forschung „to a more conceptual investigation of quality by studying the knowledge base of teachers presumed to underlie competent teaching“ (Guerrero 2017, 100) begleitet wird.

Synthetische Urteilskraft angesichts von neuem Forschungswissen: Wissen (neu) zusammensetzen, um zu entscheiden

Im Hintergrund theoretischer Konzeptionalisierungen von Lehrwissen laufen gesellschaftliche Entwicklungen, welche die Komplexität und Diversität des pädagogischen Feldes befördern und Lehrpersonen eine erhöhte adaptive Urteilskompetenz abverlangen. Das zentrale Professionshandeln wird dabei zunehmend als „decision making“ (Guerrero 2017, 110) in einer mehrdimensionalen Perspektive und unter wechselnden praktischen Feldbedingungen beschrieben. Diese Urteilskraft als „Brückenglied“ (Neuweg 2004, 4) zwischen

Theorie und Praxis ist schon nach Kant ein synthetisches Vermögen, d.h. Lehrpersonen müssen sich unterschiedliche Wissensformen nicht nur aneignen bzw. herausbilden, sondern diese auch differenziert unterscheiden, dann zueinander ins Verhältnis und schlussendlich wieder zusammensetzen.

Die Zumutung für Lehrpersonen besteht zudem wohl auch darin, dass infolge internationaler Schülerleistungsvergleiche, nationaler Bildungsstandardsüberprüfungen und evidenzbasierter Schulevaluationen, die zunehmend auch von der Bildungsadministration verordnet werden können, empirische Forschungsergebnisse (meist: Beschreibungswissen über Wissens- und Kompetenzstände der Schüler/innen) und Instrumente (oft aus den Verfahren der Erfassung besagter Wissens- und Kompetenzstände) als Wissensformen und auch wissens erfassende und strukturierende (etwa diagnostische) Formen in den schulischen Alltag gelangen, die zunächst einmal dem deklarativen Lehrerfachwissen, dem impliziten pädagogischen Wissen und dem technologischen Routinewissen des Unterrichtsalltags fremd sind. Man muss also die Außensicht der Forschung auf deklaratives Fachwissen, prozedural-konditionales Verfahrenswissen (oft: fachdidaktisches Wissen) und implizit-praktisches Handlungswissen (oft: pädagogisches Wissen) von Lehrpersonen erst einmal erweitern um Transfer und Kommunikation jener deklarativen und prozeduralen Wissensbestände aus der Bildungsforschung, die heute auch für Lehrpersonen wissens- und handlungsrelevant sind.

Dies lässt sich am Beispiel der Erwartungen an Lehrkräfte, sich umfassend mit neuen Konzepten auseinanderzusetzen, im Kontext der Implementierung der Bildungsstandards in Österreich gut verdeutlichen: Beim professionellen Umgang mit Bildungsstandards und ihren Überprüfungen geht es offenbar nicht nur um Handlungskoordination oder unterrichtliche Anschlussfähigkeit im Sinne der Verwendung brauchbarer Instrumente und Tools („Aufgabenformate“), sondern um differente Wissensformen und ihre Transferbarkeit und Transformation (Bromme et al. 2014). Nicht nur, wie wissenschaftliches Wissen in konkreten Kontexten in die Praxis „übergeht“ (Fritzsche/Reh 2007, 187), steht in Frage, sondern welche Bedingungen der Anwendung wissenschaftlichen Wissens bestimmte Nutzungsweisen (und Verständnisse wissenschaftlicher Argumentation) ermöglichen (Heid 2011, 492ff.). Hier schließen sich einerseits Forderungen an, dass Lehrpersonen, die mit Ergebnissen von Bildungsstandardsüberprüfungen evidenzbasiert und wissenschaftsbasiert weiterarbeiten sollen, Fortbildung nicht nur hinsichtlich der passgenauen Interpretierbarkeit von schulbezogenen Daten, sondern auch hinsichtlich ihres Zustandekommens, ihrer Aussagemöglichkeiten und Grenzen dringend benötigen, also epistemologische Grundlagen von Bildungsforschung. Gleichzeitig wird betont, dass man von Lehrpersonen seriöserweise nicht verlangen kann, jenes Erklärungswissen („mögliche Ursachen“) für die schulbezogenen Daten „nach“zuliefern, welches die Bildungsforschung selbst nicht herstellen kann (Bellmann 2016, 156), die ja etwa im Falle der Bildungsstandards weder Erklärungs- noch Veränderungswissen, sondern nur Beschreibungswissen erzeugt. Allein schon die Differenz unterschiedlicher Beschaffenheit, Funktionen und Grenzen von Forschungswissen, welches unterschiedlichen Fragehaltungen und Methodologien geschuldet ist, zu erkennen, ist für Lehrpersonen nicht selbstverständlich und würde eine epistemologische Wende bedeuten, die sie aber in der Handhabung von Forschungsergebnissen für eigene Unterrichtsreflexion souveräner machen würde. Hier kann Lehrerwissensforschung, die sich mit der Nutzung von Forschungswissen für eigene Entscheidungen durch Lehrpersonen beschäftigt, von sozialwissenschaftlicher Forschung lernen, die sich mit „Students' scientific epistemological views and thinking patterns in socioscientific decision making“ (Shiang-Yao et al. 2010) beschäftigt.

Die Urteilskraft hat ein zweidimensionales Gesicht: sowohl gegenüber dem Forschungswissen als auch in der wissensbezogenen Deutung der pädagogischen Handlungssituationen selbst. Auf dem Umweg einer stärker epistemologisch ausgerichteten Lehrerwissensforschung tauchen daher auch andere ungelöste Probleme der Lehrerkompetenzforschung wieder auf. Zwar konnten einzelne Wissensfacetten, mittlerweile auch domänen- und schulfachspezifisch, empirisch erfasst werden, aber der kontextuell gebundene Gesamtzusammenhang, d.h. das Ineinandergreifen der unterschiedlichen Ebenen in der Handlungssituation (die per se in Professionen im Kern eine permanente Urteils- und Entscheidungssituation darstellt), konnte bis heute nur unbefriedigend erforscht werden. Das Bewusstsein über die Komplexität des Zusammenspiels von Wahrnehmen, Erkennen, Analysieren und Entscheiden samt den affektiv-volitionalen Hintergrunddispositionen ist aber deutlich gestiegen. Davon zeugt u.a. das Kompetenzmodell „Competence as a Continuum“, welches ganz anders als das etwas statische COACTIV-Modell die kontextsensible Dynamik der Wahrnehmungs- und Entscheidungsprozesse auf der Basis von Kognitionen und Motivationen im Lehrerhandeln theoretisch abzubilden und empirisch zu erreichen versucht:

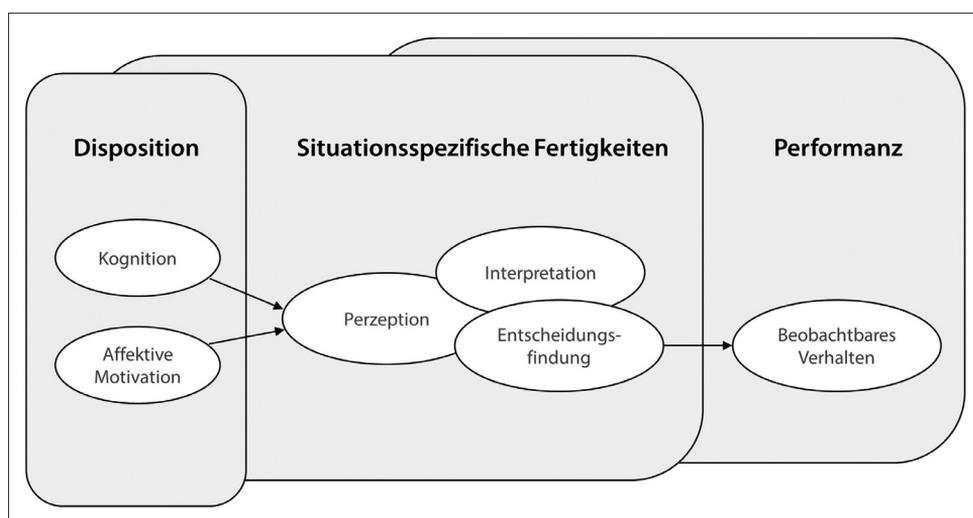


Abbildung 2: Kompetenz als Kontinuum nach Blömeke et al. 2015

Das Ende des Technologiemedells

Die Differenzierung der Fähigkeit („Fertigkeit“) in Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung hat ebenso wie die Struktur von deklarativem, prozeduralem, konditionalem und implizitem Wissen das alte Technologiemedell verabschiedet. „Können ist im Kern Anwenden von Wissen“ (Neuweg 2004, 2), wenn das Wissen nur passend genug, d.h. praxisförmig, aufbereitet ist, so denken allerdings noch immer nicht wenige Lehramtsstudierende, wie erste Daten aus einem noch nicht publizierten Forschungsprojekt (Nagele et al. 2019) an der Universität Salzburg zeigen.

Technologische Ableitung funktioniert jedoch angesichts der epistemologischen Vielfalt des Wissens einerseits und der schieren Unendlichkeit der möglichen praktischen Fälle

andererseits immer schlechter, wenn man schon nicht die grundsätzliche Differenz von Theorie und Praxis anerkennen will, wobei es diese „Typen“ als einander unversöhnlich gegenüberstehende Entitäten ja so gar nicht mehr gibt. Dazu ist Alltags- und Professionspraxis im Zeitalter der Evidenzbasierung und Evaluation bereits zu sehr von wissenschaftsförmigem Prozedere und unterschiedlichem propositionalen Wissen durchdrungen, wie umgekehrt die sogenannte Theorie oftmals nur Rahmungen für die in der wissenschaftlichen „Praxis“ erfolgende Wissensproduktion bietet (am Beispiel des schulischen Forschenden Lernens lässt sich dies, wie unterschiedlich konzeptioniert auch immer, ebenso schön belegen wie am Beispiel der „clinical practice“ [Burn et al. 2015] in der Lehrer/innenbildung). Jede Theorieform bildet also Praxisformen aus, was umgekehrt auch für Praxis gilt, in welche vielfältig wissenschaftliche Denkschemata, Analyseraster und Interpretationsinstrumente eingelassen sind.

Die epistemologische Wende in der Außensicht der 3. Person: Kognitionen und Überzeugungen von Lehrpersonen zu/über Wissen

Eine bedeutsamer werdende Strömung in der Lehrerwissensforschung, nämlich jene über epistemische Kognitionen und epistemologische Überzeugungen von Lehrpersonen (Merk 2016, Hähnlein 2018) versucht also quasi „aus der Perspektive der dritten Person die (kognitiven) Binnenstrukturen hinter dem Können der ersten Person zu erhellen“ (Neuweg 2015, 103). Neben den mentalen Prozessen, die im kognitionspsychologisch einfachsten Fall nur Fragen nach deren Funktionieren, Schnelligkeit, Tiefe etc. ausgesetzt sind, geht es bei der Erforschung epistemischer Kognitionen um die Vorstellungen und Denkprozesse von Personen hinsichtlich Wissen und Wissenserwerb in den unterschiedlichsten Dimensionen, was die Natur, Genese, Aussagekraft und Gültigkeit (wissenschaftlichen) Wissens betrifft, in der epistemologischen Lehrerwissensforschung insbesondere hinsichtlich des lehrerbildungsrelevanten Wissens. Wie Lehrpersonen wissenschaftliches Wissen nutzen, um aus ihren sogenannten praktischen Erfahrungen Bedeutung zu konstruieren und wie sie konflikthafte und damit besonders interpretationsbedürftige Anforderungen und Ereignisse ihrer Professionspraxis mittels unterschiedlicher Evidenzen zu verstehen versuchen, hängt insbesondere auch mit ihren epistemologischen Überzeugungen über die Beschaffenheit und Qualität dieses Wissens zusammen (Wegner et al. 2014). Auch die Zusammenhänge zwischen der epistemologischen Bewusstheit von Lehrpersonen und ihrem didaktischen Handeln werden bedeutsam, wobei hier die wichtige Differenz zu metakognitiven Aspekten eingezogen wird: Es geht hier zwar um das Denken des eigenen Denkens, aber epistemologische Bewusstheit ist immer inhaltsgebunden und geht über die optimierende Kontrolle des eigenen Denkens weit hinaus (Prediger et al. 2016), u.a. da sie sich auf „Wissensgegenstände“ bezieht, die ihre Gestalt im Denken transformieren.

Die epistemologische Wende in der Innensicht der 1. Person: Eigenes Wissen verstehen und transformieren

Diese Forschungsentwicklungen müssen aber auch durch die „Innenseite“ der Subjekte selbst wiederum in die 1. Person der Bildungspraxis rückübersetzt werden, z.B. durch die zunehmende Explizierung der Wissens- und Könnensbasis von Lehrpersonen durch diese selbst, d.h. die Selbstvergewisserung der Profession über die Multimodalität ihres Wissens und seiner Beschaffenheit, seiner Möglichkeiten und Grenzen. In gewisser Weise kann die Bewusstmachung der eigenen Wissensquellen samt ihrer Charakteristika als epistemologische Wende der Profession bezeichnet werden. Diese Selbstvergewisserung der Profession über ihre Wissensbasis, u.a. deren Qualität und Eigenständigkeit, wird insbesondere in einer Zeit wichtig, die einerseits die radikale Zunahme von Wissen, dessen Unübersichtlichkeit und Wertinflation beklagt, andererseits die Professionen auffordert, evidenzbasiert, und d.h. auch nach neuestem wissenschaftlich ausgewiesenen Wissenstand, zu handeln und dazu zunehmend auch (Selbst)Überprüfungsinstrumente zu benutzen. Selbstinvestigation und Introspektion des eigenen Denkens und Für-Wahr-Haltens als methodische Wege der Erkundung der eigenen Wissensbasis (im Sinne einer *personal epistemology*) sind daher auch notwendige Pfade zu einer Wissensform der 1. Person, die für die Außensicht der Forschung zwar schwer zugänglich, da schwierig explizierbar ist, aber zunehmend von internationaler Lehrerwissensforschung als wesentliche eigenständige Wissensart genannt (bzw. auch wiederentdeckt) wird. Manchmal wird sie in Anlehnung an Aristoteles' „phronesis“ (Winch et al. 2015) als Wissensform der „Weisheit“ bezeichnet.

Die epistemologische Wende in der Sicht der 2. Person der Lehrer/innenbildung: Fremdes und eigenes Wissen verstehen und transformieren helfen

Die Außensicht der Forschung im Sinne der 3. Person (der Bildungsforschung; vgl. Neuweg 2015, 102–103) und die Innensicht der Subjekte im Sinne der 1. Person der (angehenden) Profession begegnen einander idealtypisch am Ort der Lehrer/innenbildung, der sich seiner epistemologischen Gestaltungswirksamkeit angesichts der beschriebenen Entwicklungen wieder neu vergewissern muss. Dieser Ort ist dadurch ausgezeichnet, dass das Forschungswissen mehrdimensional „geöffnet“ und befragt wird, in der Interaktion als Prozess gezeigt, zugänglich gemacht und relationiert wird in Richtung der Bildungsprozesse des Anderen, des/der Studierenden (daher die epistemologische Wende in der 2. Person) und, ein wesentlicher Unterschied zum „bloßen Lernen“, explizit gemacht und damit auch transformiert wird. Die Perspektive der 2. Person legt nahe, das deklarative, technisch-prozedurale und implizite Wissen um das narrativ-mythische Wissen zu erweitern, wie es aus psychoanalytischer Sicht (Weber 2010) benannt wird, auch wenn die gänzlich andere epistemologische Perspektive der Psychoanalyse irritieren mag. Strukturell-metaphorisch wird aber von Weber etwas Wichtiges benannt: Neben dem technischen und dem deklarativen Wissen, welche Prozeduren und Gegenstände abbilden, bildet sich das narrativ-mythische Wissen an der Erfahrung aus, dem anderen als Subjekt und immer in historischer Einmaligkeit in einer besonderen „Geschichte“ (sprachlich) zu begegnen und ist dem pädagogisch-erzieherischen Wissen (nicht als didaktisch-technischem Wissen) sehr verwandt. Ganz bewusst

ist hier auch eine kulturwissenschaftliche Perspektive über die Historizität und sozial-kulturelle Kontextualität von Wissen und seinen „Gegenständen“ inkludiert.

Was hier von der Fachwissenschaft in der Lehrer/innenbildung gesagt wird, gilt uneingeschränkt für den Erwerb auch des fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissens, aber eben auch für prozedurale und andere Wissensformen in der Lehrer/innenbildung:

Zentral ist daher das Wissen über das (Unterrichtsfach-)Wissen. Dieses reflektierte Wissen umfasst unterschiedliche Dimensionen, wie das Wissen über die Entstehung, die Genesis des Wissens, Wissen über die Art des Wissens (nature of science), Perspektivkonzentrationen und Perspektivausblendungen, Alternativen, sowie Fehl- und Parallelentwicklungen, Verwicklungen und Verstrickungen in kulturelle und politische Zusammenhänge und Interessenlagen. Zueignung und Verstehen durch Unterrichtung zu ermöglichen, verlangt all dies auf Seiten der Lehrenden und zwar für drei Dimensionen des Lehrhandelns: 1. als Voraussetzung der Lehrenden zur pädagogischen Einschätzung der zu lehrenden Sache, 2. zur Identifizierung von und Sensibilisierung für Vorstellungsschwierigkeiten beim Verstehen und 3. zur Gestaltung der Lehrsituation. (Euler 201, 141)

Diese epistemologische Wende in der Lehrer/innenbildung wird international auch als „Moving beyond reflection“ beschrieben, denn der Schritt muss über die Reflexion des (eigenen) Wissens hinaus zu „Reflexivity“ (Feucht et al. 2017) im Sinne von Entscheidungs- und Handlungsbereitschaft führen und sollte ganz bewusst als Erkenntnisweg, z.B. im Format des „clinical reasoning“ (Burn et al. 2015) gestaltet werden. Hier können wir in der österreichischen Lehrer/innenbildung – international gesehen – dazulernen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bellmann, J. (2016). Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 147–161.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A. & Haudeck, H. et al. (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster/ New York: Waxmann.
- Blömeke, S., Hsieh, F.-J. & Kaiser, G. et al. (Hrsg.) (2014). *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn: TEDS-M Results*. Amsterdam: Springer.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond dichotomies competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. DOI: 10.1027/2151-2604/a000194.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 3–54.

- Burn, K. & Mutton, T. (2015). A review of ‚research-informed clinical practice‘ in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 41/2, 217–233.
- Euler, P. (2010). Verstehen als Menschenrecht versus Kapitalisierung lebenslangen Lernens. In K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 125–146). Bielefeld: transcript.
- Feucht, F.C., Brownlee, J.L. & Schraw, G. (2017). Moving beyond reflection: reflexivity and epistemic cognition in teaching and teacher education. *Educational Psychologist*, 52(4), 234–241.
- Fritzsche, B. & Reh., S. (2007). „Ist schon viel Theorie dabei“ – Zur Kommunikation zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis in der prozessorientierten Schulentwicklungsforschung. In Th. Brüsemeister & K.D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 187–202), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greiner, U. (2019, in Druck). Wissen und Handeln, Können oder Sein: Identitäten von (angehenden) Lehrpersonen im Kontext der Lehrerbildungsreform der Sekundarstufe. In F. Gmainer-Pranzl & B. Mackinger (Hrsg.), *Tagungsband zur Tagung „Identitäten – Zumutungen für Wissenschaft und Gesellschaft.“ 7. interdisziplinäre Tagung an der Universität Salzburg*. Berlin: Lang (Salzburger interdisziplinäre Diskurse).
- Guerriero, S. (Hrsg.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD.
- Hähnlein, I. (2018). Erfassung epistemologischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. <https://nbn-resolving.org/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:bvb:739-opus4-5884>
- Heid, H. (2011). Über Bedingungen der Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung* (S. 490–508). Wiesbaden: VS Verlag.
- Katstaller, M., Nagele, F. & Greiner, U. (2019, in Vorbereitung). *Epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses*.
- Koch-Priewe, B., Köker, A. & Seifried, J. et al. (2015). *Kompetenzerwerb an Hochschulen. Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- König, J. (2014). Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 615–641). Münster/New York: Waxmann.
- Kunter, Mareike et al. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster/New York: Waxmann.
- Merk, S. (2016). Epistemische Überzeugungen Lehramtsstudierender. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-13260>
- Neuweg, H.G. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: LIT.
- Neuweg, H.G. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster/New York: Waxmann.
- Neuweg, G.H. (2015). *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.

- Oser, F., Curcio, G.-P. & Düggele, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25, 14–25.
- Prediger, S. & Hefendehl-Hebeker, L. (2016). Zur Bedeutung epistemologischer Bewusstheit für didaktisches Handeln. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37, 239–262.
- Schutz, P., Hong, J. & Francis, D. C. (2018). *Research on Teacher Identity. Mapping Challenges and Innovations*. Wiesbaden: Springer.
- Shiang-Yao, L., Chuan-Shun, L. & Chin-Chung, T. (2010). Students' scientific epistemological views and thinking patterns in socioscientific decision making. *Wiley Periodicals* 2010, 46, 74–101. <https://doi.org/10.1002/sce.20422>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York: Waxmann.
- Voss, Th., Kunina-Habenicht, O. & Hoehne, V. et al. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 187–223.
- Weber, J.-M. (2010). Die Bedeutung der Arbeit an der Übertragung in der Lehrerbildung. In K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 275–284). Bielefeld: transcript.
- Wegner, E., Anders, N. & Nückles, M. (2014). Student teachers' perception of dilemmatic demands and the relation to epistemological beliefs. *Frontline Learning Research*, 5, 46–63.
- Weinert, F. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Winch, Ch., Oancea, A. & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202–216.

Zur Genese und Zukunft der Initiative IMST

1. Genese und Ansatz von IMST

1995 nahm Österreich mit TIMSS (Third International Mathematics and Science Study, ab 2003 in Trends in International Mathematics and Science Study umbenannt) erstmals an einer international vergleichenden Studie zu Schüler/innenleistungen teil. Die Ergebnisse in der Primar- und Sekundarstufe I fielen relativ gut aus, jene in *der* Sekundarstufe II (Schulstufen 9 bis 12/13) allerdings schlecht, insbesondere beim Fachwissen Mathematik und Physik. Das für Bildung zuständige Ministerium sah Handlungsbedarf und hat daher 1998 das IUS (Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, damals Abteilung für Schule und gesellschaftliches Lernen) der Universität Klagenfurt beauftragt, das schlechte Abschneiden zu analysieren und Maßnahmen zur Verbesserung der Situation vorzuschlagen. Das Projekt wurde „Innovations in Mathematics and Science Teaching“ (1998–1999), abgekürzt IMST, genannt. Ab 2000 wurde mit der Umsetzung in der Sekundarstufe II begonnen, die folgenden Phasen werden im nächsten Kapitel beschrieben. Aufgrund der sukzessiven Ausweitung von IMST ab 2004 auf alle Schulstufen und den vorschulischen Bereich (Kindergarten) sowie der inhaltlichen Erweiterung – von Mathematik und Naturwissenschaften auf zusätzlich verwandte Fächer (z.B. Ernährung, Geographie, Informatik und Technik) sowie Deutsch – wurde die Initiative ab 2010 in Innovationen Machen Schulen Top umgetauft, unter Beibehaltung der Marke IMST. Die Entwicklung von IMST verlief keineswegs linear. Die Initiative wurde mehrfach modifiziert und im Allgemeinen alle drei Jahre (vor jeder – oftmals mit Unsicherheiten verbundenen – Vertragsverlängerung) auf neue Herausforderungen hin adaptiert, was hinsichtlich langfristiger Planung, Evaluation und Forschung eine beträchtliche Herausforderung darstellte.

Aus theoretischer Sicht ist IMST von konstruktivistischen und systemtheoretischen Ansätzen beeinflusst, in einzelnen Teilprojekten wurden jedoch durchaus vielfältige theoretische Zugänge und Methoden verwendet (vgl. u.a. Krainer, 2019). Ein zentraler Begriff ist jener der Innovation, der in Anlehnung an Altrichter und Posch (1996) dynamisch angelegt wurde (vgl. u.a. Krainer, 2002, S. 47). Dabei werden Innovationen als kontinuierliche, selbstverantwortete und soziale Prozesse betrachtet, die zu einer natürlichen Weiterentwicklung von Praxis und zum Etablieren einer *Innovationskultur* an den Schulen führen. Die Intervention besteht nicht darin, außerhalb der Praxis erzeugtes Wissen an die Schulen zu transferieren, sondern zu (datengestützter) Selbstreflexion (Aktionsforschung, Produktion von lokalem Wissen) oder zur Auseinandersetzung mit inhaltlichen Inputs (Angebote zur Nutzung von Wissen aus der Scientific community) anzuregen. Insofern steht IMST in der Tradition reflektiver Rationalität (vgl. Posch, 1990, S. 398f., im Anschluss an Schön, 1983). Ziel ist nicht das Erzeugen oder Tradieren einer Hierarchie, sondern ein konstruktiver Dialog zwischen Bildungspraxis, Bildungswissenschaft und Bildungspolitik (und Bildungsadministration). IMST hat insbesondere hinsichtlich der Konzepte Innovation und Intervention Ideen von Fullan (1993) und Willke (1999, S. 12) aufgegriffen (vgl. u.a. Krainer, 2002,

S. 51–54) und versucht, die klassischen Grenzen von Fachdidaktik und Schulentwicklung zu überwinden („fachbezogene Schulentwicklung“, vgl. u.a. Krainer & Rauch, 2007). Dabei soll auch ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrer/innenprofession geleistet werden.

2. Die vier Phasen von IMST

2.1 Das Analyseprojekt IMST (1998 bis 1999)

Die TIMSS-Ergebnisse zur Sekundarstufe II zeigten mitunter ein besorgniserregendes Bild: Österreich wurde beim Fachwissen Mathematik und Physik als letzte bzw. vorletzte von 16 Nationen in der internationalen Rangliste (vgl. Mullis et al., 1998, S. 129 bzw. 189) geführt. Zwar konnten die Analysen (vgl. Krainer, 2002) zeigen, dass die oben angeführten Platzierungen ein verzerrtes Bild abgeben (über ein Fünftel der österreichischen Schüler/innen hatte im letzten Schuljahr keinen Fachunterricht), dennoch lag Österreich beim Fachwissen auch bei einem faireren Vergleich deutlich unter dem internationalen Durchschnitt. Wesentlich gravierender war jedoch die Erkenntnis, dass die österreichischen (und deutschen) Schüler/innen bei wenig komplexen und eher Routine erfordernden Aufgaben mit den Alterskollegen/-kolleginnen erfolgreicher Länder (wie z.B. Niederlande und Schweiz) deutlich zurückfielen (vgl. Baumert, Klieme & Watermann, 1998). Bezüglich des Items im TIMSS-Schüler/innenfragebogen, in welchem nach der Häufigkeit kreativer und aktiver Denkleistungen im Mathematik- oder Physikunterricht gefragt wurde, belegte Österreich nur den vorletzten Platz (Mathematik) bzw. gar den letzten Platz (Physik). Die Analyse von Reformansätzen zur Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in ausgewählten Ländern (u.a. den Niederlanden und der Schweiz) zeigt, dass in diesen in den vorangehenden Jahrzehnten tiefgreifende Veränderungen in der Unterrichtskultur stattgefunden haben und intensiv in die fachdidaktische Forschung und in Initiativen der Lehrer/innenaus- und -weiterbildung investiert wurde. Demgegenüber waren Fachdidaktik und Lehrer/innenausbildung in Österreich in mehrerlei Hinsicht defizitär und synergiearm. Es gab deutliche Hinweise, dass die Ursachen für das schlechte Abschneiden Österreichs nicht allein auf der Ebene von Unterricht und Schule zu verorten ist (oft werden vorschnell die Lehrkräfte als „Schuldige“ gesehen), sondern das gesamte Bildungssystem, insbesondere im Hinblick auf eine adäquate Unterstützung für Lehrer/innen und Schulen, hinterfragt werden müsste. Daher hat IMST Schritte von einem „fragmentierten Bildungssystem“ in Richtung eines „lernenden Systems“ empfohlen (vgl. u.a. Krainer, 2007, S. 26f.), also ein „forschendes Lernen“ bzw. „inquiry-based learning“ (vgl. u.a. Krainer & Zehetmeier, 2013) für alle Bildungsbeteiligten – Schüler/innen, Lehrkräfte, Lehrerbildner/innen, Vertreter/innen der Bildungsforschung, -verwaltung und -politik“ – gefordert. Wie im deutschen Partnerprojekt SINUS (vgl. den Vergleich IMST – SINUS in Krainer, 2007) wurden als Ansatzpunkte für Verbesserungen die Förderung anspruchsvollerer Fähigkeiten und mehr Selbstständigkeit bei den Schülern/Schülerinnen sowie die professionelle Weiterentwicklung der Lehrer/innen gesehen. Für Österreich wurden spezifisch eine Stärkung mathematisch-naturwissenschaftlicher Innovationen an Schulen und eine Stärkung der Fachdidaktik als dringend erachtet.

2.2 Das Entwicklungsprojekt IMST (2000–2004)

Diese Phase hatte primär *zwei Ziele* (vgl. Krainer, 2002):

Ziel 1: Initiieren, Fördern und Sichtbarmachen von Innovationen sowie deren wissenschaftsgeleitete Analyse und Verbreitung

Es wurden vorwiegend Lehrkräfte der Sekundarstufe II (freiwillige Teilnahme) bei der Durchführung innovativer Projekte an Schulen unterstützt. Zunächst waren die Fächer Biologie, Chemie, Mathematik und Physik involviert, später kamen Darstellende Geometrie, Geografie und Informatik bzw. Informationstechnologie hinzu. Die Unterstützung der Lehrkräfte erfolgte in den vier (von ursprünglich sechs angedachten) Schwerpunktprogrammen „Grundbildung“, „Schulentwicklung“, „Lehr- und Lernprozesse“ und „Praxisforschung“ (Schwerpunkt „Selbstständiges Lernen“). Während der Durchführung wurde das Teilprojekt „Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming“ in das Gesamtprogramm integriert. Die Anzahl der von IMST unterstützten Schulen konnte in den vier Jahren von 34 auf 62 erhöht werden.

Ziel 2: Mitwirkung beim Aufbau eines nachhaltigen Unterstützungssystems

In der zweiten Projekthälfte wurde das Konzept „*Qualitätsentwicklung im Mathematik-, Naturwissenschafts- und Informationstechnologieunterricht in Österreich. Entwurf eines Unterstützungssystems IMST3 (2004–2020)*“ (vgl. Projekt IMST², 2003) entwickelt. Es sah unter anderem eine enge Verzahnung der drei wichtigen Systemebenen – *lokale Ebene* (Schulen), *regionale Ebene* (Bildungseinrichtungen der Bundesländer) und *nationale Ebene* (zentrale Bildungseinrichtungen) mit *sieben zentralen Maßnahmen* (M1–M7) (siehe ausführlicher u.a. in Projekt IMST², 2003) vor:

M1: *Aufwertung der Fachkoordinatoren/-koordinatorinnen* an den Schulen im Rahmen der Institutionalisierung von Fachteams (u.a. gegenseitige Abstimmung der fachlichen Anforderungen, Organisation interner Qualitätssicherung und Koordination des professionellen Erfahrungsaustauschs in der Fachgruppe)

M2: *Aufwertung der Arbeitsgemeinschaftsleiter/innen bzw. weiterer Multiplikatoren/Multiplikatorinnen* in den Bundesländern zu „fachbezogenen Bildungsmanagern/-managerinnen“ (u.a. Gestaltung entsprechender Diskussions- und Kommunikationsprozesse zu Fragen des Unterrichts und der Bildung in Bezug auf aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Anforderungen, regionale Koordination des professionellen Erfahrungsaustauschs und Schnittstellenmanagement)

M3: *Einrichtung Regionaler Zentren für Fachdidaktik und Schulentwicklung* in den Bundesländern (u.a. fachdidaktische Forschung und Entwicklung mit Bezug zu Professionalisierung und Schulentwicklung, enge Kooperation mit den Lehrer/innenbildungseinrichtungen sowie M2 und M4)

M4: *Einrichtung neuer bzw. Aufwertung bestehender Regionaler Netzwerke* in den Bundesländern (u.a. Förderung von fachbezogenem und fächerübergreifendem Erfahrungsaustausch sowie von pädagogischer und fachdidaktischer Fortbildung, Unterstützung von Schwerpunktbildungen an Schulen)

M5: *Einrichtung von Österreichischen Kompetenzzentren für Fachdidaktik* (u.a. Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten, Beratung und Begleitung nationaler Entwicklungen und internationaler Programme, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Kooperation mit den 2007 neu eingerichteten Pädagogischen Hochschulen)

M6: *Einrichtung eines Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung* (Fortsetzung der Innovationsförderung von IMST²; u.a. inhaltliche, finanzielle und organisatorische Unterstützung von jährlich zirka 150 Innovationsprojekten im Unterricht und in der Lehrer/innenausbildung, Förderung schulbezogener fachdidaktischer Forschung, insbesondere von Nachwuchswissenschaftlern/-wissenschaftlerinnen)

M7: *Einrichtung eines Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung* (IUS) als österreichweites Kompetenzzentrum (Forschung, Entwicklung, Beratung, Lehre und Weiterbildung im Bereich der Unterrichts-, Schul- und Bildungssystementwicklung; unter anderem operative Steuerung des Unterstützungssystems IMST inklusive Evaluation und Gender Netzwerk, operative Umsetzung von M2, M4 und M6, Beratung des Ministeriums bei der Umsetzung von M1, M3 und M5).

2.3 Das Unterstützungssystem IMST (2004–2018)

Auf der Basis des oben beschriebenen Konzepts wurde mit der schrittweisen Umsetzung der Maßnahmen begonnen. 2004–2007 erfolgte eine Ausweitung von IMST auf die gesamte Sekundarstufe, ab 2007 auch auf die Primarstufe, ab 2010 wurde Deutsch als Fach hinzugefügt. IMST wurde intern – wie auch IMST² zuvor – systematisch evaluiert (vgl. die Beschreibung des Evaluationskonzepts in Benke & Krainz-Dürr, 2006), teilweise auch extern (u.a. Prenzel, Schratz & Messner, 2007). Bis 2012 wurde IMST von einem Wissenschafts- und Praxisbeirat begleitet, dem unter anderen Peter Posch (Vorsitz), Werner Blum (D), Peter Labudde (CH), Reinhard Petschacher (Infineon) und Erwin Rauscher (Rektor PH NÖ) angehörten. Ausführliche Darstellungen von Zwischenresümées findet man unter anderem in Krainer (2008), Krainer und Zehetmeier (2013) und Krainer, Zehetmeier, Hanfstingl, Rauch und Tscheinig (2018).

Der Status der *sieben zentralen Maßnahmen* (M1–M7) von IMST kann per Stand 1. August 2019 wie folgt beschrieben werden (vgl. ausführlicher in Krainer, im Druck):

M1: *Aufwertung der Fachkoordinatoren/-kordinatorinnen:*

Diese Maßnahme war zwar mehrfach in Regierungsplänen verankert, wurde aber (vor allem aus Budgetgründen) noch nicht systematisch umgesetzt.

M2: *Aufwertung der Arbeitsgemeinschaftsleiter/innen bzw. weiterer Multiplikatoren/Multiplikatorinnen in den Bundesländern:*

In den Jahren 2006 bis 2008 wurde ein viersemestriger Universitätslehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement“ durchgeführt (vgl. Krainer & Müller, 2007), den zirka 90 Teilnehmer/innen absolviert haben. Die Fortführung des Pilotversuchs scheiterte an der Finanzierung. In gewisser Weise wird durch eine Adaption der Zielgruppe der Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) in Richtung Lehrerbildner/innen ein Beitrag in diese Richtung geleistet (vgl. Rauch & Wallner, 2017).

M3: *Einrichtung Regionaler Zentren für Fachdidaktik und Schulentwicklung:*

Ab 2004 wurden sechs Austrian Educational Competence Centres (AECCs) eingerichtet. Ab 2006 erfolgte auch eine Etablierung von Regionalen Fachdidaktikzentren, häufig in Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. 2014 wurde vom Bildungsministerium erstmals das Gütesiegel Regional Educational Competence Centre (RECC) an 13 Zentren vergeben. Mit Stand 1. Jänner 2019 gab es 14 RECC. Regionale und nationale Fachdidaktikzentren tragen bedeutsam zur Weiterentwicklung von Fachdidaktik und Unterricht in den jeweiligen Fächern bei (vgl. Krainer et al., 2012).

M4: Einrichtung neuer bzw. Aufwertung bestehender Regionaler Netzwerke:

Das erste Regionale Netzwerk wurde 2003 in der Steiermark gegründet, Vereinbarungen mit den restlichen acht Bundesländern folgten in den Jahren 2004 bis 2008. Die durchgängig verlängerten Vereinbarungen enthalten insbesondere die Richtlinie, dass mindestens die Hälfte der Mittel aus dem jeweiligen Bundesland stammen sollen. In einigen Regionen haben sich zudem Bezirksnetzwerke gebildet, in einigen Bundesländern wurden Netzwerktage oder größere Veranstaltungen durchgeführt.¹ Im Schnitt nehmen an Veranstaltungen der Regionalen Netzwerke pro Jahr 7000 Lehrkräfte teil (vgl. u.a. Rauch & Kreis, 2007; Rauch, 2013; Rauch & Korenjak, 2018). Es gab auch internationale Aktivitäten, wie etwa die 2015 vom Regionalen Netzwerk für Naturwissenschaften und Mathematik Kärnten ausgerichtete EUSO (European Union Science Olympiad) in Klagenfurt.

M5: Einrichtung von Österreichischen Kompetenzzentren für Fachdidaktik:

Die ab 2004 eingerichteten sechs österreichweiten Kompetenzzentren sind an den Universitäten Klagenfurt (AECCs Deutsch- und Mathematikdidaktik, IUS siehe M7) und Wien (AECCs für Biologie-, Chemie- und Physikdidaktik) lokalisiert. Kooperationen zwischen den AECCs sind beispielsweise die Universitätslehrgänge PFL und gemeinsame Publikationen, etwa ein Buch, das sich mit dem Lesen und Schreiben im Deutsch-, aber auch Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht beschäftigt (Fenkart, Lembens & Zeitlinger, 2010). Die AECCs trugen unter anderem wesentlich zur Gründung der Österreichischen Gesellschaft für Fachdidaktik (ÖGFD) im Jahre 2012 bei, die als Dachverband der Fachdidaktiken in Österreich fungiert (Krainer & Benke, 2018).

M6: Einrichtung eines Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung:

Die Unterstützung der Projekte von Lehrkräften erfolgte in Themenprogrammen (Weiterentwicklung der oben beschriebenen Schwerpunktprogramme). Diese wurden jeweils von einem Team von Experten/Expertinnen aus Hochschulen, Universitäten und Praxis geleitet. Die Auswahl der Projekte erfolgte über Ausschreibung, Einreichung, Begutachtung und Auswahl durch eine Jury. Jedes Projekt musste einen Innovationsbericht schreiben, der nach Erfüllen gewisser Gütekriterien auf der Website des IMST-Wiki (<http://www.imst.ac.at/wiki>) veröffentlicht wurde. Die Website enthält inzwischen über 1000 Berichte, eine adäquate Datenstruktur und Volltextsuche unterstützen das Finden von Berichten. Hervorragende Innovationen wurden im Rahmen der jährlichen IMST-Tagung (organisiert von wechselnden Gastgeberinstitutionen) mit dem IMST-Award ausgezeichnet. Als weitere gezielte Sichtbarmachung und Verbreitung von Innovationen wurde der jährlich stattfindende Innovationstag in Wien etabliert. Während in den Jahren 2004 bis 2006 zirka 200 schulbezogene Innovationen gefördert werden konnten, reduzierte sich die Anzahl aufgrund des geringer werdenden Budgets sukzessive auf 60 Innovationen, teilweise erweitert um etwa 20 Projekte durch Kooperationen mit Wirtschaftspartnern wie LEGO.

M7: Einrichtung eines Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS):

Das 2004 als erstes AECC eingerichtete IUS bildete insbesondere das koordinative Zentrum von IMST. Darüber hinaus hat sich das IUS an mehreren EU-Projekten (z.B. ARTIST, Fibonacci, Key Co Math, LINKS, PROFILES und PARRISE) beteiligt und andere Partnerinstitutionen aus Österreich eingebunden. Dies führte zu einschlägigen IMST-Publikatio-

¹ Z.B. https://www.meinbezirk.at/schaerding/c-wirtschaft/exe-2017-junge-naturwissenschaftler-in-ihrem-element_a2052639

nen im europäischen Kontext (z.B. EURYDICE, 2011a und b; Knippels, van Dam & van Harskamp, 2017) und darüber hinaus (vgl. Krainer, Rauch & Senger in Ramalingam & Hanfstingl, 2017) sowie auch zu zahlreichen Qualifikationsarbeiten (insbesondere auch Dissertationen und Habilitationen am IUS, aber auch an vielen weiteren Universitäten). Zum Teil wird im Kontext von IMST auch Grundlagenforschung betrieben (vgl. z.B. Müller, Hanfstingl & Andreitz, 2009; Hanfstingl, Andreitz, Müller & Thomas, 2010). Beispiele für Wissenstransfer in die Bildungspraxis sind der IMST-Newsletter (bisher 47 Ausgaben²) oder das mit der Industriellenvereinigung Österreich verfasste Positionspapier zum MINT-Unterricht (Müller, Krainer & Haidinger, 2013).

2.4 Übergangsperiode IMST (2019–2020)

Die seit 2017 eingeleiteten Schritte einer Neukonzeptionierung von IMST ab 2019 sahen eine stärkere Involvierung und Mitsteuerung der Initiative durch Pädagogische Hochschulen, Universitäten und andere Partner/innen (z.B. Wirtschaft) vor. Dies geschah insbesondere auch mit der Perspektive, IMST nachhaltig als Netzwerk zu stabilisieren und Synergien zu nutzen. Allerdings gestalteten sich die Gespräche aufgrund der Beendigung einer Regierungskoalition, verknüpft mit Nationalratswahlkampf und neuer Regierungsbildung samt Umbau von Sektionen im neu etablierten Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung als herausfordernd. Dies führte zu Verzögerungen bei der Verlängerung von IMST über das Jahr 2018 hinaus. Hinzu kam, dass im ersten Halbjahr 2019 neuerlich eine Koalition beendet wurde, gefolgt von Neuwahlen im September 2019 und einer bis zur Etablierung einer neuen Regierung fungierenden Übergangsregierung. Erst im Juli 2019 konnte eine Vereinbarung zu IMST (bei weiterer Kürzung des Budgets) für die Periode 2019–2020 erzielt werden, als Ergänzung zur Leistungsvereinbarung zwischen BMBWF und der Universität Klagenfurt. Während es im Zeitraum 1998 bis 11. Jänner 2007 nur zwei für IMST relevante Minister/innen gab (Elisabeth Gehrer und Caspar Einem als Zuständige für die Ressorts Unterricht und kulturelle Angelegenheiten bzw. Wissenschaft und Verkehr bzw. ab 2000 Elisabeth Gehrer als Ministerin des größeren Ressorts für Bildung, Wissenschaft und Kultur), gab es ab 11. Jänner 2007 bis Mitte 2019 zehn Minister/innen: drei in Ressorts mit Unterricht bzw. Bildung (Claudia Schmied, Gabriele Heinisch-Hosek und Sonja Hammer Schmid), fünf in Ressorts mit Wissenschaft und Forschung (Johannes Hahn, Beatrix Karl, Karlheinz Töchterle, Reinhold Mitterlehner und Harald Mahrer) sowie zwei im Ressort für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Heinz Fassmann und Iris Eliisa Rauskala). Während die Zeit des gemeinsamen Bildungs- und Wissenschaftsressorts 2000–2007 für IMST als Blütezeit zu bezeichnen ist, spiegelte sich in der Zeit danach der oftmalige Wechsel in den Ressorts (inklusive Beamtenebene) in Herausforderungen in der Weiterentwicklung der Initiative IMST wider.

Das neue Konzept von IMST (vgl. Krainer, Andreitz, Arztmann, Hödl-Weißhofer, Korenjak, Orasche et al., 2019), dessen Umsetzung noch wichtiger Abstimmungsschritte zwischen vielen Partnern/Partnerinnen bedarf, sieht in dieser Periode erste Pilotierungen von Modulen sowie eine Weiterführung von bisherigen Aktivitäten unter der Annahme des

2 Vgl. <https://www.imst.ac.at/eintraege/newsletterarchiv/>

vermehrten Einbringens von Leistungen von Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und weiteren Partnern/Partnerinnen vor. Inwieweit eine neue Regierung im Herbst 2019 neue Rahmenbedingungen und Kontexte bietet, ist schwer abzuschätzen.

3. Ausgewählte Wirkungen von IMST

Im Folgenden wird exemplarisch auf einige Wirkungen von IMST auf drei Ebenen eingegangen (vgl. ausführlicher in Krainer, im Druck).

3.1 International

IMST-Erkenntnisse und -Erfahrungen wurden insbesondere zur Wirkung von Lehrer/innenfortbildung (z.B. Zehetmeier, 2015; Krainer, 2018), zur Motivation von Schülern/Schülerinnen und Lehrkräften (z.B. Hanfstingl, Andreitz, Müller & Thomas, 2010), zu regionalen Netzwerken (z.B. Rauch, 2013), zur Verbreitung von Innovationen (z.B. Krainer, Zehetmeier, Hanfstingl, Rauch & Tscheinig, 2018) und zu Überlegungen zu Wissenstransfer und Implementation (vgl. Krainer, 2019) publiziert. Neben zahlreichen Vorträgen gab es auch spezifische Beiträge zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (z.B. den Workshop „Teachers’ use of scientific evidence based on a nation-wide project“, München, 2019) sowie (angefragte) Mitherausgeberschaften von Special issues wie „Scaling up innovative approaches to teaching mathematics“ (Educational Studies in Mathematics, 2019) und „Science and mathematics teacher educators and their professional growth“ (International Journal of Science and Mathematics Education, erwartet für 2021).

3.2 Österreich und Bundesländer

Eine wichtige Wirkung von IMST ist die systematische Analyse der wenig erfreulichen Ergebnisse bei TIMSS und PISA. Diese weckt das Bewusstsein für nötige Impulse zur Weiterentwicklung im österreichischen Bildungssystem. Darauf aufbauend konnte ein nachhaltiges Unterstützungskonzept zur Qualitätsentwicklung im Mathematik-, Naturwissenschafts- und Informationstechnologieunterricht in Österreich erstellt werden, auch wenn nicht alle vorgeschlagenen Maßnahmen realisiert werden konnten. Ein Beleg dafür ist der Sustainability Award 2012 für IMST im Handlungsfeld „Regionale Kooperation“ sowie etliche Bezugnahmen im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018. IMST hat insbesondere durch Etablierung und Vernetzung von österreichweiten und regionalen Kompetenzzentren (AECCs und RECCs) und von Regionalen Netzwerken in allen Bundesländern zur Stärkung der Fachdidaktik in Österreich beigetragen, die wiederum eine qualitativ und quantitativ verbesserte Aus- und Fortbildung von Lehrkräften erwarten lässt. Weiters hat IMST einen Beitrag zur Stabilisierung (Mathematik) bzw. zur Steigerung (Naturwissenschaften) von Schüler/innenleistungen bei internationalen Vergleichsstudien geleistet (vgl. Krainer, im Druck), trotz Stundenreduktion bzw. geringen Stundenanzahlen und schwächeren Leseleistungen (die insbesondere bei PISA einen wesentlichen Einfluss auf das Verstehen und Lösen von mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgaben haben).

3.3 Lehrkräfte, Schulen und Hochschulen

Interne und externe Evaluationen zeigen die Akzeptanz und den Lerngewinn seitens der Lehrkräfte und Schulen. Ein weiterer Indikator ist die Tatsache, dass stets mehr Lehrkräfte bei IMST mitwirken wollten, als Unterstützung angeboten werden konnte. Die seit dem Jahr 2000 über 1000 Innovationsberichte von Lehrkräften auf der IMST-Website sind europaweit einmalig. Hinzu kommen der rege Besuch der jährlichen IMST-Tagung, die gut angenommene Erweiterung um einen Innovationstag in Wien, die Nutzung der IMST-Website und das kontinuierliche Zustandekommen von inzwischen 47 Themenheften des IMST-Newsletters mit Beiträgen aus der Wissenschaft, Schulpraxis und Schulbehörde. Dass auch die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten durch die Bildung von Zentren, Personalzugewinn, Kooperationen in IMST (u.a. weitergeführt in EU-Projekten) und Qualifikationsarbeiten profitiert haben, wurde schon dargestellt.

Dass es einen Zusammenhang zwischen diesen drei Ebenen gibt, zeigt unter anderem eine Studie im Rahmen von IMST (Krainer et al., 2018), in der nachgewiesen wurde, dass Follow-up-Projekte eine deutlich höhere Verbreitung (über den eigenen Unterricht und die eigene Schule hinaus) erreichen als neue Schulprojekte. Das heißt, dass eine längerfristige Unterstützung durch Teams die Verbreitung von Innovationen deutlich fördert. Gepaart mit der Erkenntnis aus anderen IMST-Studien und internationaler Literatur, dass eine enge Verknüpfung zwischen dem individuellen Lernen von Lehrkräften und fachbezogener Schulentwicklung von Bedeutung ist, unterstützt die eingeschlagene Neukonzeption von IMST. Diese fokussiert auf eine stärkere Integration von fachdidaktischem und schulentwicklungsbezogenem Lernen von Teams und der gesamten Organisation.

4. Das neue Konzept IMST: Ein Anreiz- und Fortbildungssystem für autonome Schulen

Das neue Konzept (vgl. Krainer et al., 2019; inklusive einer Liste mit etwa 50 Proponenten/Proponentinnen) wurde – nach mehreren Reflexionsschleifen mit Partnern/Partnerinnen – erstellt und 2018 mehrfach mit Vertretern/Vertreterinnen des Ministeriums (inklusive Bundesminister Heinz Fassmann) besprochen. Es wurde als zukunftssträftig eingeschätzt, etwa durch Hinweis auf hochwertige Angebote für Schulen durch Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, die Förderung der Fortbildungsstrategie an Schulen und der Nutzung von individuellen Fortbildungs-Credits für die Leistung der Gesamtorganisation in einem globalen Qualitätsrahmen. Allerdings sollte das Budget (größtenteils) nur mehr über Leistungsvereinbarungen mit Pädagogischen Hochschulen und interessierten Universitäten zur Verfügung gestellt werden. Die Angelegenheit ist insbesondere deshalb komplex, weil die Pädagogischen Hochschulen hauptzuständig für die Fortbildung und Schulentwicklung sind und zugleich (als nachgeordnete Dienststellen des Ministeriums) weniger Autonomie als Universitäten haben. Hinzu kommt, dass Letztere (traditionell bzw. jüngst verstärkt durch die Studienplatzfinanzierung) im Bereich der Fortbildung und Schulentwicklung im Allgemeinen deutlich weniger Akzente als in Regelstudien setzen. Daher ist die Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten nicht nur in der Lehrer/innenbildung (vgl. Rauscher, 2018), sondern auch im Feld der Fortbildung und Schulentwicklung delikater und erfordert viel Diplomatie und Geduld. Dennoch erscheint

für bedeutsame Fragen der Weiterentwicklung des Bildungssystems eine österreichweite Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sinnvoll. Dies auch – bzw. vielleicht gerade auch deshalb –, weil das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschulgesetz 2005 die Konkurrenz zwischen den einzelnen Pädagogischen Hochschulen und den einzelnen Universitäten sowie zwischen den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten (mit unterschiedlichen Autonomie-Ausprägungen) verstärkt haben und daher die Kooperation – gerade in Zeiten von organisationalen Profilierungen, der Neueinrichtung der Bildungsdirektionen sowie oftmaliger Veränderungen auf politischer Ebene – eine besondere Herausforderung darstellt.

Insofern ist das neue IMST-Konzept nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Unterstützung von Schulen und Lehrkräften und einer adäquaten Begleitforschung eine Herausforderung, sondern auch hinsichtlich der Kooperation und Steuerung in einer komplexen Akteurslandschaft (Ministerium bzw. zwei Ministerien, falls Bildung und Wissenschaft wieder getrennt werden sollten; Pädagogische Hochschulen und Universitäten; Bildungsdirektionen und Schulen; weitere Partner/innen, etwa die Wirtschaft). Im Folgenden wird das neue Konzept dargestellt (vgl. ausführlicher in Krainer et al., 2019), das bewusst noch etliche Fragen offen lässt, um bei der Konkretisierung allen interessierten Stakeholdern eine aktive Mitgestaltung zu ermöglichen.

4.1 Ausgangslage und Idee

Dass Österreichs Schulen inmitten großer Herausforderungen stehen (Bildungsstandards bzw. geplanter Übergang zu iKPM, neue Reife- und Diplomprüfung, erweiterte Autonomie, Inklusion, digitale Bildung, vgl. u.a. Nationaler Bildungsbericht 2018, Breit et al., 2019), erhöht die Notwendigkeit, Schulen systematisch zu unterstützen. Zwar gibt es an vielen Standorten in Österreich unterstützende Maßnahmen im Bereich der Fortbildung und der Schulentwicklung, allerdings dominieren in Österreich – im Gegensatz zu Empfehlungen von internationalen Studien (TALIS, siehe OECD, 2009) – noch kurzfristige und auf die Individualebene abgestimmte Angebote. Zumindest in den letzten Jahren zeichnet sich ein leichter Wandel in Richtung längerfristige und bedarfsorientierte Fortbildung ab. Das Unterstützungsangebot für Schulen ist insbesondere im Bereich der Fachdidaktik – trotz der hohen Bedeutung fachdidaktischen Wissens für einen wirkungsvollen Unterricht (vgl. u.a. Baumert et al., 2010) – noch nicht zufriedenstellend ausgebaut, obgleich die Etablierung von Kompetenzzentren die Situation etwas gebessert hat. Zwar erhalten an Kursen und Lehrgängen erfolgreich teilnehmende Lehrkräfte European Credits (EC), diese zählen aber nur für sie individuell und bringen der Schule einen zu geringen Mehrwert und sind in kein standortbezogenes Fortbildungskonzept integriert. Insgesamt braucht es ein umfassendes Konzept für die Lehrer/innenfortbildung in Österreich (vgl. auch Müller, Soukup-Altrichter & Andreitz, 2017), das gut auf Forschungswissen und Daten des Bildungsmonitorings (vgl. u.a. Maritzen, 2017) aufbaut.

IMST neu könnte einen wichtigen Teil eines solchen Fortbildungs-Gesamtkonzepts für Österreich ausmachen. Dabei sollen sich Schulen und Kindergärten sukzessive zu lokalen Kompetenzzentren für das Lernen ihrer Kinder und Jugendlichen entwickeln und strategisch ausgerichtete Entwicklungspläne (inkl. Fortbildungskonzepte) entwerfen. Die Initiative soll von einem Konsortium aus Bildungspartnern/-partnerinnen (insbesondere Pädago-

gische Hochschulen und Universitäten) getragen und kooperativ weiterentwickelt werden. Dabei sollen bestehende Fortbildungs-Angebote synergetisch genutzt sowie systematisch Evaluation und Forschung, Vernetzung und Verbreitung betrieben werden. Den Kern von IMST neu soll ein Modulsystem bilden, welches durch regionale, österreichweite und internationale Maßnahmen (zum Beispiel die Regionalen Netzwerke oder Kooperationen mit AECCs und RECCs im Rahmen der PFL-Lehrgänge) ergänzt wird. Das Modulsystem soll auf die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Schulen eingehen, aktuelle Herausforderungen berücksichtigen, Aktionsforschung an den Schulen unterstützen (vgl. z.B. Altrichter & Posch, 2007), bestehende Bildungsmonitoring-Daten systematisch nutzen (vgl. Rieß & Zuber, 2014; Amtmann, Grillitsch & Petrovic, 2011; Wiesner et al., 2016) und insbesondere einen Fokus auf evidenzbasiertes Schulleitungshandeln (Brauckmann, 2017) legen.

4.2 Das Modulsystem im Überblick

Für alle Module (vgl. ausführlicher in Krainer et al., 2019) soll es einen einheitlich konzipierten Rahmen (inklusive Ausschreibung, Auswahlverfahren, Zusammensetzung der Betreuungsteams, organisatorische Abwicklung, Evaluation und Forschung) geben. Das Modulsystem sieht Pflichtmodule, Wahlpflichtmodule und Wahlmodule vor. Die Pflicht- und Wahlpflichtmodule fokussieren auf die Ebenen Organisation (Schule, ggf. Cluster) und Team (z.B. Fachgruppen), die individuelle Ebene kann prinzipiell durch Anrechnungen bestehender Angebote abgedeckt werden. Auf Organisations- und Teamebene werden jeweils zwei Pflichtmodule (absolviert in einem Schuljahr) angeboten. Je nach Größe der Schule bzw. Cluster nehmen pro Schule/Cluster zwei bis drei Personen teil, um im Modul ein Team zu bilden, das die Weiterentwicklung der jeweiligen Schule bearbeiten und gleichzeitig fachbezogene Initiativen an der Schule durchführen kann. Jedes Modul umfasst im Allgemeinen drei Präsenzseminare zu je 2,5 Tagen und individuelle Praxisphasen an den jeweiligen Schulen.

Die vier Pflichtmodule sind auf der Organisationsebene „Schulentwicklung und Vernetzung“, und „Autonomie und Schulleitung“ und auf der Teamebene „Fachdidaktik I“ und „Fachdidaktik II“. Letztere Module werden jeweils von Experten-/Expertinnenteams in den Bereichen Fachdidaktik Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften (interdisziplinär und inkl. Sachunterricht) und Technik (inkl. Informatik und berufstheoretische und berufspraktische Fächer der BMHS) geleitet. Die jeweils zirka 30 Lehrkräfte sollen neue fachdidaktische Erkenntnisse kennenlernen, diese ausprobieren (z.B. fachbezogene Diagnose- und Monitoringinstrumente) und Pläne zur Weiterentwicklung des Unterrichts konkretisieren. Ziel des Moduls „Autonomie und Schulleitung“ ist es unter anderem, dass die zirka 30 Lehrkräfte einen Einblick in Diagnose- und Monitoringinstrumente erhalten und darin unterstützt werden, ihre Pläne zur Weiterentwicklung der Schule zu konkretisieren und im Entwicklungsplan zu verankern. Ziel des Moduls „Schulentwicklung und Vernetzung“ ist es, dass die teilnehmenden Teams die in allen Modulen gewonnenen Erfahrungen vernetzen, verdichten, reflektieren und weiterentwickeln. In allen Modulen sollen Querschienen wie Digitale Bildung sowie Gender und Diversity berücksichtigt werden.

Für jedes oben angeführte Modul werden bei positiver Absolvierung European Credits (EC) vergeben, weil die Module als Lehrgänge bzw. Lehrgangsteile an Pädagogischen Hochschulen und/oder Universitäten geführt werden. Jedes Modul (10 EC) umfasst im Allgemei-

nen drei Präsenzseminare zu je 2,5 Tagen (60 Arbeitsstunden) und individuelle Praxisphasen an den jeweiligen Schulen (190 Arbeitsstunden).

4.3 Zur Anrechnung von Credits für Schulen und LECC-Gütesiegel

Im Rahmen des Modulsystems werden European Credits von Personen (EC) für die jeweilige Schule addiert und bilden somit auch ein Maß (EC+ genannt) für die Fortbildungsarbeit der Schule selbst. So erhält zum Beispiel eine große (mittlere) Schule, die in jedes Modul drei (zwei) Personen entsendet, insgesamt 120 (80) EC+; ein Cluster aus zwei kleineren Standorten (z.B. zwei VS oder eine VS und ein Kindergarten), von welchen jeweils nur eine Person pro Modul entsendet werden kann, erhält insgesamt 80 EC+ (bzw. 40 EC+ pro Standort).

In Erweiterung der Kompetenzzentren AECCs und RECCs (für Universitäten und Pädagogische Hochschulen) soll es ein (fünf Jahre gültiges) LECC-Gütesiegel (Local Educational Competence Centre) für Schulen und Kindergärten geben, das bei Nachweis weiterer Leistungen in Richtung LECC+ erweitert werden kann. Unbedingt notwendig für das Erreichen eines LECC sind die Pflichtmodule, zu welchen die Schulen/Cluster je nach Bedarfslage zusätzlich Wahlpflichtmodule (i.A. optionale Vertiefungen der Pflichtmodule unter Berücksichtigung von Wünschen der Teilnehmenden in Pflichtmodulen), Wahlmodule und individuelle Fortbildungen hinzufügen können.

Wie lange Schulen für die Erreichung des Labels LECC brauchen wollen, entscheiden sie autonom, ebenso ob und wie zeitintensiv sie auch ein LECC+ (noch mehr Gestaltungsspielraum seitens der Schulen) anstreben wollen. Beispiele für Wahlpflichtmodule und für Anrechnungen von individuellen Fortbildungen und Vorteile für die Schulen sind in Krainer et al. (2019) skizziert, aus welchem auch (leicht modifiziert) der Überblick über das gesamte Modulsystem inklusive der Label LECC und LECC+ entnommen ist:

Ebene / Modulart	Pflichtmodule	Wahlpflichtmodule	Wahlmodule
Organisation	Schulentw. & Vernetzung (10-20-30 EC) Autonomie & Schulleitung (10-20-30 EC)	Kontinuierliche Fortführung Schulentw. & Vernetzung (10-20-30 EC) Vertiefung in Autonomie oder Schulleitung (10-20-30 EC)	Eigenes Curriculum oder/und Anrechnung (20-40-60 EC)
Team	Fachdidaktik I (10-20-30 EC) Fachdidaktik II (10-20-30 EC)	Jeweils Vertiefung des Pflichtmoduls (10-20-30 EC) oder Querschneide (10-20-30 EC)	Eigenes Curriculum oder/und Anrechnung (20-40-60 EC)
Individuum		Unterrichtsentwicklung Schulentwicklung Aktuelle Themen (Anrechnung, 80-160-120 EC)	Eigenes Curriculum oder/und Anrechnung (40-80-120 EC)
Summe der EC+ pro Schule/Cluster (kumuliert nach Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlmodulen)		160-320-480 EC+	240-480-720 EC+
Zertifizierung		LECC	LECC+

4.4 Start und Scaling up

Das Modulsystem könnte – nach Pilotierungen in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 – systematisch im Schuljahr 2021/22 starten. Ab diesem Zeitpunkt sollen maximal 30 Schulen (Mischung aus Einrichtungen des Elementar-, Primar- und Sekundarschulwesens, regionale Streuung, Diversität bzgl. Ausgangslagen) aufgenommen werden. In den ersten drei Schuljahren sollte der Fokus auf den MINDT-Fächern liegen. Auf Basis einer nach etwa drei Jahren positiv abgeschlossenen Evaluation könnte das Modulsystem weitere drei Jahre (ggf. ergänzt um weitere Fächer) durchgeführt werden. Nach drei bzw. sechs Jahren Durchführung könnten zirka 75 (60–90) bzw. 150 (120–180) Schulen das Modulsystem mit einem Label LECC (oder LECC+) abgeschlossen haben. Für den Erfahrungsaustausch und die Verbreitung im Schulsystem in den jeweiligen Bundesländern und österreichweit kann die Expertise der neun Regionalen Netzwerke von IMST (vgl. Rauch, 2016) genutzt werden. Durch eine Ausweitung der Kapazität (bei genügend Expertise im Bereich Bildungsforschung und Fachdidaktik in Österreich, wobei z.B. jeder der vier Entwicklungsverbünde als Träger eines Modulsystems fungiert), könnten in weiteren sechs Jahren zirka 600 zusätzliche Schulen, also zirka 750 Schulen das Modulsystem mit einem Label LECC (oder LECC+) abgeschlossen haben. Diese Quote ließe sich durch eine Verdoppelung der Angebote in weiteren sechs Jahren auf zirka 2000 Schulen ausdehnen.

4.5 Planung, Evaluation, Forschung, Verbreitung und Steuerung

Das Modulsystem wird auf der Basis bestehender wissenschaftlicher Erkenntnisse und praktischer Erfahrungen geplant und weiterentwickelt. Ergebnisse von Evaluation und Forschung sollen sowohl in die Praxis (insbesondere die beteiligten Schulen) als auch in die Bildungsverwaltung und in die Scientific community einfließen. Ein Novum soll die systematische Begleitforschung (zumindest eine halbe Forschungsstelle pro Modul) darstellen, mit primärem Fokus auf Wirkungen auf den verschiedenen Ebenen (Individuum, Teams, Schulleitung). Dabei sollen seitens der am Modulsystem Teilnehmenden deren a) individuelle Eingangsvoraussetzungen (z.B. Motivation), b) Einschätzungen der Lernumwelt sowie c) Effekte auf Ebene der Kognitionen (z.B. Kompetenzen) und der unterrichtsrelevanten Handlungen wie auch auf d) Schüler/innenebene untersucht werden (vgl. Lipowsky, 2010). Zur Vernetzung von Fortbildenden und Forschenden sind spezielle Veranstaltungen geplant, in denen Evaluation, Forschung und die Weiterentwicklung der Module und des gesamten Modulsystems diskutiert werden („educate-the-educators“). Die Träger von Pflicht- und Wahlpflichtmodulen sollen ein Konsortium bilden, dessen Zusammenarbeit in einer Steuergruppe organisiert wird, unterstützt von einem Wissenschafts- und Praxisbeirat. Die Budgetierung erfolgt über Leistungsvereinbarungen zwischen dem BMBWF und Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.

Die Vorteile des neuen Konzepts von IMST liegen unter anderem in (Krainer et al., 2019):

- „– Weiterführung der Stärken von IMST (u.a. Praxis-Wissenschaft-Verwaltung)
- Stärkere Verschränkung von Individual- und Organisationsebene
- Stärkere Kooperation von Hochschulen und Universitäten

- Stärkerer Fokus auf (gemeinsame) Forschung und Evidenzbasierung
- EC-System als Impuls für die Stärkung von planmäßigen Fortbildungsstrategien an Schulen
- Nutzung des EC-Systems für die Zertifizierung von Schulen
- Beitrag zu einem systematischen Anreiz- und Fortbildungssystem in Österreich
- International herzeigbares Pilotprojekt“.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1996). Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amtmann, E., Grillitsch, E. & Petrovic, A. (2011). Bildungsstandards in Österreich – Die Ergebnisrückmeldung im ersten Praxistest. BIFIE-Report 7/2011. Graz: Leykam.
- Baumert, J., Klieme, E. & Watermann, R. (1998). Jenseits von Gesamttest- und Untertestwerten: Analyse differentieller Itemfunktionen am Beispiel des mathematischen Grundbildungstests der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie der IEA (TIMSS). In H.-J. Herber & F. Hoffmann (Hrsg.), *Schulpädagogik und Lehrerbildung* (S. 301–324). Innsbruck: StudienVerlag.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Benke, G. & Krainz-Dürr, M. (2006). Evaluation IMST3: Konzept und Spannungsfelder. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 125–136). Wien: LIT.
- Brauckmann, S. (2017). Anmerkungen zum evidenzbasierten Schulleitungshandeln. Von den Taten vor den Daten. *INFO Spezial: Schulqualität sichern – Kompetenztests und Bildungsmonitoring*, November 2017, 20–21.
- Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, C. (Hrsg.) (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz: Leykam.
- EURYDICE (2011a). *Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies*. Brussels, Belgium: EURYDICE. Siehe <http://mascil-toolkit.ph-freiburg.de/wp-content/uploads/2014/03/Eurydice.pdf>. Zugriff: 2. August 2019.
- EURYDICE (2011b). *Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research*. Brussels, Belgium: EURYDICE. Siehe http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/sciences_EN.pdf. Zugriff: 2. August 2019.
- Fenkart, G., Lembens, A. & Zeitlinger, E. (Hrsg.) (2010). *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Entwicklung von Sprachkompetenzen – nicht nur im Deutschunterricht. Informationen zur deutschdidaktik (ide extra)*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.

- Hanfstingl, B., Andreitz, I., Müller, F. H. & Thomas, A. (2010). Are self-regulation and self-control mediators between psychological basic needs and intrinsic teacher motivation? *Journal for Educational Research Online*, 2(2), 55–71.
- Knippels, M.-C., van Dam, F. & van Harskamp, M. (Hrsg.) (2017). Science and society in education. Siehe <https://www.parrise.eu/wp-content/uploads/2018/04/parrise-en-rgb.pdf>. Zugriff: 2. August 2019.
- Krainer, K. (2002). Ausgangspunkt und Grundidee von IMST². Reflexion und Vernetzung als Impulse zur Förderung von Innovationen. In K. Krainer, W. Dörfler, H. Jungwirth, H. Kühnelt, F. Rauch & T. Stern (Hrsg.), *Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften. Pilotprojekt IMST²* (S. 21–57). Innsbruck: StudienVerlag.
- Krainer, K. (2007). Die Programme IMST und SINUS: Reflexionen über Ansatz, Wirkungen und Weiterentwicklungen. In D. Höttecke (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung im internationalen Vergleich. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Tagungsband der Jahrestagung 2006 in Bern* (S. 20–48). Münster: LIT.
- Krainer, K. (2008). Genese, Ansatz und Wirkungen des Projekts IMST. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 343–358). Münster: Waxmann.
- Krainer, K. (2018). 20 Jahre IMST – ausgewählte Erkenntnisse zu Lernprozessen von Lehrkräften. In *Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.), Beiträge zum Mathematikunterricht 2018* (S. 1063–1066). Münster: WTM-Verlag.
- Krainer, K. (2019). Wissenstransfer, Implementation und Verbreitung von Innovationen. Erfahrungen aus der Initiative „Innovationen Machen Schulen Top“. *Die Deutsche Schule*, Heft 3 (Themenschwerpunkt „Wissenstransfer und Implementation“), 326–330.
- Krainer, K. (im Druck). Qualitätsentwicklung als gemeinsame Aufgabe von Bildungspraxis, Bildungswissenschaft und Bildungspolitik. Zur Konzeption und Umsetzung der österreichweiten Initiative IMST. Erscheint in U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Grundlagen der Qualität von Schule*, Band 4. Münster: Waxmann.
- Krainer, K., Andreitz, I., Arzmann, D., Hödl-Weißhofer, J., Korenjak, P., Orasche, B., Oschina, C., Rauch, F., Senger, H. & Zehetmeier, S. (2019). IMST (2019–2025) – Konzept. Ein Anreiz- und Fortbildungssystem für autonome Schulen. Konzeptpapier, Stand: 1. April 2019. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, IUS.
- Krainer, K. & Benke, G. (2018). Wie haben sich Fachdidaktik und Unterricht in Mathematik und in den Naturwissenschaften in Österreich in den letzten 35 Jahren weiterentwickelt? In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 76–90). Münster: Waxmann.
- Krainer, K., Hanfstingl, B., Hellmuth, T., Hopf, M., Lembens, A., Neuweg, G. H., Peschek, W., Radits, F., Wintersteiner, W., Teschner, V. & Tscheinig, T. (2012). Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts. In A. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*, Band 2 (S. 143–187). Graz: Leykam.
- Krainer, K. & Müller, F. H. (2007). Fachbezogenes Bildungsmanagement – Konzeption eines Lehrgangs und erste Befunde der Begleitforschung. In A. Peter-Koop & A. Bickner-Ahsbals (Hrsg.), *Mathematische Bildung – Mathematische Leistung. Festschrift für Michael Neubrand* (S. 79–95). Bad Salzdetfurth: Franzbecker.

- Krainer, K. & Rauch, F. (2007). Fachbezogene Schulentwicklung. Erfahrungen aus dem österreichischen Projekt IMST. *Journal für Schulentwicklung*, 15–22.
- Krainer, K., Rauch, F. & Senger, H. (2017). The IMST Project: Reflections on a Nation-Wide Initiative Fostering Educational Innovations. In P. Ramalingam & B. Hanfstingl (Hrsg.), *Educational Action Research. Austrian Model to India* (S. 16–34). New Delhi: International Publishing House.
- Krainer, K. & Zehetmeier, S. (2013). Inquiry-based learning for students, teachers, researchers, and representatives of educational administration and policy: Reflections on a nation-wide initiative fostering educational innovations. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 45(6), 875–886.
- Krainer, K., Zehetmeier, S., Hanfstingl, B., Rauch, F. & Tscheinig, T. (2018). Insights into scaling up a nation-wide learning and teaching initiative on various levels. *Educational Studies in Mathematics*. Springer link, <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10649-018-9826-3>. Zugriff: 2. August 2019.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–50). Münster: Waxmann.
- Maritzen, N. (2017). Lehrer/innenfortbildung im Kontext des Bildungsmonitorings: Möglichkeiten und Herausforderung einer evidenzbasierten Professionalisierung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Mullis, I., Martin, M., Beaton, A., Gonzalez, E., Kelly, D. & Smith, D. (Hrsg.) (1998). *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill: Boston College.
- Müller, F. H., Soukup-Altrichter, K. & Andreitz, I. (2018). Lehrer/innenfortbildung in Österreich. Konzepte, Befunde und Trends. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der Österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 144–160). Münster: Waxmann.
- Müller, F. H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2009). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmter Lehrermotivation. *Erziehung & Unterricht*, 159(1/2), 142–152.
- Müller, F. H., Krainer, K. & Haidinger, W. (2013). *MINT 2020 – Der Unterricht von morgen. Wissenschaftliches Positionspapier*. Wien: Industriellenvereinigung. Siehe https://www.mintschule.at/wp-content/uploads/2016/08/MINT2020_Der_Unterricht_von_morgen.pdf. Zugriff: 2. August 2019.
- Nekula, K., Bruneforth, M. & Sobanski, F. (2018). Entfaltung versus Reformstau: die Entwicklung des Schulsystems in der ministeriellen Wahrnehmung. In P. Posch, F. Rauch & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen* (S. 215–230). Münster: Waxmann.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. Paris: OECD.
- Posch, P. (1990). Am Weg zu einer neuen Kultur des Lernens an der Schule. In W. Lenz & C. Brünner (Hrsg.), *Universitäre Lernkultur* (S. 16–25). Wien: Böhlau.

- Prenzel, M., Schratz, M. & Messner, R. (2007). Externe Evaluation von IMST3. Bericht an das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien: BMUKK.
- Projekt IMST² (2003). Qualitätsentwicklung im Mathematik-, Naturwissenschafts- und Informationstechnologieunterricht in Österreich. Entwurf eines Unterstützungssystems IMST3 (2004–2020). Klagenfurt: IFF.
- Ramalingam, P. & Hanfstingl, B. (Hrsg.) (2017). Educational Action Research. Austrian Model to India. New Delhi: International Publishing House.
- Rauch, F. (2013). Regional networks in education: A case study of an Austrian project. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 313–324.
- Rauch, F. (2016). Lernen in Regionalen Netzwerken: Eine Fallstudie. In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule. Erkenntnisse aus der Praxisforschung. Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung* (S. 171–186.) Münster: Verlagshaus Monenstein und Vannerdat.
- Rauch, F. & Korenjak, P. (2018). Regionale Bildungsnetzwerke als intermediäre Organisationsstrukturen: Konzepte und Befunde am Beispiel des Projektes IMST in Österreich. In S. Weber (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke* (S. 251–260). Berlin: Springer.
- Rauch, F. & Kreis, I. (Hrsg.) (2007). *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Schulen gestalten Schwerpunkte in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Rauch, F. & Wallner, W. (2017). Professionalisierung durch Aktionsforschung in Universitätslehrgängen: Konzepte und Evaluationsergebnisse der Lehrgänge PFL, ProFiL und BINE. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt* (S. 132–149). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rauscher, E. (2018). Ungleiche Brüder!? „PädagogInnenbildung NEU“ – Bewährungsprobe einer Zusammenarbeit von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In P. Posch, F. Rauch & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen* (S. 231–246). Münster: Waxmann.
- Rieß, C., & Zuber, J. (2014). Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation. BIFIE-Report 2/2014. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/E_BIST_M8_RM_RMM_20140623.pdf. Zugriff: 2. August 2019.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C. & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 20(4), 18–26.
- Willke, H. (1999). *Systemtheorie II: Interventionstheorie*. Stuttgart: Lucius & Lucius UTB.
- Zehetmeier, S. (2015). Sustaining and scaling up the impact of professional development programmes. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 47(1), 117–128.

Anmerkung:

Die langjährige Initiative IMST wäre durch die hervorragende Arbeit von Lehrkräften, Schulleitungen, Lehrer/innenbildungsinstitutionen, Bildungsverwaltungen in den Bundesländern und im Ministerium, von Mitarbeitenden und Kooperationspartnern/-partnerinnen, Beratenden, Mitdenkenden und Unterstützenden an der eigenen und anderen Institutionen nicht möglich gewesen. Es macht eine große Freude zu sehen, wie viele Lernende, Lehrende und Forschende von IMST profitiert haben. Exemplarisch sei an dieser Stelle Erwin Rauscher gedankt, der sich in vielfältigster Weise in IMST eingebracht und diese mitgeprägt hat.

Von der Umwelt zur Unswelt – das Potenzial des Anthropozän-Konzeptes für den Schulunterricht

1. Die Problemlage

Schulisches Lernen hat einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert. Allerdings ist auch der Ruf nach methodischer Überarbeitung unüberhörbar, denn die Erwartungen an die Schulen sind hoch: So sollen heute frontaler Unterricht zugunsten von Gruppen- und Projektarbeit abgebaut, strukturierte Problembewältigungsstrategien erarbeitet, und insgesamt nicht nur Faktenwissen, sondern auch Orientierungs-, Handlungs- und Kompetenzwissen, darunter auch emotionale und soziale Kompetenzen eingeübt und gefestigt werden. Um dies zu erreichen, sollen umfassende partizipative, eigenverantwortliche, diskursive und selbstreflexive Elemente in den Unterricht mit eingebaut werden (vgl. z.B. KMK 2004 ff.). Dies alles geschieht jedoch in einem weiterhin sehr sektoralen Fächerkanon sowie in einem in unserer westlichen Welt über Jahrhunderte tradierten dualistischen Bezugsschema von richtig vs. falsch. Der Wunsch bzw. die Zielvorstellung nach der bestmöglichen, richtigen Antwort bestimmt dabei auch nach wie vor das Notensystem in der Schule. Entweder man liegt daneben – durchgefallen, setzen! – oder man besteht. Das Benotungssystem fördert zusätzlich das Streben nach der einen, angeblich absolut richtigen Lösung, das ergäbe dann volle Punktzahl!

Sektorales und erfolgsbasiertes Denken macht Herausforderungen handhabbarer und erlaubt auch notwendige fachliche „Tiefbohrungen“. Dies ist nicht nur in Schulen, sondern auch in der Lehrkraftausbildung und sonstiger universitärer Lehre sowie in Behörden, der Politik und weiteren Bereichen verankert und soll hier keinesfalls grundsätzlich kritisiert werden. Kritisiert werden kann jedoch, dass zusätzliche, dringend notwendige Querverbindungsangebote sowie sektorenübergreifendes, systemisches Denkens weiterhin nicht genügend entwickelt und eingeübt werden. Wir betonen zwar gerne, dass „wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen“, die Frage ist allerdings, ob die klassische, bitterböse Originalkritik Senecas „Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“, nicht auch einen wahren Kern hat, denn alle großen heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen, so etwa die 17 Kernziele der Vereinten Nationen zur Nachhaltigen Entwicklung (UNSDGs 2015), erfordern wegen ihrer Komplexität und Problem-Vernetztheit eben auch vernetzte Denkweisen und systemische Lösungsansätze.

Dies gilt gerade auch für Umweltschutz und Umweltverantwortung. Sie genießen zwar einen relativ hohen gesellschaftlichen Stellenwert, dennoch sind beide von komplexen politischen, gesellschaftlichen und individuellen, meist psychologischen Herausforderungen gekennzeichnet. Unser bisheriger Nachhaltigkeitsansatz setzt zudem auf einem eher frei ausverhandelbaren und ggf. priorisierbaren Schnittmengenansatz auf und vernachlässigt

damit den notwendigen Fokus auf Interdependenzen sowie auf die Einbettung all unserer Aktivitäten in ein funktionsfähiges Erdsystem. So basiert der heute immer noch gebräuchliche, auch in Politik und Wirtschaft genutzte Nachhaltigkeitsbegriff auf dem Dreisäulenmodell des Brundtland-Berichts (UN 1987) und definiert Nachhaltigkeit als möglichst große Schnittmenge zwischen ökonomischer, sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit (Abb. 1a). Zwar wurden hier erstmals auf UN-Ebene auch Ökonomie und Soziales mit der Ökologie verknüpft, dennoch ist dieses Modell inzwischen eher zu einer Rechtfertigung dafür geworden, im Zweifelsfall eben doch die Ökologie der Ökonomie unterzuordnen (Abb. 1b). Begründet wird dies oft mit der Vermeidung von sozialen Härten – ein gerne verwendetes Argument nicht nur in Deutschland, um etwa die Energiewende nicht in der notwendigen Konsequenz anzugehen.

Die Konzepte der Planetaren Leitplanken und Planetaren Grenzen (WBGU 1993, Rockström et al. 2009, Steffen et al. 2015) waren ein wesentlicher Schritt in die Einbindung der Nachhaltigkeit in das gesamte Erdsystem, allerdings sind auch sie wieder sektoral strukturiert. Ebenso fehlt bisher im Konzept der Planetaren Grenzen die Berücksichtigung weiterer, nicht erneuerbarer Ressourcen, wie metallischer und sonstiger mineralischer oder polymerer Rohstoffe sowie deren adäquate Entsorgung oder Wiederverwendung. Immerhin erlaubt die Verknüpfung der neuen, themenbasierten nachhaltigen UN-Entwicklungsziele mit Lebensbereichen nun einen stärker integrativen Ansatz von sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Aspekten (UNSDGs 2015). Dies ist ein wesentlicher Schritt in die richtige Richtung, dennoch zeigen auch diese Ziele die Abhängigkeiten all unseres Tuns, Wirtschaftens und Lebens vom Erdsystem noch nicht in genügender Weise auf. Der als „*Wedding Cake*“ bezeichnete Ansatz, die UN-SDGs mit dem Schalenmodell der Nachhaltigkeit (vgl. Griggs et al. 2013, Rockström & Sukhdev 2016) zu verknüpfen, ist hier ein deutlicher Fortschritt, allerdings bettet er Ökonomie und Soziales nur in die Biosphäre ein und lässt das restliche Erdsystem überwiegend unberücksichtigt. Ähnliches gilt auch für den durchaus interessanten Ansatz der „*Doughnut Economy*“ (Raworth 2012, 2018). Selbst der Begriff der „*Umwelt*“ weist der Ökologie eher einen ausgrenzenden, distanzierten Bereich zu, der zwar gerne besucht und auch wertgeschätzt wird, aber zumindest begrifflich nicht zeigt, wie sehr unsere Lebensgrundlagen von dieser Umwelt abhängen (Abb. 1c). Möglicherweise könnte die Metapher einer „*Unswelt*“ hier ein Augenöffner sein, bei dem die Ökonomie von einem sozialen und kulturellen System gesteuert wird und beide als integraler, eingebetteter Teil des Erdsystems verstanden werden (Abb. 1d, vgl. Leinfelder 2011, siehe auch unten).

Weithin fehlt auch ein besseres Bewusstsein von Skalenproblematiken, sowohl räumlicher, als auch zeitlicher Art. Gerade die Verknüpfung unerwarteter Zusammenhänge und entscheidender Skalenfragen ist häufiger Ausgangsfaktor für wohlfeile Entschuldigungen. So wird die enorme Zeitspanne der Erdgeschichte zu oft für Ausreden missbraucht, um die Notwendigkeit der Änderung menschlichen Verhaltens zu relativieren oder gar zurückzuweisen, etwa: „die Geologie ist doch stärker als wir“, „Das Klima hat sich schon immer geändert“, „Korallenriffe sind doch schon ein paarmal ausgestorben und haben sich immer wieder erholt“ oder gar „Irgendwann fällt eh wieder ein Asteroid auf uns“. Auch außerhalb des Bezugs zur Erdgeschichte gibt es weitere Beispiele für derartigen Skalenmissbrauch und daraus resultierende kognitive Dissonanzen. So wird gerne versucht durch Ikonisierung eine gefühlte Begrenzung von Umweltproblematiken zu erreichen. Zwar ist die Gefähr-

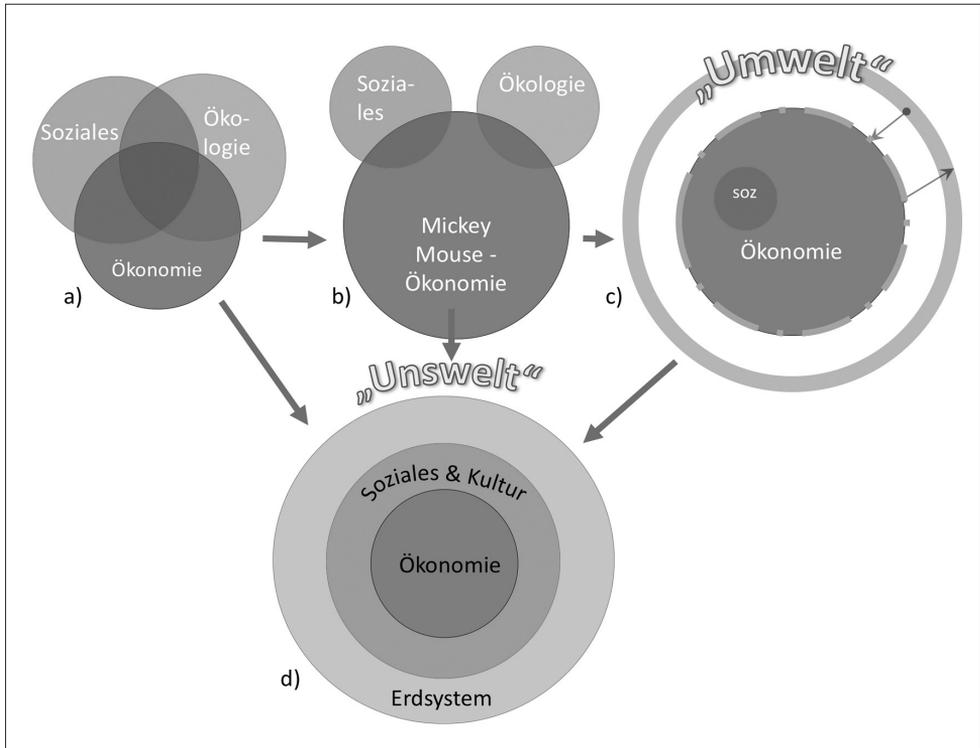


Abbildung 1: Ansätze und Verzerrungen des Nachhaltigkeitskonzepts. a) Der Schnittmengenansatz des Dreisäulenmodells gemäß Brundtland-Bericht; b) Verzerrung zum „Mickey-Mouse“-Modell (basierend u.a. auf SANZ 2009), bei dem ökologische und soziale Nachhaltigkeitsaspekte ökonomischen Überlegungen weichen müssen; c) häufig dient die soziale Komponente als „Energiegeber“ („Mitochondrium“) für ökonomisches Wachstum, während die ökologische Komponente als externalisierte, zwar wertzuschätzende, aber doch stark entkoppelte „Umwelt“ wahrgenommen wird; d) ein anthropozän „Unswelt“-Nachhaltigkeitskonzept ummantelt die Ökonomie durch eine soziale und kulturelle Sphäre, wobei all dies in ein funktionsfähiges Erdsystem eingebettet ist (nach Leinfelder 2018, leicht verändert).

derung von Umweltikonen wie Eisbär, Panda oder Wal überaus real. Eine Fokussierung nur darauf – obwohl als Maßnahme zur persönlichen Komplexitätsreduzierung nachvollziehbar – blendet die Größenordnung der Probleme jedoch aus. Die notwendigen Verknüpfungen (Klima, allgemeine Biodiversitätskrise, allgemeine Überfischung etc.) wären durchaus auch mit Hilfe solcher ikonischen Organismen darstellbar, dennoch wird dies kaum unternommen. Spenden oder anderer Einsatz für die ausgewählten Ziele kann in diesen Fällen „Ablasshandel“-artige Züge annehmen. Hinter dieser Reduktionsstrategie steckt häufig eine Überforderung nicht nur aufgrund der aktuellen, überaus komplexen globalen Umweltproblematik, sondern auch durch viele weitere gefühlte oder auch tatsächliche Probleme aus dem persönlichen, gesellschaftlichen oder politischen Umfeld.

Neben der falschen zeitlichen oder räumlichen Skalierung existieren auch fatalistische Entschuldigungen für fehlende Aktivität. Dies geht manchmal einher mit einem Ergötzen an apokalyptischen Vorstellungen. Danach wird die Umweltsituation als grundsätzlich nicht

mehr lösbar angesehen, es sei denn, eine „Umweltheldin“ oder ein „Umweltheld“ würde einen „silver bullet“ abschießen und uns damit alle retten. Selbst könne man jedoch eigentlich nichts mehr beitragen. Nichtfatalisten arbeiten hingegen gerne mit pauschalen Schuld- und Verantwortungszuweisungen an *DIE* Wirtschaft, *DIE* Politik, *DEN* Kapitalismus, *DIE* Überbevölkerung – eine weitere beliebte Selbstbeschwichtigungsmethode, um selbst nicht mit in der Verantwortung zu stehen. Eine derartige Sichtweise ist durchaus zum Teil auch eine Gegenreaktion zu Aussagen mancher Wirtschaftsunternehmen oder Politiker, welche behaupten, die Nachhaltigkeit müsse eben allein durch das Verbraucherverhalten geregelt werden. Würde sich dieses ändern, käme auch die Nachhaltigkeit voran und die Wirtschaft würde sich selbstverständlich darauf einstellen. In solcher Einseitigkeit und Ausschließlichkeit sind gegenseitige Verantwortungszuweisungen kontraproduktiv. Weitere kognitive Dissonanzen werden auch durch Fehleinschätzungen der eigenen Aktivitäten, Verlustängste, die Tragik-der-Allmende-Problematik, aber auch durch die hohen Komplexitäten der Umweltherausforderungen ausgelöst und führen zu einer Fülle kontraproduktiver Reaktionen (Näheres hierzu siehe Leinfelder 2013a, 2013b, 2018).

Hier wird die These aufgestellt, dass das integrativ-systemische Anthropozän-Konzept auch für den schulischen Unterricht als themen-, skalen-, problem- und lösungsorientierter Ansatz zur Fächerverbindung geeignet ist und weit über die klassische Umweltbildung hinausführen kann. So wird erwartet, dass es unproduktive duale Diskussionen wie „*Natur versus Kultur*“, „*gut versus böse*“, „*richtig versus falsch*“ etc. mit integrativen Ansätzen sowohl in der Problemanalyse als auch bei den Lösungsmöglichkeiten ablösen kann. Aus einem Anthropozän-Kontext könnten ein neuer Nachhaltigkeitsgedanke, neue auch für den Unterricht einsetzbare Narrative und ein kreativer gestalterischer Ansatz für alle Aspekte der Umweltbildung entwickelt werden. So lassen sich in Lernlaboren partizipative Monitoringprojekte und polyszenarische Lösungsansätze konzipieren, ausprobieren, ggf. rekonfigurieren und teilweise zumindest exemplarisch umsetzen. Auch die Anwendung von Design-Thinking-Methoden, Entwicklung von Sachspielen, Projekten im Kunst- und Sportunterricht u.v.m. kann die notwendigen Einblicke in ein „Alles-hängt-mit-allem-zusammen“ ermöglichen. Dieser Beitrag stellt das Anthropozän-Konzept kurz vor, analysiert sein Potenzial für schulische Bildung und versucht einige Anregungen für Lösungsansätze zu geben.

2. Das Anthropozän-Konzept – ein kurzer Überblick

Im Jahr 2000 prägten der Atmosphärenforscher und Nobelpreisträger Paul Crutzen und der Gewässerökologe Eugene Stoermer den später durch eine internationale wissenschaftliche Arbeitsgruppe näher ausgearbeiteten Begriff des Anthropozäns. Das Konzept kann nach Leinfelder (2016a, 2017a) in verschiedene Ebenen untergliedert werden (Abb. 2). Die erdsystemare Ebene analysiert, wie weit sich das heutige Erdsystem durch menschliche Eingriffe von der umweltstabilen Epoche des Holozäns (Nacheiszeit) bereits entfernt hat. Diese Eingriffe haben inzwischen ein gigantisches Ausmaß erreicht, die Menschheit ist zu einem Erdsystemfaktor geworden (siehe bereits Crutzen & Stoermer 2000). Wir verändern die feste Erdoberfläche, die Ozeane und die Atmosphäre massiv, dominieren regionale wie globale Wasser-, Sediment-, Klima- und Stoffkreisläufe und reduzieren die biologische Vielfalt in kaum vorstellbarer Weise, auch indem wir Organismen durch Dominanz der von uns gezüchteten Nutzpflanzen und Nutztiere homogenisieren (z.B. Waters et al. 2016, Wil-

liams et al. 2016, Leinfelder 2017a, 2017b, auch für Beispiele und weitere Referenzen). Diese Änderungen sind zwischenzeitlich überwiegend unumkehrbar. Wie weit sich das neue Erdsystem allerdings von dem des Holozäns entfernt und ob es sich über Kippunkte sogar noch kaskadenartig ändern könnte, hängt insbesondere von unserem zukünftigen Handeln ab (Steffen et al. 2016).

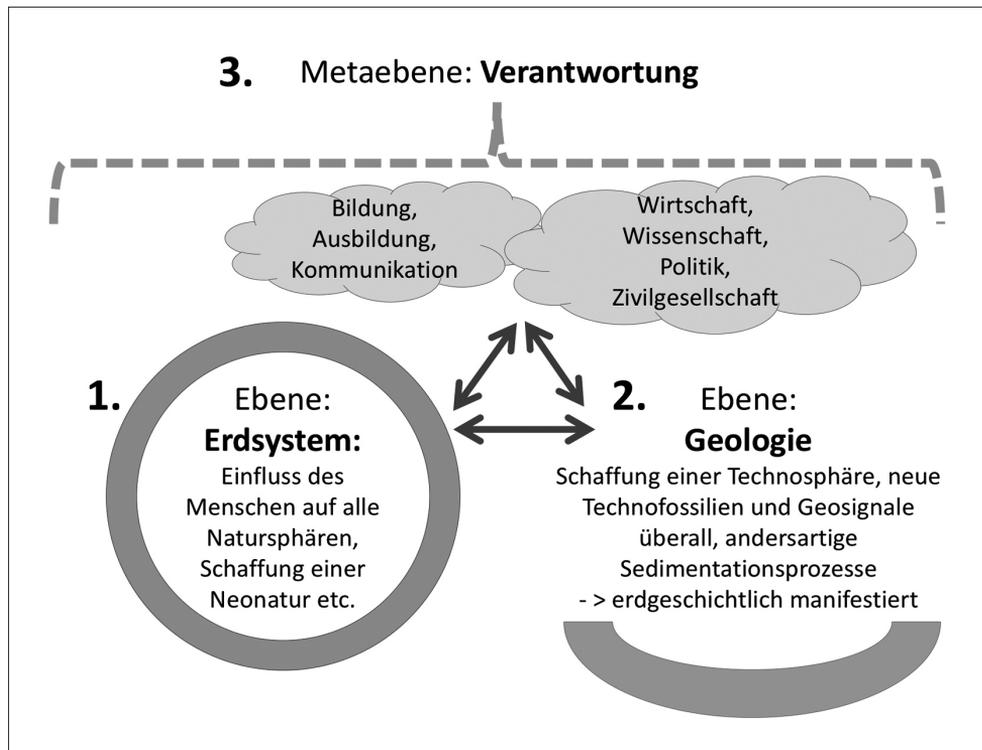


Abbildung 2: Das komplexe, viele Aspekte umfassende, integrative Anthropozän-Konzept lässt sich in verschiedene konzeptionelle Teilebenen gliedern (basierend auf Leinfelder 2016a).

Die Veränderungen des Erdsystems schlagen sich bereits dauerhaft als geologisch überlieferungsfähige Signaturen in den heutigen Sedimenten nieder. Die Untersuchung der sedimentären und stratigraphischen Auswirkungen stellt die geologisch-stratigraphische Ebene des Anthropozän-Konzepts dar. Da sich also nicht nur das Erdsystem, sondern auch dessen sedimentärer Niederschlag ändert, wird der ebenfalls bereits durch Paul Crutzen im Jahr 2000 getätigte Vorschlag (Crutzen & Stoermer 2000, Crutzen 2002), auch formal eine neue erdgeschichtliche Epoche zu definieren, derzeit geprüft. Dazu setzte die Internationale Stratigraphische Kommission eine *Working Group on the 'Anthropocene'* ein, zu der auch der Autor gehört. Diese Arbeitsgruppe schlug inzwischen vor, die Untergrenze des Anthropozäns in die Mitte des 20. Jahrhunderts zu legen (Abb. 3). Diese chronostratigraphische Grenze wird charakterisiert durch den radioaktiven Fallout der Atombombentests, der seit 1950 stark beschleunigten Zunahme von „Technofossilien“ wie Plastik, elementarem Aluminium, Betonfragmenten, industriellen Ascheteilchen sowie von vielen weiteren geologisch

überlieferungsfähigen Relikten und Geosignalen unserer Wachstums- und Wegwerfgesellschaften, die dauerhaft in die Sedimente eingebettet werden (z.B. Waters et al. 2016, Zalasiewicz et al. 2017, 2019, auch für weitere Referenzen).

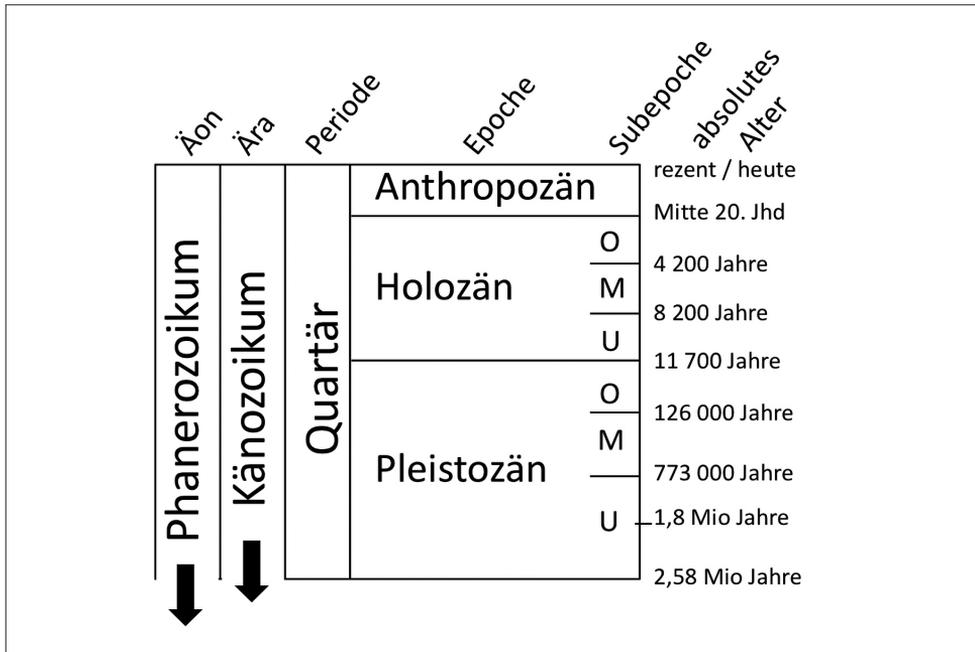


Abbildung 3: Die von der „Working Group on the Anthropocene“ vorgeschlagene stratigraphische Neugliederung des Quartärs. Die Anthropozän-Epoche beginnt demnach in der Mitte des 20. Jahrhunderts (aus Leinfelder 2017b, leicht verändert).

Aber nicht nur Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus den Geowissenschaften, sondern auch aus Umweltökologie, Geschichtswissenschaften, Soziologie, Kulturwissenschaften, Literaturwissenschaften und Kunst verwenden den Begriff des Anthropozäns immer häufiger und bezeichnen damit übergreifend sämtliche Aspekte der teils zerstörerischen Umweltveränderung durch den Menschen (*anthropos*) (z.B. Beiträge in Möllers et al. 2015 sowie in Renn & Scherer 2015, siehe auch Hamann et al. 2014, Leinfelder et al. 2016). Dies führt zur konsequentialen Metaebene des Anthropozän-Konzepts (Abb. 3). Damit bleibt das Anthropozän nicht bei der Analyse des Erdsystems und der neuen stratigraphisch-sedimentären Befunde stehen, sondern bringt implizit die Hoffnung zum Ausdruck, dass bei Übernahme der notwendigen Verantwortung die zur immensen geologischen Kraft gewordene Menschheit auf der Basis ihres Wissens auch in der Lage sein sollte, die Erde unter der Berücksichtigung systemischer Zusammenhänge und das Vorsorgeprinzip beachtend so mitzugestalten, dass die Menschen zu einem integrativen Teil eines funktionsfähigen, uns mittragenden anthropozänen Erdsystems werden. Damit wären die Grundlagen für gerechte Entwicklungschancen der heutigen und künftigen Menschen-Generationen gelegt.

Wesentliche Voraussetzung dafür wäre die Erkenntnis, dass wir Menschen uns als dem Erdsystem zugehörig begreifen müssen – eine kulturell-technische „Emanzipation“ von die-

sem System ist weder sinnvoll noch möglich. Gerade weil uns das Erdsystem trägt, gilt es nicht nur von ihm, sondern mit ihm zu leben. Aus einem solchen, noch zu entwickelnden Verständnis heraus sollte sich ein Imperativ zu anthropozänem (Um-)Denken und Handeln ergeben: Weder können Politik oder Wirtschaft alleine eine erdsystemare Integration der Menschheit gewährleisten, noch können dies Individuen, obwohl auch ihr Handeln in der Summe globale Auswirkungen hat. Statt dessen sollten sich alle zu einer verträglichen, nachhaltigen Nutzung der Erde verpflichtet fühlen, den vorherrschenden „Parasitismus“ des Menschen an der Natur in eine echte Symbiose von Mensch und Natur, im Sinne eines gegenseitigen Nutzens umzuwandeln (Leinfelder 2013a, 2016a, 2017a, 2017b, 2018, auch für weitere Ausführungen).

3. Anthropozän in der Schule

Das Anthropozän-Konzept erscheint hiermit geeignet, wichtige Kompetenzen für wissenschaftsbasiertes, zukunftsfähiges und nachhaltiges Wirtschaften und Gestalten der Umwelt im schulischen Unterricht anzulegen und zu fördern. Allerdings ergeben sich daraus umfassende Herausforderungen an das Bildungssystem. So erscheint, wie eingangs geschildert, der klassische, sektorale Schulunterricht, aber auch eine sektorale Lehrkräfteausbildung eher weniger geeignet, um komplexe, systemische Zusammenhänge zwischen Natur, Wirtschaften und Konsum zu vermitteln. Weiterhin kann wissenschaftliches Wissen nie vollständig sein, aber dennoch müssen Handlungsentscheidungen basierend auf Wahrscheinlichkeiten getroffen werden, auch dies sollte Thema im Schulunterricht werden. Zudem könnten wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen bereits in der Schule in transdisziplinärer und „glokaler“ Weise verschränkt werden, um auch Ansätze für bestmögliche lokale Lösungen zu generieren, die gleichzeitig mit globalen Nachhaltigkeitszielen kompatibel sind, diese also fördern. Nicht zuletzt muss Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass eine Wertschöpfungskette in der Bildung vom Wecken von Interesse (etwa durch emotionale Zugänge), über ein Verständnis des wissenschaftlichen Vorgehens (Legitimierung von Forschung), geeignetem Faktenwissen (unter anderem auch zu systemischen Wechselwirkungen), Wissen um Szenarien und Handlungsoptionen (Business as Usual, Hindernisse beim Beschreiten neuer Pfade etc.), bis hin zu weltbildlichen und ethischen Aspekten (Weltgesellschaft, Intra- und Intergenerationengerechtigkeit) reichen (vgl. Leinfelder 2013a).

Hierbei ist Vogt (2012) rechtzugeben, dass eine „Bildungsethik“ zur Nachhaltigkeit nicht zu einer politisch-ökologischen Funktionalisierung missbraucht werden darf. Nach Vogt geht es vielmehr darum zu fragen, was das Konzept der Nachhaltigkeit bzw. des Anthropozäns zu methodischen und inhaltlichen Innovationen von Bildung beitragen kann. Eine derartige Bildung ist also „nicht Mittel zur Umsetzung vorgegebener Ziele, sondern Medium der Auseinandersetzung mit ihnen“ (Vogt 2012).

Das Anthropozän-Konzept beinhaltet damit auch den ethisch-normativen Anspruch, Möglichkeiten aufzuzeigen, um das zukünftige Anthropozän zu einer zukunftsfähigen Welt zu transformieren. Diese Transformation muss, soweit möglich, wissenschaftsbasiert erfolgen, obwohl der Wissenszuwachs zu systemischen Zusammenhängen der Welt nicht abgeschlossen ist und dies auch nie sein wird. Eine Transformation in eine auf dem Nachhaltigkeitsgedanken basierende, zukunftsfähige Welt ist also vor allem auch ein Suchprozess, der sowohl das umfassende vorhandene Wissen vernetzen, aber auch Wissenslücken und auf Wahr-

scheinlichkeiten basierendes Wissen integrieren muss und darauf vorbereiten sollte, auch neue Wege auszuprobieren und einzuschlagen. Nicht nur die Wissenschaften, sondern auch die schulische Bildung sind für diesen transformativen Suchprozess von herausragender Bedeutung.

Transformationsbildung und transformative Bildung: Basierend auf der Annahme, dass die Transformation nur durch einen Mehrebenenansatz im Sinne eines wissensbasierten „Gesellschaftsvertrags“ gelingen kann, forderte der Wissenschaftliche Beirat Globale Umweltveränderungen der Deutschen Bundesregierung (WBGU) die Etablierung eines Wissenschaftsfelds Transformationsforschung/Transformationsbildung sowie die Erweiterung vieler bestehender Forschungsrichtungen hin zu transformativer Forschung, welcher Grundlage für einen ebenfalls neu zu etablierenden Bereich, der transformativen Bildung, darstellt (WBGU 2011, 2012, Leinfelder 2011).

Im Sinne des WBGU hat Transformationsforschung die wissenschaftliche Analyse von gesellschaftlichen Transformationsprozessen als solchen, darunter die Voraussetzungen für sozioökonomische Innovation zum Gegenstand. Transformationsbildung vermittelt einerseits Erkenntnisse aus dieser Forschung – also etwa zur Analyse gesellschaftlicher Transformationsprozesse sowie zu Szenariotechniken –, versucht jedoch andererseits eine Legitimierung für eine gesellschaftliche Transformation zur Nachhaltigkeit – basierend auf systemischen und normativ-ethischen Überlegungen – zu erreichen und damit die Voraussetzungen für die Transformationsfähigkeit der Gesellschaft zu verbessern. Zu den wesentlichen normativ-ethischen Aspekten gehören hierbei Inter- und Intragenerationengerechtigkeit, zu den systemischen Aspekten die Befähigung zu verbesserter Denkfähigkeit in unterschiedlichen Raum- und Zeitskalen. So geht es darum, die Zusammenhänge zwischen Globalisierung und lokalem Handeln besser zu verstehen („*globales Denken*“) und die Langzeitwirkung bzw. Unumkehrbarkeit vieler heutiger Handlungen („*das lange Jetzt*“) etwa im Bereich des anthropogenen Einflusses von Klima, Meeresspiegel und Biodiversität zu erkennen.

Transformative Forschung und Bildung setzt im Unterschied zur Transformationsforschung-/bildung stärker sektoral an und eignet sich daher auch gut für den fächerspezifischen Unterricht. Transformative Forschung unterstützt Nachhaltigkeitsbestrebungen durch die Entwicklung von Innovationen in relevanten Sektoren. So umfasst sie auch die Erforschung alternativer Konsumstile, die zur Entwicklung neuer Geschäftsmodelle wie der gemeinsamen Nutzung von ressourcenintensiven Infrastrukturen benötigt werden, aber auch Forschung zu technischen Neuerungen wie Effizienztechnologien und deren Auswirkungen. Sie zeigt zudem auch Handlungsnotwendigkeiten auf.

Transformative Bildung will also ein Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze erzeugen. Entsprechende Bildungsinhalte betreffen etwa Innovationen, von denen eine transformative Wirkung zu erwarten oder bereits eingetreten ist. Für beide transformationsrelevanten Bildungsbereiche, also Transformationsbildung und transformative Bildung, erscheinen die Förderung systemischen Denkens sowie umfassende Partizipation als unabdingbar für die aktive Beteiligung der Gesellschaft im Transformationsprozess (WBGU 2011, 2012, Leinfelder 2013a).

Systemische Bildung: Systemisches Denken umfasst die Gesamtheit einer Situation und besteht nach Ossimitz aus vier zentralen Schlüsselkomponenten, nämlich (1) vernetztes

Denken, (2) Denken in Zeitabläufen („dynamisches Denken“), (3) Denken in Modellen und (4) systemgerechtes Handeln (Ossimitz 2000). Ossimitz bezieht sich hier auch direkt auf die Relevanz systemischen Denkens für die schulische Bildung. Andere Autoren beziehen systemisches Denken vor allem auf das Management von Unternehmen und stellen organisationales Lernen in den Vordergrund. So sieht Senge (2006) das Systemdenken als verbindend für vier andere organisationsrelevante Disziplinen (personal mastery, mental models, building shared visions, team learning) an und bezeichnet es deshalb als „Fifth Discipline“ (op.cit.). Gomez und Probst unterteilen systemisches Denken – von ihnen als vernetztes Denken bezeichnet – hingegen in fünf Problemlöseschritte: (1) Zusammenhänge und Spannungsfelder der Problemsituation verstehen; (2) Zusammenhänge und Spannungsfelder der Problemsituation herstellen; (3) Gestaltungs- und Lenkungsmöglichkeiten erarbeiten; (4) mögliche Problemlösungen beurteilen; (5) Problemlösungen umsetzen und verankern (leicht verändert nach Gomez & Probst 2001, siehe auch Poch 2012).

Für die schulische Bildung, aber auch für lebenslanges Lernen erscheinen solche Ansätze wesentlich, um nicht nur die Komplexität des Erdsystems, sondern auch mögliche integrative Handlungsoptionen und deren Umsetzungen zu vermitteln bzw. anzuregen. Im Unterricht könnten Bezüge zu Schlüsselfaktoren der Transformation hergestellt werden, indem transformationsrelevante Themen fächerübergreifend bzw. fächerverbindend behandelt werden, so dass vernetztes Denken alltagsnah erfahrbar und Wirkzusammenhänge nachvollziehbar gemacht werden (WBGU 2011). Schulischer Unterricht sollte hierzu aber nicht nur multidisziplinär (multisektoral) gestaltet, sondern tatsächlich interdisziplinär ineinandergreifen, so dass zur Beantwortung gemeinsamer Fragestellungen auch ein Zusammenführen der Inhalte erfolgt.

Aus der Umweltpsychologie wird allerdings immer mehr ersichtlich, dass komplexes Lernen rein aus kognitiver Einsicht besonders schwierig ist (z.B. Pelletier et al. 1998, Pintrich 2003, Gormley 2011). Daher erscheinen Motivation und Vorbilder sowie insbesondere Partizipation wesentlich, um Lust und Kompetenz für systemische Bildung zu verbessern. So könnten bisher wenig benutzte Formate wie z.B. partizipative Filmfestivals (z.B. HU 2008, Faber 2009) oder Wissenschaftscomics bzw. cartoon-basierte Graphic Interviews zur Vermittlung komplexer Sachverhalte alternative Zugangswege öffnen (eigene Beispiele etwa bei Hamann et al. 2011, 2013, 2014, Leinfelder et al. 2016).

Weiterhin sollte die Lehrerkompetenz unterstützt werden, indem in die Aus- und Weiterbildung auch fächerverbindende Module integriert und entsprechende Materialien erstellt werden, da Schulbücher sowie Lehrerhandbücher bislang kaum interdisziplinär ausgerichtet sind und entsprechende Unterstützung zur Weiterbildung nicht flächendeckend vorhanden ist (Beispiele: Zea-Schmidt & Hamann 2013, Weber & Menge 2016, Hamann et al. 2017; siehe auch Leinfelder 2013a).

Partizipative Bildung: Gerade für den schulischen Unterricht erscheinen partizipative Projekte besonders geeignet. So kann Partizipation ganze Wertschöpfungsketten umfassen, etwa von Forschungsergebnissen über Erstellung von Szenarien bis hin zu Handlungsoptionen. Sie kann motivierend wirken, Verständnis für wissenschaftliches Vorgehen und wissenschaftliche Möglichkeiten fördern, damit auch die Wissenschaften legitimieren, tiefe eigene Einblicke in Problemlagen ermöglichen und dadurch eigene Verhaltensänderungen stimulieren. Zu weiteren Ausführungen siehe Leinfelder (2013a), als Beispiel für partizi-

patives Umweltmonitoring mit Schülerinnen und Schülern siehe Rost (2014), Beispiele für Schülerumfragen im Kontext von Design-Thinking-Methodik siehe Zea-Schmidt & Hamann (2013), zur Eigeninitiative *FridaysForFuture* siehe Hagedorn et al. (2019).

Metaphern und Narrative in der schulischen Bildung: Der Terminus „Anthropozän“ stellt bereits eine neue begriffliche Metapher dar, um die globalen Eingriffe des Menschen in das Erdsystem zu charakterisieren: das „Menschenneue“ bzw. etwas anders ausgedrückt, „das menschengemachte Neue“. Dies entspricht dem wissenschaftlichen Befund und könnte Ausgangspunkt für ein Großnarrativ Anthropozän sein, welches auch im schulischen Unterricht weiterentwickelt und vertieft werden kann.

Das komplexe Konzept des Anthropozäns, und damit auch die großen und komplexen aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen in eines oder mehrere Narrative, also in wertebasierte und ggf. lösungsorientierte, mutmachende Erzählungen umzusetzen, oder auch in viele kleine Narrative, etwa in schulischen und außerschulischen Schreibwerkstätten oder im Kunstunterricht zu entwickeln, sollte die Mühe lohnen (siehe z.B. Leinfelder & Föhr 2015, Liebender et al. 2017, 2017c, vgl. auch Leinfelder 2014, 2016b, Dürbeck 2018).

Narrative dürfen allerdings keinesfalls unzulässig vereinfachen oder gar populisieren (Leinfelder 2017c), auch dies sollte gerade hinsichtlich des enormen Einflusses der sozialen Medien thematisiert werden.

Insgesamt können jedoch in ein Großnarrativ eingebundene Metaphern helfen, Komplexes zu veranschaulichen, Zugänge zu ermöglichen und sich auf notwendigerweise ebenfalls komplexe Lösungsansätze einzulassen. Metaphern und Narrative wie der „*Großen Beschleunigung*“, den „*planetaren Leitplanken*“ bzw. „*planetaren Grenzen*“ (vgl. WBGU 2014, Steffen et al. 2015, auch für weitere Referenzen), dem „*Langen Jetzt*“, von „*Technofossilien*“ und „*Technosphäre*“ (Zalasiewicz et al. 2017) oder der „*Großen Transformation*“ mit dem zugehörigen „*Gesellschaftsvertrag*“ (WBGU 2011, Hamann et al. 2013) können hier zum Einsatz kommen.

Das Verständnis der Verbindung von erdgeschichtlichen und kurzfristigen Zeitskalen kann mithilfe einer paläontologischen „*Hall of Fame*“ eingeübt werden. Dieses Narrativ erzählt von Organismen, welche das Erdsystem in der Erdgeschichte ebenfalls schon stark umgestaltet haben, allerdings dadurch ganz nebenbei unsere wichtigsten Lebensgrundlagen erschufen, während wir heute zwar auch wieder umgestalten, dies jedoch in einer nie dagewesenen Geschwindigkeit, die organismische Anpassung nicht fördert, sondern ausbremst (vgl. Williams et al. 2016, Leinfelder 2017c, Leinfelder 2018, auch für *Hall of Fame*-Abbildung). Bei solchen Narrativen geht es also keinesfalls nur um Faktenwissen in Erzählform, sondern auch um die damit verbundene gefühlsbezogene Ansprache, nicht zuletzt, um die Adressaten zum Handeln und zur möglichen Veränderung antiquierter Verhaltensweisen zu motivieren.

Auch mögliche Zukunftsszenarien sind gut mit Narrativen und Metaphern vorstellbar und damit diskutierbar, also ggf. auch wünschbar zu machen. Das Anthropozän-Konzept beinhaltet ein neues Umweltverständnis, welches auch mit der Umdenk-Aufforderung „*Von der Umwelt zur Unswelt*“ ausgedrückt werden kann (Leinfelder 2011, vgl. auch Leinfelder 2011ff). Der Begriff „*Unswelt*“ soll verdeutlichen, dass wir nicht isoliert von der Umwelt leben und „irgendwie“ entfernt von ihr umgeben werden, sondern vielmehr komplett vom Erdsystem abhängig sind und mit diesem in enormem Ausmaß interagieren. Wir müssten uns eben als Teil einer „*Unswelt*“ verstehen, die uns mit integriert und jedem von uns auch eine globale Verortung ermöglicht. Diese „*Unswelt*“ beschreibt also keineswegs materiel-

len Besitz an der Welt. Hingegen macht die Metapher „*Menschheitserbe*“ (WBGU 2013) genau dies, denn sie fokussiert auf globale Allmeingüter, die „*Commons*“. Als Metapher verstanden, erinnert sie durchaus auch an die entsprechende Passage in unserem Grundgesetz, welche die Grundlage für die soziale Marktwirtschaft darstellt: Eigentum, auch ererbtes, verpflichtet eben auch und muss damit bewahrt und funktionsfähig gehalten werden, wenn man es dauerhaft nutzen und selbst weitervererben möchte. Staaten sollten sich also viel stärker als Sachwalter eines gemeinsamen Erbes der gesamten Menschheit verstehen (Leinfelder 2017a). Eine weitere geeignete Metapher dafür wäre, die Erde (genauer: das Erdsystem) als „*Stiftung Erde*“ zu bezeichnen. Von den Erträgen einer gut geführten Stiftung kann man gut leben, aber sobald die Einlagen angegriffen werden, wird die Stiftung binnen kurzem kollabieren. Auch das Erdsystem wirft genügend viel an verwendbaren Ressourcen ab, um damit auch dauerhaft ein gutes Leben für die Menschheit zu ermöglichen, allerdings nur, wenn diese „*Stiftung*“ eben gut gepflegt und nicht übernutzt wird.

Narrative zur Gestaltung eines zukünftigen, dauerhaft funktionsfähigen Anthropozäns müssten insbesondere die Offenheit von Zukunftslösungen darstellen. Solch verschiedene möglichen „*Zukünfte*“ wären dann zu verhandeln und hierbei ggf. auch gemischte Portfolios für Lösungen zu finden. Idealtypische Zukunftspfade umfassen nach Leinfelder (2014, 2016b) neben dem weitgehend auszusortierenden „*Weiter wie bisher*“-Pfad auch reaktive, suffiziente, bioadaptive und High-tech-Pfade. Hierbei können zukunftsrelevante Lebensweltthemen (etwa Zukünfte der Energieversorgung, des Wohnens, des Arbeitens, der Gesundheit oder der Ernährung) konzipiert, visualisiert, partizipativ erprobt und ggf. optimiert werden, um daraus dann Mischungen aus verschiedenen Szenarienpfaden zu erstellen, welche Wünschbarkeiten ausdrücken und dennoch erdsystemkompatibel innerhalb der Planetaren Grenzen und der Nachhaltigkeitsziele verlaufen. Polyperspektivische Ansätze anstelle dualistischen Denkens sind neu, herausfordernd, aber auf alle Fälle kreativ und konstruktiv auch im Schulunterricht einsetzbar (vgl. Leinfelder & Föhr 2015, Hamann et al. 2017). Näheres zu Narrativen und Zukunftsszenarien siehe Leinfelder 2016b, 2017c, 2018.

4. Schlussfolgerungen und Ausblick

Wir leben in einer Wissensgesellschaft. Diese basiert allerdings längst nicht nur auf wissenschaftlichem Wissen, sondern gleichermaßen auf Erfahrungs- und Überzeugungswissen. Letzteres ist anfällig für einfache Richtig-oder-falsch-Einordnungen, kann – gerade in Zeiten von Fake News und Alternativen Fakten – leicht manipuliert werden und sollte deshalb auch immer wieder konstruktiv hinterfragt werden. Damit spielen in unserer Wissensgesellschaft neben wissenschaftlichen Fakten vor allem auch gesellschaftliche, soziale und individuelle Beziehungen und daraus gemachte Erfahrungen eine große Rolle. Unsere Gesellschaft ist damit, wie geschildert, psychologischen Herausforderungen stark ausgesetzt. Das Ausmaß der menschlichen Eingriffe in das Erdsystem resultiert in komplexen Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Problemkreisen wie Klimakrise, Meeresversauerung, Meeresspiegelanstieg, Landnutzung, Überdüngung, Ressourcenabbau, Schadstoffanfall, Biodiversitätsabnahme etc. Nicht nur die Problemkreise, sondern auch die Lösungsansätze sind also systemisch miteinander verschränkt.

Daher muss auch für die Nachhaltigkeitskommunikation ein multimodaler Ansatz gewählt werden, der dieser Komplexität gerecht wird und zudem zu adäquatem Handeln

und Überdenken des eigenen Verhaltens motivieren sollte. Dazu sollten Fakten nicht nur aufgezählt und geschildert werden, sondern auch mit Metaphern, Narrativen und realen Bildern „erzählt“ und veranschaulicht werden, um über Narrative und Visualisierungen auch emotionale Zugänge und Einsichten zu ermöglichen und Motivation zu aktiver Beteiligung und Verhaltensänderung zu erzielen. Die verwendeten Kommunikationsformen sollten hierbei nicht nur linear sein (also passiv am Rezipienten „vorbeilaufen“), wie etwa in Vorträgen, TV-Beiträgen, Podcasts, selbst zu lesenden Texten oder auch rein frontalem Unterricht, sondern sollten einen „permanenten“ Aspekt beinhalten, wie dies etwa mit (nicht-linearen) Ausstellungen, bildhaften Darstellungen (z.B. Wimmelbildern, Sachcomics) erreicht werden kann.

Besonders zielführend erscheint auch die aktive, kognitive *und* haptische Auseinandersetzung mit einem Thema, beispielsweise in Umweltmonitoring-Aktivitäten, Lernlaboren, Zukunftswerkstätten, Design-Thinking-Projekten oder auch in künstlerischen Projekten (z.B. narrative Schreibwerkstätten, Laientheaterprojekte, Erstellung eigener Sachcomics oder eigener Spiele, Visualisierung und spielerisches Verhandeln möglicher und wünschbarer nachhaltiger Zukünfte, uvm.). Das Rezipieren von Ausstellungen und bildbasierten Darstellungen erfordert eine implizite Partizipationsleistung beim Zusammenfügen der Einzelinformationen und der verschiedenen Erzählstränge zu einem Gesamtverständnis. Aktive Partizipation wird am besten durch gestalterische Gruppenprojekte erreicht.

In diesem Beitrag wurden vorschlagsweise einige Narrative für einen nachhaltigen Bildungsansatz im Anthropozän vorgestellt. Projektbasiertes Arbeiten könnte diese Narrative aufgreifen und weiterführen, aber auch gänzlich neue entwickeln. Narrative können im schulischen Unterricht durch entsprechend konzipierte Projekte gleichsam selbst entstehen und das selbstständige Erkennen von komplexen Zusammenhängen fördern. So kann die Untersuchung der stofflichen Zusammensetzung von Smartphones oder Flatscreens „*Stoffgeschichten*“ generieren, die narrativ ausgeweitet werden können und somit systemische Bezüge, also technische, naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und kulturelle Aspekte aufzeigen (vgl. Anderle et al., 2019). Befassung mit der „Ernährung“ von „Technofossilien“ könnte ein Augenöffner für den hohen Energiebedarf der Gewinnung und Verarbeitung von Rohstoffen, der Produktion technischer Geräte sowie deren Betrieb sein (vgl. Williams et al. 2016, Zalasiewicz et al. 2017). Zeit- und Raumreisen von Phosphormolekülen können unter anderem Zugänge zur Genese, Verarbeitung, Verwendung und möglichem Recycling von Phosphaten bei der landwirtschaftlichen Produktion, verknüpften ökologischen und gesundheitlichen Aspekten, aber auch unerwartete geopolitische Relevanz aufzeigen (Hamann et al. 2017, Leinfelder 2017b).

Mit derartigen Narrativen erscheint es einfacher, eine persönliche Verortung in einer nachhaltigen Welt als wünschenswert anzusehen und individuelle Wege dorthin zu finden.

Eine Psychologie der Nachhaltigkeit spielt hier eine zwar nicht ausschließliche, aber doch maßgebliche Rolle – den geschilderten kognitiven Dissonanzen, Relativierungen und Abwendungsbestrebungen kann mit Konzepten aus der positiven Psychologie teilweise begegnet werden. Nach Hunecke (2013) können sich aus einer auch schulisch förderbaren Vernetzung von Genussfähigkeit, Selbstakzeptanz und Selbstwirksamkeit (als fundierende psychische Ressourcen) mit Achtsamkeit, Sinnkonstruktion und Solidarität (als zielbildende psychische Ressourcen) die wesentlichen Grundlagen zur persönlichen Verortung und zur individuellen Ausrichtung einer nachhaltigen, nicht von Verzicht und Geboten dominier-

ten Lebensführung ergeben. Nach Kaimer (2008) kommt narrativen Verfahren, bei denen insbesondere die eigene Lebensgeschichte sinnhaft rekonstruiert wird, grundsätzlich eine besondere Bedeutung zu. Im Kontext des Anthropozäns sollte eine Verknüpfung narrativer und partizipativer Ansätze sicherlich dazu beitragen können, der noch gestaltbaren, zukünftigen persönlichen Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern eine Sinnhaftigkeit zu geben, sie dazu in einen solidarischen Nachhaltigkeitsbezug zu stellen und – von geeigneten Projekten unterstützt – eigene Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen, welche dann auch entsprechendes kooperatives Verhalten und Handeln initiieren können.

(Dieser Artikel basiert in Teilen auf früheren, hier zitierten Beiträgen des Autors, darunter insbesondere Leinfelder 2013 und Leinfelder 2018.)

Literatur

- Anderle, N., Zepf, V. & Hamann, A. (2019): Flatscreen & Co. unter die Lupe genommen. Anwenderzentrum Material- und Umweltforschung, Uni Augsburg, <https://www.flat-screenjourney.de> (Vorschau Sachcomic: <https://mintwissen.com/UNA>).
- Crutzen, P.J. (2002): Geology of mankind. *Nature*, 415, 23, doi: 10.1038/415023a.
- Crutzen, P.J. & Stoermer, E.F. (2000): The “Anthropocene”. *Global Change Newsletter*, 41, 17–18.
- Faber, A. (2009): Schnelle Filme zur biologischen Vielfalt – Filmfestival „Schnellfilmfest“ in Bonn. *Jahresbericht 2008*, Museum für Naturkunde, Berlin.
- Dürbeck, G. (2018): Narrative des Anthropozän – Systematisierung eines interdisziplinären Diskurses. *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift*, 3/1, doi: 10.2478/kwg-2018-0001.
- Gomez, P. & Probst, G. (2001, 3. Auflage): *Die Praxis des ganzheitlichen Problemlösens. Vernetzt denken, unternehmerisch handeln, persönlich überzeugen*. Bern (Paul Haupt-Verlag).
- Gormley, W.T. (2011): From Science to Policy in Early Childhood Education. *Science*, 333, 978–981, doi: 10.1126/science.1206150.
- Griggs, D., Stafford-Smith, M., Gaffney, O., Rockström, J., Öhman, M.C., Shyamsundar, P., Steffen, W., Glaser, G., Kanie, N. & Noble, I. (2013): Policy: Sustainable development goals for people and planet. *Nature*, 495, 305–307, doi:10.1038/495305a.
- Hagedorn, G., Loew, T., Seneviratne, S.I., Lucht, W., Beck, M.-L., Hesse, J., Knutti, R., Quaschnig, V., Schleimer, J.-H., Mattau, L., Breyer, C., Hübener, H., Kirchengast, G., Chodura, A., Clausen, J., Creutzig, F., Darbi, M., Daub, C.-H., Ekardt, F., Göpel, M., Hardt, J.N., Hertin, J., Hickler, T., Köhncke, A., Köster, S., Krohmer, J., Kromp-Kolb, H., Leinfelder, R., Mederake, L., Neuhaus, M., Rahmstorf, S., Schmidt, C., Schneider, C., Schneider, G., Seppelt, R., Spindler, U., Springmann, M., Staab, K., Stocker, T., Steininger, K., Von Hirschhausen, E., Winter, S., Wittau, M. & Zens, J. (2019): The concerns of the young protesters are justified. A statement by Scientists for Future concerning the protests for more climate protection. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, Vol. 28/2, 79–87, doi: 10.14512/gaia.28.2.3.
- Hamann, A., Feindt, J. & Leinfelder, R. (2011): Diversity Inaction, <https://blog.cartoon-movement.com/2011/03/diversity-inaction.html>
- Hamann, A., Zea-Schmidt, C., Leinfelder, R. (Hrsg.) (2013): *Die Große Transformation. Klima – Kriegen wir die Kurve?* In Kooperation mit dem Wissenschaftlichen Beirat der

- Bundesregierung Globale Umweltveränderungen WBGU. Berlin (Verlag Jacoby & Stuart).
- Hamann, A., Leinfelder, R., Trischler, H. & Wagenbreth, H. (Hrsg.) (2014): *Anthropozän. 30 Meilensteine auf dem Weg in ein neues Erzeitalter. Eine Comic-Anthologie*. In Kooperation mit einer Seminarklasse der Universität der Künste Berlin. München (Verlag Deutsches Museum). Online-Version: <https://www.deutsches-museum.de/sammlungen/entdecken/comics/>
- Hamann, A., Baganz, R., Kirstein, J., Schleunitz, M., Habermann, T. & Leinfelder, R. (2017): *Mehlwurmburger oder vegane Eier? Essen im Anthropozän*. Lehrerhandreichung zum Sachcomic „Die Anthropozän-Küche“, Jahrgangsstufen 9 und 10 und Sekundarstufe II. Berlin (Mintwissen-Verlag), <http://anthropocene-kitchen.com/teachers-handout-lehrerhandreichung/>
- HU (2008): Pressemeldung Schnellfilmfest ,kurz vor 12‘. Ahmed Djoghla und Michael Ballhaus übergaben Filmsaurier an Gewinner. 27.5.2008, Humboldt-Universität zu Berlin, https://www.hu-berlin.de/de/pr/nachrichten/archiv/nr0805/nr_080527_02
- Hunecke, M. (2013): *Psychologie der Nachhaltigkeit. Psychische Ressourcen für Postwachstumsgesellschaften*. München (Oekom-Verlag).
- Kaimer, P. (2008): Narrative Ansätze: Nützliche Geschichten als Quelle für Hoffnung und Kraft. In: Frank, R. (Hrsg.), *Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie*, S. 93–110. Heidelberg (Springer-Verlag).
- KMK (2004ff): Standards für die Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Leinfelder, R. (2011): Von der Umweltforschung zur Unsweltforschung. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Forschung und Lehre, S. N5, 12.10.2011 (erweiterte online-Version: <https://scilogs.spektrum.de/der-anthropozaeniker/unsweltforschung/>).
- Leinfelder, R. (2011ff): *Der Anthropozäniker – von der Umwelt zur Unswelt*. Scilogs (Beiträge seit 2011), <https://scilogs.spektrum.de/der-anthropozaeniker/>
- Leinfelder, R. (2013a): Verantwortung für das Anthropozän übernehmen. Ein Auftrag für neuartige Bildungskonzepte. In: Vogt, M., Ostheimer, J. & Uekötter, F. (Hrsg.), *Wo steht die Umweltethik? Argumentationsmuster im Wandel. Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Nachhaltigkeitsforschung*, 5, 283–311. Marburg (Metropolis Verlag).
- Leinfelder, R. (2013b): „Früher war die Zukunft auch besser“ – Teil 1: Ausrede-Mechanismen. *Der Anthropozäniker*, <https://scilogs.spektrum.de/der-anthropozaeniker/frueher-war-die-zukunft-auch-besser/>
- Leinfelder, R. (2014): Das Haus der Zukunft (Berlin) als Ort der Partizipation. *Der Anthropozäniker*, <http://www.scilogs.de/der-anthropozaeniker/haus-zukunft-berlin/> (pdf-Version: DOI: 10.13140/2.1.2720.5920).
- Leinfelder, R. (2016a): Vom Parasitismus zur Symbiose. Zu den drei Hauptebenen des Anthropozäns. *Politik & Kultur* 3/16, S. 20 (Deutscher Kulturrat).
- Leinfelder, R. (2016b): Das Haus der Zukunft (Berlin) als Ort der Partizipation. In: Popp, R. (Hrsg.), *Einblicke, Ausblicke, Weitblicke. Aktuelle Perspektiven der Zukunftsforschung*, S. 74–93. Berlin, Wien etc. (LIT-Verlag).
- Leinfelder, R. (2017a): Das Zeitalter des Anthropozäns und die Notwendigkeit der großen Transformation – Welche Rollen spielen Umweltpolitik und Umweltrecht? *Zeitschrift für*

- Umweltrecht* (ZUR), 28, 5, 259–266 (Nomos-Verlag), https://www.zur.nomos.de/fileadmin/zur/doc/Aufsatz_ZUR_17_05.pdf
- Leinfelder, R. (2017b): „Die Erde wie eine Stiftung behandeln“. Ressourcenschutz und Rohstoffeffizienz im Anthropozän. In DWA-BW (Hrsg.), *Tagungsband 2017, Im Dialog: Phosphor-Rückgewinnung: 3. Kongress Phosphor – ein kritischer Rohstoff mit Zukunft*, S. 11–25, Stuttgart (siehe auch: <https://scilogs.spektrum.de/der-anthropozaeniker/rohstoffmanagement-im-anthropozaen-das-beispiel-der-phosphate/>).
- Leinfelder, R. (2017c): Das Anthropozän verständlich und spannend erzählen – Ein neues Narrativ für die globalen Herausforderungen? *Der Anthropozäniker*, <https://scilogs.spektrum.de/der-anthropozaeniker/narrative/>
- Leinfelder, R. (2018): Nachhaltigkeitsbildung im Anthropozän – Herausforderungen und Anregungen. In LernortLabor – Bundesverband der Schülerlabore e.V. (Hrsg.), *MINT-Nachhaltigkeitsbildung in Schülerlaboren – Lernen für die Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft*, S. 130–141, Berlin.
- Leinfelder, R. & Föhr, T. (2015): Auf dem Weg ins Haus der Zukunft. *Extrablatt*, Nr. 1 vom 10.6.2015, Haus der Zukunft GmbH (Berlin). Faltblatt, doi: 10.13140/RG.2.1.5074.9606 bzw. http://reinhold-leinfelder.de/pdfs/HdZExtrablattGrundsteinlegung_lr.pdf
- Leinfelder, R., Hamann, A., Kirstein, J. & Schleunitz, M. (2016): *Die Anthropozän-Küche. Matooke, Bienenstich und eine Prise Phosphor. In zehn Speisen um die Welt*. Berlin, Heidelberg (Springer-Spektrum Verlag).
- Liebender, A.-S., Dörner, M., Feifel, M., Diethelm, N. & Vogel, V. (2017): Zukünfte im Anthropozän. Urbanität 2050 (mit einer Einführung von R. Leinfelder). Gastbeitrag auf dem Blog „Der Anthropozäniker – Unswelt statt Umwelt“, https://scilogs.spektrum.de/der-anthropozaeniker/zukuenfte_urbanitaet2050/
- Möllers, N., Schwägerl, C. & Trischler, H. (Hsg) (2015): *Willkommen im Anthropozän. Unsere Verantwortung für die Zukunft der Erde*. München (Deutsches Museum-Verlag).
- Ossimitz, G. (2000): *Entwicklung systemischen Denkens. Theoretische Konzepte und empirische Untersuchungen*. Klagenfurter Beiträge zur Didaktik der Mathematik, München Wien (Profil-Verlag).
- Pelletier, L.G., Tuson, K.M., Green-Demers, I., Noels, K. & Beaton, A.M. (1998): Why are You Doing Thing for the Environment? The Motivation Toward the Environment Scale (MTES). *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 437–468.
- Pintrich, P.R. (2003): A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology* 95, 667–686.
- Poch, A. (2012): *Das Anthropozän-Konzept. Wie kann systemische Bildung in den Unterricht integriert werden?* Unveröff. Masterarbeit (Betreuer R. Leinfelder), Institut für Biologie, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Raworth, K. (2012): A safe and just space for humanity. Can we live within the doughnut? *Oxfam Discussion Papers*, <https://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/a-safe-and-just-space-for-humanity-can-we-live-within-the-doughnut-210490>
- Raworth, K. (2018): *Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist*. München (Random House).
- Renn, J. & Scherer, B. (Hrsg.) (2015): *Das Anthropozän. Zum Stand der Dinge*. Berlin (Mattenes & Seitz).
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F.S., Lambin, E.F., Lenton, T.M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H.J., Nykvist, B., de Wit, C.A., Hughes, T., van der

- Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P.K., Costanza, R., Svedin, U., Falkenmark, M., Karlberg, L., Corell, R.W., Fabry, V.J., Hansen, J., Walker, B., Liverman, D., Richardson, K., Crutzen, P. & Foley, J.A. (2009): A safe operating space for humanity. *Nature*, 461, 472–475, doi: 10.1038/461472a.
- Rockström, J. & Sukhdev, P. (2016): *How food connects all the SDGs*. <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-how-food-connects-all-the-sdgs.html>
- Rost, A. (2014): *Konzeption und Evaluierung von fächerübergreifenden Forscherheften zum Biodiversitätsmonitoring – Beeinflusst eine Intervention das systemische Denken?* Dissertationsschrift, Freie Universität Berlin, <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/10721>
- SANZ (2009): *Strong sustainability for New Zealand. Principles and Scenarios*. Sustainably Aotearoa New Zealand Inc. (SANZ). Nakedize Ltd., [http://earthcharter.org/invent/images/uploads/Strong%20sustainability%20for%20NZ%20\(2\).pdf](http://earthcharter.org/invent/images/uploads/Strong%20sustainability%20for%20NZ%20(2).pdf)
- Senge, P.M. (2006, 2. Auflage): *The fifth discipline. The art and practice of learning organizations*. München (Random House).
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S.E., Fetzer, I., Bennett, E.M., Biggs, R., Carpenter, S.R., de Vries, W., de Wit, C.A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G.M., Persson, L.M., Ramanathan, V., Reyers, B. & Sörlin, S. (2015): Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347, Issue 6223, doi: 10.1126/science.1259855.
- Steffen, W., Leinfelder, R., Zalasiewicz, J., Waters, C.N., Williams, M., Summerhayes, C., Barnosky, A.D., Cearreta, A., Crutzen, P., Edgeworth, M., Ellis, E.C., Fairchild, I.J., Galuszka, A., Grinevald, J., Haywood, A., Sul, J. I. do, Jeandel, C., McNeill, J.R., Odada, E., Oreskes, N., Revkin, A., Richter, D. deB., Syvitski, J., Vidas, D., Wagreich, M., Wing, S.L., Wolfe, A.P. & Schellnhuber, H.J. (2016): Stratigraphic and Earth System Approaches to Defining the Anthropocene. *Earth's Future*, 4 (8), 324–345, doi: 10.1002/2016EF000379.
- UN (1987): *Report of the World Commission on Environment and Development, A/42/427*. <http://www.un-documents.net/a42-427.htm>
- UNSDGs (2015): *Sustainable Development Goals*. UN-Sustainable Development Platform. <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs>
- Vogt, M. (2012): Von der Humanökologie zur Ökologischen Humanität. Grenzgänge zwischen Pädagogik und kontextueller Sozialethik. In Obermaier, M. (Hrsg.), *Humane Ökologie. Gesellschaftliche Fragmentierungen, Pädagogische Suchbewegungen*, S. 111–128, Paderborn (Schöningh).
- Waters, C.N., Zalasiewicz, J., Summerhayes, C., Barnosky, A.D., Poirier, C., Galuszka, A., Cearreta, A., Edgeworth, M., Ellis, E.C., Ellis, M., Jeandel, C., Leinfelder, R., McNeill, J.R., Richter, D. deB., Steffen, W., Syvitski, J., Vidas, D., Wagreich, M., Williams, M., Zhis-heng, A., Grinevald, J., Odada, E., Oreskes, N., Wolfe, A.P. [2016]: The Anthropocene is functionally and stratigraphically distinct from the Holocene. *Science*, 351, issue 6269, DOI: 10.1126/science.aad2622.
- WBGU (1993): *Welt im Wandel. Grundstruktur Globaler Mensch-Umwelt-Beziehungen. Jahresgutachten*, Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen, Bonn (Economica), https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/archiv/wbgu_jg1993.pdf

- WBGU (2011): *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Hauptgutachten*, Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen, Berlin (WBGU). <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-gesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation>
- WBGU (2012): *Forschung und Bildung für die Transformation. Factsheet 5*, Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen, Berlin (WBGU), https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/factsheets/fs5_2012/wbgu_fs5.pdf
- WBGU (2013): *Welt im Wandel. Menschheitserbe Meer. Hauptgutachten*, Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen, Berlin (WBGU), <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-menschheitserbe-meer>
- WBGU (2014): *Zivilisatorischer Fortschritt innerhalb planetarischer Leitplanken. Ein Beitrag zur SDG-Debatte. Politikpapier 8*, Berlin (WBGU), https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/politikpapiere/pp8_2014/wbgu_politikpapier_8.pdf
- Weber, T. & Menge, D. (Hrsg.) (2016): *Wissen vertiefen: Willkommen im Anthropozän*. München (Deutsches Museum Verlag).
- Williams, M., Zalasiewicz, J., Waters, C.N., Edgeworth, M., Bennett, C., Barnosky, A.D., Ellis, E.C., Ellis, M.A., Cearreta, A., Haff, P.K., Ivar do Sul, J.A., Leinfelder, R., McNeill, J.R., Odada, E., Oreskes, N., Revkin, A., Richter, D. deB., Steffen, W., Summerhayes, C., Syvitski, J.P., Vidas, D., Wagemann, M., Wing, S.L., Wolfe, A.P. & Zhisheng, A. (2016): The Anthropocene: a conspicuous stratigraphical signal of anthropogenic changes in production and consumption across the biosphere. *Earth's Future*, 4, 34–53, doi: 10.1002/2015EF000339.
- Zalasiewicz, J., Williams, M., Waters, C.N., Barnosky, A.D., Palmesino, J., Rönnskog, A.S., Edgeworth, M., Neil, C., Cearreta, A., Crutzen, E., Fairchild, I.J., Grinevald, J., Haff, P., Ivar do Sul, J.A., Jeandel, C., Leinfelder, R., McNeill, J.R., Odada, E., Oreskes, N., Price, S.J., Revkin, A., Steffen, W., Summerhayes, C., Vidas, D., Wing, S. & Wolfe, A.P. (2017): Scale and diversity of the physical technosphere: A geological perspective. *The Anthropocene Review*, 4 (1), 9–22, doi:10.1177/2053019616677743.
- Zalasiewicz, J., Waters, C., Williams, M., Summerhayes, C. (eds.) (2019): *The Anthropocene as a Geological Time Unit. A Guide to the Scientific Evidence and Current Debate*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Zea-Schmidt, C. & Hamann, A. (2013): *Lernen in globalen Zusammenhängen. Die große Transformation. Jahrgangsstufen 9 und 10. Materialien für den Unterricht*, http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/globale-entwicklung/die_grosse_transformation_web.pdf

Qualitätsmanagement im Kontext österreichischer Schulentwicklung

In diesem Beitrag wird zunächst ein kurzer Rückblick auf ausgewählte Entwicklungen im Qualitätsmanagement des österreichischen Schulwesens in den letzten 30 Jahren geboten. Anschließend wird das derzeit verbreitete Qualitätsmanagementsystem skizziert und es werden erste Erfahrungen mit SQA anhand der Ergebnisse einer neueren qualitativen Studie zusammengefasst.

Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens seit Beginn der 1990er-Jahre lässt sich in vier Phasen gliedern (Altrichter, Brüsemeister & Heinrich, 2005; Altrichter et al., 2020). Sie werden im Folgenden kurz skizziert, weil in ihnen deutlich wird, dass die derzeitige Form des Qualitätsmanagements auf Voraussetzungen beruht, die in früheren Phasen geschaffen worden sind.

In den 1970er- und 1980er-Jahren war das österreichische Bildungssystem geprägt durch politische Stagnation, starken Zentralismus und bürokratische Strukturen. In einer **ersten Veränderungsphase** zu Beginn der 1990er-Jahre wurden unter dem Stichwort „Schulautonomie“ die schulischen Gestaltungsspielräume der Einzelschule etwas erhöht, um sie in die Lage zu versetzen, raschere und ‚rationalere‘ Entwicklungsentscheidungen angesichts lokaler Ansprüche und Ressourcen zu treffen. Schulen durften (mussten aber nicht) 5 bis 10 Prozent ihres Curriculums nach eigenen Vorstellungen gestalten, wobei sie bestehende Fächer erweitern, verringern oder zusammenlegen sowie neue Fächer in ihren „schulautonomen Lehrplan“ aufnehmen konnten. Aber auch neue Rechte zur Entscheidung über Schulzeit, interne Organisation, Finanzen und internen Personaleinsatz (nicht aber über Personalrekrutierung) wurden in den Folgejahren nach und nach an Schulen gegeben (vgl. Posch & Altrichter, 1993; Schratz & Hartmann, 2009; Altrichter, Brauckmann, Lassnigg, Moosbrugger & Gartmann, 2016). Die Nutzung der neuen Spielräume erforderte „Schulentwicklung“, d.h. die Mitwirkung einer kritischen Masse von Lehrkräften und bestimmte Koordinationsleistungen durch die Schulleitungen. In dieser Phase entstand eine gewisse Vielfalt der Ansätze, die vielleicht an manchen Stellen mehr Aufmerksamkeit auf die Arbeitsbedingungen der LehrerInnen als auf die Qualität des Unterrichts legte.

In der zweiten Phase begann die Suche nach neuen Instrumenten der Systemsteuerung. Schulen sollten verpflichtet werden, ein Schulprogramm zu entwickeln, das nach ein bis zwei Jahren revidiert oder fortgeschrieben wird (Eder et al., 2002). Schulprogramme sollten dazu dienen, in jeder Schule eine Dynamik kontinuierlicher Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung in Gang zu setzen, aufrecht zu erhalten und zu fördern. Sie sollten sich jeweils auf ausgewählte Themenbereiche konzentrieren, in denen Weiterentwicklungsbedarf bestand (Projektgruppe Qualität im Schulwesen, 2002). Vorgegeben waren fünf breite Themenfelder (Unterricht, Lebensraum Schule/Klasse, Schulmanagement, Professionalität und Personalentwicklung, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen; vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 1998). Zu jedem dieser Themenbereiche sollten

Entwicklungsziele definiert, rückblickend im Rahmen der Selbstevaluation Auskunft über die Qualität der Arbeit des vergangenen Zeitabschnitts gegeben werden und vorausblickend Vorhaben samt Erfolgskriterien und Evaluationsmethoden für das kommende Jahr vereinbart sowie ein detaillierter Aktionsplan beschlossen werden. Eine zentrale Rolle kam dabei der Schulleitung zu.

Eine Unterstützung bei der Durchführung von Evaluation und Entwicklung im Rahmen des Schulprogramms bildete die Initiative Q.I.S, die neben einem Leitfaden und Verfahrensvorschlägen auch zahlreiche Methoden und Instrumente sowie das Qualitätsnetzwerk als Forum für Informations- und Erfahrungsaustausch anbot; es konnten jedoch auch andere geeignete Verfahren verwendet werden. Dem Schulgemeinschaftsausschuss bzw. dem Schulforum kam dabei eine wichtige steuernde Rolle zu. Das Schulprogramm sollte ein Dokument sein, das jeweils vom Schulgemeinschaftsausschuss bzw. Schulforum diskutiert und beschlossen wird und allen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen zugänglich ist.

Im Mittelpunkt dieser Phase stand die Verbesserung der internen Steuerungsfähigkeit von Schulen. Die „Einzelschule“ sollte Konturen gewinnen: Ein wesentliches Instrument dazu war die Schulleitung, die als Leitungsfunktion herausgehoben wurde und der auch verschiedene Steuerungsinstrumente, wie Schulprogramme und Selbstevaluation, in die Hand gegeben werden sollten.

Die dritte Phase war durch die für Österreich wenig erfreulichen Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen (TIMSS und PISA) geprägt. In dieser Phase wurden mehrere strategische Initiativen ergriffen:

Unterrichtsentwicklung wurde zunehmend als Kern der Schulentwicklung gesehen. Mehrere große Entwicklungs- und Forschungsprojekte wurden initiiert, u.a. das Projekt IMST (ursprünglich ‚Innovations in Mathematics Science and Technology Teaching‘; Krainer, 2001).

An die Stelle der Aufforderung an Schulen, pädagogisch sinnvolle Entwicklungsziele für ihren Standort in einem Schulentwicklungsprozess zu finden und zu formulieren, trat die Idee, vergleichbare Ziele („Bildungsstandards“) für alle Schulen zu formulieren und zu messen. Durch die zentral formulierten Ziele sollte die oft vorherrschende lehrerzentrierte Perspektive (Verbesserung der Arbeitssituation an der Schule) durch eine schüler- oder ergebniszentrierte Perspektive ergänzt oder ersetzt werden (Lernergebnisse, Erfolgs-/Misserfolgsquoten, Unterrichtsklima). An die Stelle offener Methoden der Selbstvergewisserung trat zunehmend die Forderung nach standardisierten Verfahren der Erfolgskontrolle (externe Tests).

Es begann eine Politik der ‚evidenzbasierten Entwicklung‘ mit Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und Datenfeedback (vgl. Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016). In sehr begrenztem Maße wurden auch Schulinspektionen und Qualitätsaudits erprobt (vgl. Altrichter & Kemethofer, 2016).

Der Beitrag von Bildungsstandards und standardbezogenen Tests soll im Folgenden noch etwas genauer dargestellt werden. Mit der Einführung von Standards wurden erhebliche Erwartungen verbunden, da sie einen Perspektivenwechsel von der Angebotsorientierung des Unterrichts zur Kompetenzorientierung nahelegt. Zentrales Kriterium der Unterrichtsqualität ist nicht in erster Linie die Qualität *des Angebots an Inhalten*, sondern der *Lernprozess, die kognitive Aktivität der SchülerInnen* und die *Kompetenzen*, die sich daraus ergeben.

Kompetenzorientierter Unterricht beruht auf einer konstruktivistischen Konzeption des Lernens (Kunter et al., 2011; Brunner et al., 2006) und erfordert von Lehrpersonen neben

fachlichem Wissen in besonderer Weise fachdidaktische Kenntnisse, weil damit die Gestaltung von Lernprozessen zur zentralen Lehreraufgabe geworden ist. Der Orientierungswechsel vom Angebot an Inhalten zum Lernprozess stellt LehrerInnen vor erhebliche Herausforderungen. Er erfordert und erleichtert zugleich die Überwindung eines in der Lehr- und Lernkultur tief verankerten Musters: die weitgehend fehlende Trennung der Lernsituationen von Prüfungssituationen und – eng damit zusammenhängend – das Fehlen fördernder, d.h. auf den Lernprozess bezogener Rückmeldung. Fördernde Leistungsbeurteilung wird durch die Kompetenzorientierung des Unterrichts ebenfalls wesentlich erleichtert, weil die Lernprozesse von notenbezogenen Prüfungen freigehalten werden können. In dieser Zeit kann die Leistungsbeurteilung ausschließlich der Unterstützung des Lernens dienen. Nach Black & Wiliam (2007) ist fördernde (formative) Leistungsbeurteilung die wirksamste Form zur Aktivierung von Ressourcen der SchülerInnen und nach den Metaanalysen von Hattie (2009) leistet sie von allen Unterrichtsmethoden den größten Beitrag (höchste Effektstärke) zum Lerngewinn (gemessen an Testleistungen) aller SchülerInnen.

Noch mit einem zweiten Aspekt von standardbezogenen Leistungsrückmeldungen waren hohe Erwartungen verbunden: Sie sollten faire Vergleiche ermöglichen. Ihre Rückmeldungen sollten Hinweis und Anstoß für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität sein. Die bisherigen Untersuchungen zeigen allerdings, dass eine sinnvolle Nutzung dieser Daten an Voraussetzungen gebunden ist:

Rückgemeldete Leistungsdaten „steuern“ nicht direkt, weil sie keine Informationen über mögliche Ursachen von Leistungsunterschieden anbieten. Erst ihre Interpretation und darauf aufbauend die individuellen oder gemeinsamen Entwicklungsinitiativen der LehrerInnen ergeben mehr oder weniger wirksame Beiträge zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts und Lernens (vgl. Kuper, 2005, 101f.).

Die Analyse von Befunden und die darauf aufbauenden Entwicklungsinitiativen, die ihren Niederschlag in Entwicklungsplänen finden, erfordern professionelle Gemeinschaften (z.B. Fachgruppen), die sich dabei gegenseitig unterstützen, Erfahrungen austauschen und dabei soziale Verbindlichkeiten herstellen. Ohne diese Voraussetzung sind aus den Leistungsrückmeldungen keine nennenswerten Initiativen zur Verbesserung von Unterricht zu erwarten. Dies zeigen fast alle Untersuchungen, die bisher in Österreich und Deutschland durchgeführt worden sind (zusammenfassend Posch, 2009).

Darüber hinaus sind die standardbezogenen Leistungsdaten nur eine, wenn auch wichtige Quelle von Rückmeldung über die Unterrichtsqualität. Allerdings sind sie für Entwicklungsplanung nur bedingt nutzbar, weil die aggregierte Rückmeldung weder Individualdiagnose noch differentielle Entwicklungsanstrengungen unterstützt und schon von ihrer Anlage her (z.B. am Ende der 8. Schulstufe) nicht für eine verstärkte und gezielte Förderung von Zielgruppen tauglich erscheint (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012). Darüber hinaus stehen Testergebnisse nur für drei Hauptfächer zur Verfügung.

In der Phase 4 schließlich erfolgte eine Verbindung von externer Evaluation und gesteuerter Selbstevaluation. Zur Umsetzung dieser neuen Strategie des Qualitätsmanagements in den allgemeinbildenden Schulen¹ lancierte das Bildungsministerium das Programm Schulqualität Allgemeinbildung (SQA). SQA wird seit dem Schuljahr 2013/2014 flächendeckend

1 Für die Berufsbildenden Schulen wurde das bestehende Programm „Qualität in der Berufsbildung“ (QIBB), das mit den Vorgaben von BSAG § 18 vereinbar ist, als Implementationsschiene genutzt (vgl. BMBF, 2014).

in allen österreichischen allgemeinbildenden Schulen umgesetzt und setzt sich zum Ziel, durch einen geeigneten inhaltlichen und organisatorischen Rahmen und passende Werkzeuge Qualitätsentwicklung und -sicherung zu fördern und optimale Lernbedingungen für SchülerInnen zu schaffen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015a). In begleitenden Erläuterungen wird an Mitarbeitsbereitschaft und professionelles Ethos der Berufstätigen in den Schulen appelliert, mit denen die Schulverwaltung ‚auf Augenhöhe‘ zusammenarbeiten will: „SQA steht für eine wertschätzende Grundhaltung, für eine Kultur des Gelingens und der Eigeninitiative, für die Bereitschaft zu Feedback, (Selbst-)Reflexion und Übernahme von Verantwortung für den Erfolg des eigenen Handelns“ (Radnitzky, 2015, 8).

Diese Entwicklungsstrategie baute auf mehreren Voraussetzungen auf, die in den vorangegangenen Phasen initiiert worden waren: autonome Spielräume an den Schulen (Phase 1), erste Versuche mit Selbstevaluation anhand von Schulprogrammen (Phase 2) und Bildungsstandards und zentrale Testinstrumente (Phase 3).

Als tragendes Element von SQA fungieren *Entwicklungspläne*: „Das ursprüngliche, an der ‚lernenden Organisation‘ orientierte Schulprogramm-Konzept wird nun in Gestalt von ‚Entwicklungsplänen‘ auf allen Ebenen des Schulsystems umgesetzt, in deren Fokus grundsätzlich immer das Lernen und Lehren steht“ (Radnitzky, 2015, 8). Entwicklungspläne sollen – in der offiziellen Begründung – gleichzeitig „Arbeitsinstrumente für die ziel- und ergebnisorientierte Umsetzung pädagogisch orientierter Vorhaben“ und Elemente der „Rechenschaftslegung“ (ebda., 9) darstellen. Darin werden (mindestens) zwei Entwicklungsthemen festgelegt, welche von der Schule in der nächsten Periode umgesetzt werden sollen. Das erste wird dabei vom Ministerium vorgegeben; bis zum Schuljahr 2015/2016 wurde dabei die „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung“ als Rahmenzielvorgabe definiert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015a). Das zweite (bzw. jedes weitere freiwillig behandelte) Thema kann von der Schule je nach Bedarf und Interesse frei gewählt werden. Die Inhaltstruktur des Entwicklungsplanes ist den Schulen vorgegeben; pro Thema soll Ist-Stand und Rückblick, Ziele, Indikatoren sowie Maßnahmen zur Zielerreichung (inkl. ihrer Evaluation), ein Fortbildungsplan sowie Informationen zu den Prozessen, Verantwortlichkeiten und Strukturen formuliert werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015b). Als Planungszeitraum sind drei Jahre vorgesehen, wobei der Entwicklungsplan jährlich zu aktualisieren und an die Schulaufsicht zu schicken ist. Auch auf lokaler, Landes- bzw. Bundesebene werden Entwicklungspläne verfasst und im Nationalen Bildungsbericht dokumentiert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2013, 2 ff.).

Ein weiteres Strukturelement sind *Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche* (BZG). Sie sollen für „mehr Verbindlichkeit“ und einen „Interessenausgleich zwischen bundesweiten Rahmenzielvorgaben, regionalen Ansprüchen und persönlichen Vorstellungen der Führungspersonen“ (vgl. Radnitzky 2015, 9f.) sorgen. BZG erfolgen zwischen verantwortlichen Führungspersonen, also z.B. zwischen SchulleiterIn und SchulinspektorIn (oder z.B. für Entwicklungspläne auf der Landesebene zwischen LeiterInnen von Ministerialabteilungen und den ihnen zugeordneten LandesschulinspektorInnen), und sollen im Sinne einer „dialogischen Führung“ einen ebenbürtigen Dialog ermöglichen. Dabei geht es darum, die Schulentwicklung auf Basis der vorgelegten Entwicklungspläne zu thematisieren und Vereinbarungen für künftige Qualitätsentwicklung zu treffen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015b).

SQA bietet schließlich eine *Unterstützungsstruktur* (vgl. Radnitzky, 2015, 11) an, die Leittexte und Materialien auf einer Webplattform (www.sqa.at), einen Pool von elektronischen Feedback- und Evaluationsinstrumenten, Entwicklungsberatung in Schulen (EBIS; vgl. Linsmeier, 2015, 73 ff.) sowie ein System von Schul-, Landes- und BundeskoordinatorenInnen umfasst.

Erste Erfahrungen mit der Implementation von SQA

Das staatliche Bildungsforschungsinstitut BIFIE hat Evaluationen verschiedener Aspekte von SQA durchgeführt (Svecnik & Petrovic 2014), von denen erste Ergebnisberichte vorliegen (Skliris, Petrovic, Klimann, & Svecnik, 2018). Burger (2015) führte eine Interviewstudie mit 14 PrimarschulleiterInnen des Bundeslandes Burgenland im August und September 2014, also nach dem ersten Schuljahr der SQA-Implementierung, durch. Hier wird eine positive Rezeption von SQA dokumentiert: Entwicklungspläne wurden „nahezu einstimmig als Unterstützung und gewinnbringende Hilfe“ (ebda., 121) angesehen. In den BZG hatten die befragten SchulleiterInnen häufig Wertschätzung und sehr konstruktive Gesprächsverläufe erlebt (ebda., 125f.). Zum unterstützenden SQA-Portal fanden sich sehr unterschiedliche Wahrnehmungen von „äußerst hilfreich“ bis „undurchsichtig und völlig überladen“ (ebda., 123).

Allerdings fand die Autorin auch Hinweise darauf, dass manche Elemente von SQA eine „nur sehr vage Implementierung“ (Burger, 2015, 127) erfuhren: So wurde die Rahmenzielvorgabe des Bundes „teilweise recht weitläufig und frei interpretiert [...]. Ein konkreter Zusammenhang zwischen dem vorgegebenen Rahmenthema und den Bildungsstandards [wurde] von den interviewten Personen explizit kaum aufgezeigt“ (ebda., 119). Weiters wurde die vorgegebene Grundstruktur der Entwicklungspläne „nur teilweise berücksichtigt. Nur eine einzige Leiterin berichtet von einem konkreten Projekt zur Ist-Analyse [...]. Externe Daten, wie die Ergebnisse der Standardüberprüfungen werden durchgängig nicht als Grundlage für die Erstellung der Entwicklungspläne herangezogen.“ (ebda., 122)

Einige dieser Beobachtungen kehren auch in einer Inhaltsanalyse von 55 Entwicklungsplänen wieder (vgl. Brunner-Kirchmair & Altrichter, 2016): Die Qualität der Entwicklungspläne – gemessen an ihrer Transparenz und Klarheit – schwankte stark. Eigene Ist-Analysen oder externe Evaluationsergebnisse (z.B. aus standardbezogenen Testungen) wurden selten für die Zielerstellung genutzt. In einer Reihe von Schulen wurde der Entwicklungsplan von einer einzigen Person (z.B. der Schulleitung) erstellt, womit die Idee von SQA, Schulentwicklung in ‚professionellen Lerngemeinschaften‘ zu fördern (vgl. Radnitzky, 2015, 8ff.), unterlaufen wurde.

In einer neuen Studie (Altrichter et al., 2020) wurden folgende Fragen gestellt: Wie werden das Qualitätsmanagementsystem SQA und seine wesentlichen Elemente von SchulleiterInnen und LehrerInnen akzeptiert und wie beeinflusst es Rollen, Praktiken und Strukturen an den Schulen?

In einer Längsschnittstudie untersuchten sie über drei Jahre zwei Primar- und zwei neue Mittelschulen in zwei österreichischen Bundesländern. In drei einjährigen Intervallen (2016–2018) wurden leitfadengestützte Interviewdaten gesammelt. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte nach ihrer Funktion und nach einigen zusätzlichen Gesichtspunkten (z.B. maximale Variation an Dienstjahren).

Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2014) ausgewertet und für jede Schule zu einem vorläufigen Bericht verarbeitet. Im Rahmen eines Cross Case Workshops (nach einem Verfahren von Altrichter, Posch & Spann, 2018, 249) haben die beteiligten ForscherInnen die vier Fallstudien gelesen, zu übereinstimmenden bzw. widersprüchlichen Ergebnissen Hypothesen gebildet und Belege aus den Fallstudien angeführt. Die Belege wurden im Workshop kritisch diskutiert und dokumentiert und dienten als wichtigste Quelle für die Ausarbeitung eines ersten Entwurfs eines zusammenfassenden Berichts. Im Folgenden wird eine Auswahl der Ergebnisse und Interpretationen vorgestellt.

Den Ergebnissen quantitativer Studien zufolge (Kemethofer & Altrichter, 2015; Skliris et al., 2018) ist die Mehrzahl der SchulleiterInnen (SL) und SQA-KoordinatorInnen (SK) der Meinung, dass SQA ein nützliches Instrument sowohl für die Qualitätssicherung als auch für die Schulentwicklung darstellt; etwa 10% sind nicht dieser Auffassung und etwa ein Drittel nimmt eine neutrale Position ein. Diese Studien zeigen jedoch auch, dass der dafür nötige Aufwand kritischer gesehen wird: Nur 9% der SQA-KoordinatorInnen und 13% der SchulleiterInnen sehen ein positives Kosten-Nutzenverhältnis, während 38% bzw. 34% die Kosten höher einschätzen als den Nutzen (Skliris et al., 2018, 15). Dieses Verhältnis wird von den höheren administrativen Ebenen (Schulaufsicht und SQA-LandeskoordinatorInnen) positiver eingeschätzt: Etwa 33% der LandeskoordinatorInnen halten das Kosten-Nutzenverhältnis für positiv und nur 10% bewerten es negativ (ibid.).

In Ergänzung zu diesen Befunden bietet die qualitative Studie von Altrichter et al. (2020) die Gelegenheit, (1) mehr über die Gründe der positiven bzw. negativen Einschätzungen der neuen Qualitätsmanagement-Strategie zu erfahren und (2) die Rezeption dieser Reform durch jene LehrerInnen besser zu verstehen, die noch nicht in die quantitativen Studien einbezogen worden sind.

Ein erster allgemeiner Eindruck aus den beteiligten Schulen zeigt deutlich, dass eine große Gruppe von LehrerInnen SQA kritischer bewertet als SL und SK. Aber welche Gründe werden für positive oder negative Urteile angeführt?

Die LehrerInnen begründen ihre *kritische Einstellung zu SQA* mit folgenden Argumenten:

(1) Das Qualitätsmanagementsystem wird im Hinblick auf Zeit- und Energieinvestitionen als kostspielig angesehen. Einige LehrerInnen erklären, dass die Beteiligung an Qualitätsmanagementprojekten nicht zu den „ursprünglichen Aufgaben der Lehrer“ gehöre und ihre Freizeit verkürze.

(2) SQA erfordert eine stärkere Koordination zwischen den LehrerInnen, was von einigen als nicht der Mühe wert angesehen wird. Teilweise werden Klagen über die ungünstige Kosten-Nutzen-Relation auf Mängel in der Personalkoordination und Entscheidungsfindung zurückgeführt.

(3) SQA wird als bürokratische Einschränkung der Arbeit der Lehrkräfte und als Hinweis auf die mangelnde Wertschätzung ihres beruflichen Urteils angesehen.

(4) Einige negative Reaktionen scheinen mit einem Mangel an Informationen durch SchulleiterInnen oder Widersprüchen in der Kommunikation mit der regionalen Schulverwaltung zusammenzuhängen.

Es gibt aber auch einige Lehrkräfte, die eine vergleichsweise *positive Bewertung von SQA* abgeben und dafür folgende Argumente verwenden:

(5) Die Teilnahme an der systematischen Qualitätsentwicklung wird als integraler Bestandteil der beruflichen Rolle angesehen, auch weil junge LehrerInnen dies während ihrer Lehrerausbildung so erlebt haben.

(6) SQA trägt dazu bei, die Qualitätsentwicklung auf relevante Ziele auszurichten und das Engagement der LehrerInnen zu stärken. Einige Lehrkräfte scheinen gerade jene Merkmale von SQA zu schätzen, die von anderen als Verpflichtung und Zwang empfunden werden.

Auch für die SchulleiterInnen besteht die Hauptkritik an der Arbeitsbelastung durch SQA. Im Allgemeinen ist ihre Bewertung jedoch positiver und ihr Engagement für SQA größer. SQA bietet SchulleiterInnen einen Hebel, um die Schulentwicklung entschlossener als bisher voranzutreiben.

Mit einem Reformprojekt wie SQA soll die Arbeit an den Schulen und ihre Koordination verändert werden, indem (teilweise) neue Regeln und Ressourcen eingeführt werden und (teilweise) die Rollen und Verantwortlichkeiten der bestehenden Akteure verändert werden – oft auch durch die Einführung neuer Akteure. Die Funktion der SK ist eine solche neue Rolle. Die SK wurden in allen Fällen von der Schulleitung ausgewählt. Personen, die eine starke kommunikative und integrative Position im Lehrkörper haben, „gut schreiben können und mit dem PC vertraut sind“, scheinen die wichtigsten Auswahlkriterien zu erfüllen.

Die Rolle der SK wird in Beziehung zu SL beschrieben. In unserem Fall wurden SK nicht als „neue Positionen in der schulischen Verwaltungshierarchie“ angesehen, sondern eher im Hinblick auf ihre besondere soziale Zwischenposition und ihre Kompetenzen beschrieben: Sie arbeiten „im Schatten der SL“. Auf die Frage nach den spezifischen Fähigkeiten dieser SK neigen die LehrerInnen dazu, ihnen vor allem soziale Kompetenzen zuzuordnen: Kommunikation (sie seien ein „kommunikatives Bindeglied“ zwischen SL und dem Lehrkörper).

Die SK erhalten für ihre spezifischen Aufgaben im Zusammenhang mit dem SQA-Prozess einige Kenntnisse und Kompetenzen vermittelt. Alle Fallstudien deuten jedoch darauf hin, dass den Schulen evaluative Kompetenzen für Selbstevaluation und die Verarbeitung externer Evaluationsdaten fehlen. Mangels entsprechender Ausbildung können die SK diesen Mangel offensichtlich nicht kompensieren.

Die zweite Rolle, die stark vom SQA-Prozess betroffen ist, ist die Rolle der SchulleiterInnen. SL sind für SQA-Prozesse (in Zusammenarbeit mit den SK) unverzichtbar, sie sind für die „kritischen Entscheidungen“ (mit oder ohne Beteiligung des Lehrkörpers) verantwortlich, tragen die „letzte Verantwortung“, und müssen die externe Präsentation der Entwicklungsarbeit der Schule im BZG übernehmen. So stellt SQA die SL einerseits vor neue Aufgaben, andererseits wird SQA von einigen SL auch aktiv zum Ausbau ihrer Führungsrolle genutzt: Z.B. wird SQA als ein Instrument „legitimiert durch die Spitze“ verwendet, um Ideen zur Weiterentwicklung der Schule voranzutreiben. Anderen SL scheint es schwerer zu fallen, ihre Führungsrolle auf die Ansprüche von SQA abzustimmen; sie sehen sich eher in einer „Sandwich-Position“ zwischen dem Versuch, die Anforderungen von SQA zu erfüllen und der Angst, zu viel von den Lehrkräften zu verlangen.

Eltern sind nur selten gut informiert oder in den Qualitätsentwicklungsprozess einbezogen, und die meisten LehrerInnen halten dies weder für notwendig noch für nützlich. Von Schulen, in denen Eltern aktiver einbezogen werden, kommen jedoch positive Berichte über ihr Interesse und Engagement.

Die Qualitätsentwicklungsprozesse bestehen aus zwei Hauptaufgaben: die Erstellung eines Entwicklungsplans und die Durchführung eines Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächs (BZG) mit der regionalen Schulbehörde. Die Interviews zeigen, dass Evaluation dabei ein kritisches Thema ist.

Der Entwicklungsplan (EP) stößt nicht auf sehr pointierte Reaktionen. Während einige LehrerInnen darin „unnötige Bürokratie“ sehen, bedeuten EP für andere „Energie bündeln, Zeitplanung klären und Aufgaben verteilen“ sowie „dokumentieren und aufschreiben, was wir uns ausgedacht haben“.

Ein wichtiges Element innerhalb des EP ist ein Fortbildungsplan. Es gibt einige Anzeichen dafür, dass die professionelle Weiterentwicklung auf Schulniveau tatsächlich mehr Beachtung erhält, als dies vorher der Fall war. Darüber hinaus wird dadurch die Fortbildung systematischer geplant und genutzt, um LehrerInnen auf die gemeinsamen Entwicklungsaufgaben zu fokussieren.

In den Zielvereinbarungsgesprächen (BZG) müssen die Schulen ihre Bewertung des Ist-Zustandes und seiner Herausforderungen sowie ihre Ideen für zukünftige Entwicklungen einem externen Akteur vorlegen, der über Ressourcen und Optionen für das zukünftige Handeln der Schule verfügt. In allen unseren Fall-Schulen haben die BZGs in einer „dialogischen“, „positiven und wohlmeinenden Atmosphäre“ stattgefunden, die weder durch „Misstrauen“ noch durch ein „Kontrollverhalten“ beeinträchtigt war. Für einige SL war das Treffen persönlich insofern nützlich, als es „positive Energie“ für weitere Bemühungen generierte. Ob das Treffen für die Fortsetzung des Entwicklungsprozesses an der Schule funktionell ergiebig war oder nicht, schien von der jeweiligen Konstellation Schulaufsicht – Schulleitung – Schule abhängig zu sein: In einigen Fällen wurde das Feedback der Schulaufsicht als „substantiell, differenziert“, „sehr bestätigend und motivierend“ empfunden. In anderen Fällen wurde es als „oberflächlich“ oder „nicht wirklich nützlich“ wahrgenommen und ließ Fragen offen wie: „Was sind die nächsten Schritte nach dem BZG? Was passiert mit den Ergebnissen unseres Entwicklungsprozesses?“.

Das SQA-Konzept schreibt keine speziellen Vorgangsweisen für die Evaluation vor, sondern erwartet von den Schulen, dass sie bei der Festlegung ihrer Prioritäten, der Ausarbeitung der Entwicklungspläne und der Überlegungen über die Angemessenheit ihrer Pläne und künftigen Handlungsoptionen auf interne und externe Evaluationsdaten zurückgreifen (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015b).

Zwei Beobachtungen in unseren Schulen waren ziemlich häufig:

- Viele LehrerInnen sehen in Evaluation nicht eine „Gelegenheit, Sicherheit zu gewinnen und die Professionalität zu stärken“, sondern begegnen ihr mit Misstrauen.
- In den meisten Schulen der Studie gibt es eine gewisse Unsicherheit darüber, wie Evaluation erfolgen und worauf sie sich beziehen soll.

In den meisten Schulen werden regelmäßig diagnostische Instrumente (z.B. IKM, Salzburger Lesescreening) eingesetzt. Wenn die Befragten nach evaluativen Aktivitäten gefragt werden, verweisen sie auf School-Walkthrough, Kind-Eltern-Lehrkraft-Gespräche, Berichte in Lehrerkonferenzen, Kontrolle durch SK, Klassenfeedbacks. In vielen Fällen gibt es keine systematische Herangehensweise an die Evaluation von Entwicklungszielen und an die Nutzung von Feedback. Diese wird oft als persönliche Angelegenheit einzelner Lehrpersonen angesehen. Nicht wenige InterviewpartnerInnen sagen, dass sie über das Evaluationskonzept und die evaluativen Maßnahmen ihrer Schule nicht informiert sind.

Die Ergebnisse der wiederkehrenden Überprüfung der Bildungsstandards sind eine Art externe evaluative Information, die an jeder Schule verfügbar ist. Die Daten scheinen darauf hinzudeuten, dass das Potenzial dieser externen Daten für den Qualitätsentwicklungsprozess nicht an allen Schulen gesehen wird. Es gibt Schulen, die ihre Entwicklungsziele eindeutig zu Daten aus der Standardüberprüfung in Beziehung gesetzt haben (z.B. wurden in

einer Schule daraufhin Ziele für die Entwicklung des Erstleseunterrichts formuliert), während andere einen Zusammenhang explizit in Abrede stellen (z.B. mit dem Argument, dass die Testergebnisse die Situation einzelner Klassen widerspiegeln und daher nicht für die schulische Entwicklung verwendet werden können).

Im Allgemeinen scheinen die meisten Schulen sehr unsicher zu sein, was Evaluation bedeutet und welche Art von Evaluation sie für SQA leisten sollen. Sollen sie regelmäßig vorgegebene und institutionalisierte Datenerfassungsinstrumente einsetzen oder wird eher eine kontinuierliche Beobachtung durch die KlassenlehrerInnen erwartet („Was ich erlebe, fühle und beobachte, ersetzt Evaluation“)? Weder SK noch LehrerInnen fühlen sich für evaluative Aufgaben ausgebildet, und die regionale Schulverwaltung kann offensichtlich diese Fragen auch nicht ausreichend klären. Folglich wird die Evaluation oft „auf später“ verschoben: Zuerst möchten die LehrerInnen „die Arbeit erledigen“, die dann nachher irgendwie evaluiert werden kann.

Ändert diese Reform die Arbeit der LehrerInnen? Die meisten Befragten sind sich einig, dass die Anforderungen des Qualitätsentwicklungsprozesses die kollegiale Kommunikation gestärkt haben, und zwar nicht nur im Hinblick auf SQA, sondern auch über den Unterricht und seine Ergebnisse. Das Qualitätsmanagementsystem sendet offenbar Signale gegen sehr individualistische Interpretationen der Lehrerrolle. Oder wie eine Lehrperson meinte: „Es ist nicht mehr möglich, hereinzukommen, deinen Unterricht zu halten und wieder zu gehen“.

Schluss

Die Herausforderungen, vor denen Schulen bereits heute stehen und mehr noch in den nächsten Jahren stehen werden, erfordern mehr denn je ein wirksames und flächendeckendes Qualitätsmanagement, das kontinuierliche Bemühungen um die Weiterentwicklung der Qualität der Schulen sicherstellt. Einige dieser Herausforderungen hat Rudolf Messner (2019) auf pointierte Weise zum Ausdruck gebracht. Er meint, dass in Zukunft „epochale Veränderungen“ in den Arbeitsbedingungen von LehrerInnen zu erwarten sind. Eine davon ist die weltweit Kindern und Jugendlichen zugesprochene und von ihnen beanspruchte Verstärkung ihrer Eigenrechte und Autonomie, die dazu führt, dass sie ihre Rolle als Mitproduzenten des schulischen Lernerfolgs entschieden einfordern. Die zweite ist „eine sich ankündigende mediale Revolutionierung von schulischer Bildung [...], die eine weitgehende Veränderung der medialen Grundlagen des gesellschaftlichen Mediengebrauchs (bewirke). Diese steht in ihrem revolutionären Charakter – jede Person kann nun aktiv schriftlich mit unbegrenzter Reichweite kommunizieren – den Auswirkungen der Erfindung des Buchdrucks zu Beginn der Neuzeit nicht nach und führt zu einer weitgehenden Veränderung der gesellschaftlichen und schulischen Kommunikationsformen, mit denen es Lehrpersonen künftig im Umgang mit ihren SuS zu tun haben.“

Wenn diese – auf wenigen Fällen beruhende – Studie auch Rückschlüsse auf die Situation in ganz Österreich erlaubt, lassen sich daraus Desiderate für die Schulentwicklung der kommenden Jahre gewinnen:

- Die Förderung der Zusammenarbeit und die strukturelle Absicherung von Lehrerteams an den Schulen sollte hohe Priorität gewinnen und die Vorbereitung darauf sollte bereits in der Lehrerbildung, vor allem im Masterstudienprogramm, erfolgen. Dies hat aber auch

Konsequenzen für die arbeitsrechtlichen und räumlichen Bedingungen der Lehreraarbeit, die gleichzeitig geschaffen werden müssen.

- Die verbreitete Unkenntnis über und der Widerstand vieler LehrerInnen gegen Evaluation muss als ernstes Hindernis für die weitere Entwicklung des Schulwesens gesehen werden. Offenbar ist es noch nicht gelungen, eine Balance von externer Kontrolle und schulinterner Qualitätsentwicklung infrastrukturell so zu verankern, dass die LehrerInnen sie als selbstverständliches Merkmal ihrer beruflichen Verantwortung zu begreifen.
- Qualitätsinitiativen müssen sich mehr noch als bisher direkt auf die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Unterricht beziehen und in gemeinsamer Verantwortung von kleinen Lehrerteams erfolgen. Das aus dem asiatischen Raum stammende und sich derzeit weltweit ausbreitende Konzept der Lesson Studies könnte dafür Anregungen bieten.

Literatur

- Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G.B. (2016). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 263–303). Graz: Leykam.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (2005). Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 30(4), 6–28.
- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Graz: Leykam.
- Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2016). Stichwort: Schulinspektion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19(3), 487–508.
- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 2. Auflage (S. 235–277). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 5. neubearb. Aufl. (utb 4754).
- Altrichter, H., Ettl, K., Grinner, K., Kolleritsch, K., Kopp-Sixt, S., Leeb-Brandstetter, S., Pöschko, H. & Postlbauer, A. (2020). Trust and accountability in school improvement: Austria's quality management system. In M.C.M. Ehren & J. Baxter (eds.), *Trust, accountability and capacity: three building blocks of education system reform*. London: Routledge (forthcoming).
- Black, P. & Wiliam, D. (2007). *Innerhalb der „Black Box“: Verbesserung der Bildungsstandards durch die Bewertung des gesamten Unterrichtsgeschehens*. Verfügbar unter http://www.uni-kiel.de/piko/downloads/InsideTheBlackBox_deutsch.pdf (12.3.2009).
- Brunner, M. et al. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näckle (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bil-*

- dungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Münster: Waxmann.
- Brunner-Kirchmair, T. M. & Altrichter, H. (2016). Entwicklungspläne im Rahmen von SQA. Ergebnisse einer ersten Analyse. *Erziehung & Unterricht* 166(1-2), 132–141.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (1998). *Plattform „Qualität in Schulen“* [<http://www.qis.at/>; 21.11.2007].
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2013). *Entwicklungsplan: Merkmale*. Verfügbar unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/951/mod_folder/content/0/merkmale.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015a). *SQA auf einen Blick*. Online verfügbar: <http://www.sqa.at/course/view.php?id=151> (abgerufen am 30. September 2015).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015b). *Struktur von Entwicklungsplänen*. Verfügbar unter <http://www.sqa.at/course/view.php?id=21>
- Burger, E. (2015). SQA – Befunde aus einer ersten qualitativen Evaluation der Entwicklungsarbeit. *Erziehung & Unterricht* 165(1-2), 115–128.
- Eder, F., Posch, P., Schratz, M., Specht, W. & Thonhauser, J. (2002). Zielsetzungen, Bausteine und Struktur eines Gesamtsystems für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem. In F. Eder (Hrsg. in Zusammenarbeit mit P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser), *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulwesen* (S. 13–46). Innsbruck: Studienverlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Kemethofer, D. & Altrichter, H. (2015). Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) in der Einschätzung von Schulleitungen allgemeinbildender Pflichtschulen. *Erziehung & Unterricht* 165(7-8), 675–690.
- Krainer, K. (2001). Fachgruppen und Projektteams an Schulen auf dem Weg zur Weiterentwicklung ihres Unterrichts – Zum Ansatz der österreichischen Reforminitiative IMST². In G. Kaiser (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 368–371). Hildesheim: Franzbecker.
- Kunter, M. et al. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Linsmeier, A. (2015). *EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen*. *Erziehung und Unterricht* 165(1-2), 73–79.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. Retrieved from <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Messner, R. (2019). Ein Plädoyer zur Neugestaltung professionsfördernder Szenarien zur Integration von Praxis- und Wissenschaftsorientierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität – Grundlagen der Qualität von Schule*. Band 5 (S. 135–154). Münster: Waxmann.
- Posch, P. (2009). Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. *Die Deutsche Schule* 101(2), 119–135.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1993). *Schulautonomie in Österreich*. Wien: BMUK.
- Projektgruppe Qualität im Schulwesen (PQS) (2002). *Vorschläge zur Einführung des Schulprogramms an den Österreichischen Schulen*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien, im März 2002.

- Radnitzky, E. (2015). SQA – ein Generationenprojekt. *Erziehung & Unterricht*, 165(1-2), 8–11.
- Schatz, M. & Hartmann, M. (2009). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 323–340). Graz: Leykam.
- Skliris, B., Petrovic, A., Klimann, T. & Svecnik, E. (2018). *Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“: Ergebnisse der quantitativen Erhebungen*. Graz: BIFIE. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/02/Evaluation_Initiative_SQA_Endbericht.pdf
- Svecnik, E. & Petrovic, A. (2014). *Konzept: Evaluation des Projekts „Schulqualität Allgemeinbildung“*. Unv. Ms. Graz: BIFIE.

Schulentwicklung durch Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Das Netzwerk ÖKOLOG (Ökologisierung von Schulen)

Einleitung

In diesem Beitrag wird das österreichische ÖKOLOG-Programm und Netzwerk vorgestellt und Aktivitäten und Auswirkungen von ÖKOLOG im Hinblick auf eine nachhaltige Schulentwicklung erläutert. Es wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag ÖKOLOG-Schulen leisten können, um den Lebensraum Schule nachhaltig zu gestalten und an einer zukunfts-fähigen, partizipativen Lebensgestaltung der SchülerInnen beteiligt zu sein. Der Schwerpunkt liegt auf Begleitforschungsergebnissen zu ökologisch, sozial und ökonomisch nachhaltiger Schulentwicklung.

Eingangs werden die theoretischen Grundlagen zu nachhaltiger Entwicklung und Bildung kurz skizziert, das ÖKOLOG-Programm vorgestellt, um anschließend auf Schulnetzwerke als Elemente der Verankerung von BNE einzugehen.

Nachhaltige Entwicklung ist Bestandteil einer allgemeinen Bildungsaufgabe mit der Absicht, die jeweils heranwachsende Generation zur Humanisierung der Lebensverhältnisse zu befähigen. Dabei wird von einem Bildungsbegriff ausgegangen, der die Selbstentwicklung und Selbstbestimmung des Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt, mit anderen Menschen und mit sich selbst betont. Bildung richtet sich dabei auf die Fähigkeit zur reflexiven, verantwortungsbewussten Mitgestaltung der Gesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Zukunftsentwicklung. (Rauch et. al., 2008, S. 10)

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) leistet einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft, ohne eine „Verzweckung des Individuums“ (de Haan & Seitz, 2001, S. 29) vorauszusetzen, und setzt sich das Ziel, Menschen „zu befähigen und zu ermuntern, eine nachhaltige Entwicklung mitzugestalten und ihre eigenen Handlungen diesbezüglich kritisch zu reflektieren“ (Künzli-David, 2007, S. 30).

BNE erweitert die klassische Umweltbildung durch Hervorhebung der ökonomischen und sozialen Dimension, legt einen Schwerpunkt auf die Bedeutung heutigen Handelns für zukünftige Generationen (Hanisch et al., 2015, S. 168) und wird als eines der wichtigsten Themen des 21. Jahrhunderts betrachtet. Sie gewährt allen Menschen die Möglichkeit „informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine bestandfähige Wirtschaft und eine gerechte Gesellschaft für aktuelle und zukünftige Generationen zu handeln und dabei die kulturelle Vielfalt zu respektieren“ (UNESCO, 2014, S. 12).

Als essentiell werden Pläne zur Umsetzung von BNE in den entsprechenden Lern- und Lehrumgebungen in Kooperation mit der Gesellschaft betrachtet (ebd.). Eine wichtige Funktion wird der Institution Schule zugesprochen, die die Gesellschaft im Kleinen repräsentiert. Schulen können Modelle für eine zukunftsfähige Lebensgestaltung sein, wenn sie Möglichkeiten schaffen, um partnerschaftlich zu lernen, Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung zu üben, kritisches Denken zu entwickeln sowie verantwortungsvoll zu handeln (BMB, 2017).

Seit 1979 ist Umweltbildung als Unterrichtsprinzip an österreichischen Schulen formal verankert. Der Grundsatzterlass gilt für alle Schulstufen aller Schularten. Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung fördert den Erwerb von Kompetenzen, um die natürlichen Lebensgrundlagen und Ressourcen in ihrer Begrenztheit zu verstehen und Umwelt und Gesellschaft vorausschauend, solidarisch und verantwortungsvoll mitzugestalten und verfolgt die Zielsetzung, das Verantwortungsgefühl und die Kompetenz der SchülerInnen für die Gestaltung ihrer Zukunft zu stärken. (BMBF, 2014)

Das ÖKOLOG-Programm: Ziele und Netzwerkstruktur

Schulen sind nicht nur Lernorganisationen, die für systematische Lernprozesse sorgen, sie sind als Organisationen auch selbst zu Lernprozessen fähig (Rolff, 1997). In Schulen als lernenden Organisationen lernen folglich nicht nur die SchülerInnen, sondern auch die Lehrkräfte und letztendlich die Einrichtungen als Ganze (Holtappels & Rolff, 2004). Schulen, die Teil des ÖKOLOG-Programms und -Netzwerks sind, schaffen Raum für sinnstiftende Lernerfahrungen und fördern ökologisch vertretbare Haltungen, Denkweisen und Handlungen. Auf der sozialen Ebene bauen sie Strukturen auf, in denen Partizipation in der Entscheidungsfindung möglich ist. Sie sparen Ressourcen, reduzieren Umweltbelastungen und arbeiten mit ihrem Schulumfeld zusammen (Posch, 1999).

Das Programm ÖKOLOGisierung von Schulen – Bildung für Nachhaltigkeit wurde im Jahr 1996 vom österreichischen Bildungsministerium zur Bildung für nachhaltige Entwicklung/Umweltbildung und Schulentwicklung an österreichischen Schulen eingerichtet (ebd.). Neben der Implementierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung an österreichischen Schulen hat das Programm eine ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltige Schulentwicklung im Fokus. Ökologisierung von Schulen – Bildung für Nachhaltigkeit bedeutet in diesem Sinne die umwelt- und menschengerechte Gestaltung sowohl des Lehrens, Lernens und Zusammenlebens in der Schule als auch des Schulgebäudes und Schulgeländes, um eine dauerhafte, nachhaltige Lebensqualität zu gewinnen.

Seit 2001 entwickelt sich ÖKOLOG als dynamisches österreichweites Schulnetzwerk, das alle Schultypen und Schulstufen umfasst. Mit aktuell fast 500 Schulen und zehn pädagogischen Hochschulen (Stand Februar 2020) erfasst ÖKOLOG rund 10 Prozent aller Schulen in Österreich und ist das größte Netzwerk für Schule und Umwelt. Die Koordination des ÖKOLOG-Programms und Netzwerks erfolgt durch ein Team bestehend aus MitarbeiterInnen am Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) und des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. In jedem Bundesland bietet ein Regionalteam, das sich aus nominierten VertreterInnen des Landesschulrates, der Pädagogischen Hochschule, LehrerInnen sowie teilweise VertreterInnen der Landesregierungen oder NGOs zusammensetzt, bedarfsorientierte Betreuung der

ÖKOLOG-Schulen. Die Regionalteams dienen als Informationsdrehscheibe, bieten Fortbildungen und Workshops an oder stellen Materialien zur Verfügung. Die neun Regionalteams bilden gemeinsam die ÖKOLOG-Bundesländerkonferenz, die den Austausch von Know-How zwischen den einzelnen Teams möglich macht und an der inhaltlichen Ausgestaltung des Programms teilhat. Ein wissenschaftlicher ÖKOLOG-Beirat berät die Programmleitung im Hinblick auf künftige Entwicklungen des Programms und gibt wissenschaftliche Inputs und Anregungen für die ÖKOLOG-Begleitforschung.

Ziel des Programms ist es, BNE in den Schulen zu verankern und schrittweise anhand konkreter Themen sichtbar und erlebbar zu machen. ÖKOLOG-Schulen bekennen sich zur ökologisch und nachhaltig orientierten Schulentwicklung und erklären sich bereit, ÖKOLOG im Schulprogramm zu verankern. Alle Schulpartner übernehmen dabei Verantwortung für den Lebensraum Schule und gestalten ihn gemeinsam in einem kontinuierlichen Prozess, der im ÖKOLOG-Schuljahresbericht dokumentiert wird. Das Netzwerk animiert und ermutigt Schulen im Rahmen der zehn Aktionsbereiche von ÖKOLOG entsprechend den Interessen, Bedürfnissen und Zielen der Schule, Schwerpunkte zu setzen: *Einsparen von Ressourcen, reduzieren von Emissionen, gesunde Ernährung, Mobilität und Verkehr, Schulklima und Partizipation, Natur erleben im Schulumfeld, Schul(frei)räume gestalten und nutzen, Zusammenarbeit mit dem Schulumfeld, Kultur des Lehrens und Lernens und Schulentwicklung*. Dabei wird neben der Durchführung von Projekten zu Nachhaltigkeitsthemen versucht, eine nachhaltige Schulkultur zu etablieren. Projekte zu diesen Aktionsbereichen sprechen alle Dimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (ökologisch, ökonomisch, sozial/kulturell) an und leisten einen Beitrag zur Bewältigung der aktuellen globalen Herausforderungen wie Energieversorgung, Ressourcenverknappung, Biodiversität, soziale Sicherheit, Migration, Erderwärmung, Energieversorgung u.a. sowie zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele (Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen). ÖKOLOG-Schulen und Pädagogische Hochschulen sind verpflichtet am Ende des Schuljahres einen ÖKOLOG-Schuljahresbericht zu verfassen, in welchem Maßnahmen und Projekte im BNE-Bereich dokumentiert und reflektiert werden. Zudem werden Ziele für das kommende Jahr erstellt. Der ÖKOLOG-Jahresbericht ist wie der für alle österreichischen Schulen verpflichtende Entwicklungsplan aufgebaut und trägt zur Qualitätssicherung bei. Er wird auf der ÖKOLOG-Website publiziert.

Darüber hinaus setzt sich das ÖKOLOG-Netzwerk regelmäßig in einem Abstand von drei Jahren Schwerpunkte, an denen während dieses Zeitraumes besonders intensiv gearbeitet wird. Beispielsweise erhalten die teilnehmenden Schulen Projektimpulse, zielgerechte Unterrichtsmaterialien sowie Methoden und es werden spezielle Fortbildungen und Workshops für Lehrkräfte angeboten. In einem partizipativen Prozess mit allen ÖKOLOG-Regionalteams wurde für die Schuljahre 2017/18 bis 2019/20 das Schwerpunktthema „Zukunft verantwortlich mitgestalten“ gewählt. Durch gemeinsame Projekte und Initiativen soll ein Beitrag im Sinne eigenständigen Denkens und bewussten Handelns geleistet werden. Damit werden aktuelle globale Rahmenvereinbarungen unterstützt, z.B. die 17 Ziele für eine bessere Welt (Sustainable Development Goals). SchülerInnen setzen sich mit natürlichen und gesellschaftlichen Bedingungen auseinander, entwickeln gemeinsam nachhaltige Lösungen und setzen diese im konkreten Schul- und Lebensbereich um (<https://www.oekolog.at/themen/zukunftmitgestalten.html>).

Zum Schwerpunkt „Zukunft verantwortlich mitgestalten“ wurden an den Schulen u.a. folgende BNE-Projekte umgesetzt:

- Im Projekt „Garten der Vielfalt“ engagierten sich Volksschulkinder bei der Integration von SeiteneinsteigerInnen (SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache) aus verschiedenen Herkunftsregionen durch Gartengestaltung. SchülerInnen entwickelten einen Plan für die Gestaltung des Schulgartens und setzten diesen gemeinsam um. Besondere Berücksichtigung fanden dabei Gemüsesorten aus Regionen der Welt, aus welchen in den letzten Jahren viele SeiteneinsteigerInnen an die Schule gekommen waren. Bei gemeinsamen Koch-Workshops wurden mit den Eltern Rezepte ausprobiert und gekocht.
- Im Rahmen des Projektes „Unsere Energie fürs Energiesparen“ arbeitete jede Klasse einer Volksschule einen Schwerpunkt zum Thema Energie aus und bildete Energie-Scouts aus, die ihr Wissen an die anderen Klassen der Volksschule weitergaben.
- SchülerInnen einer Sonderschule behandelten das Thema fairer Handel und die Lebensbedingungen von Produzenten. Sie richteten eine „faire“ Jause für die Pause, zur der sie SchülerInnen und LehrerInnen anderer Klassen einluden und eine Fair-Trade-Ausstellung organisierten. Zu dieser wurden auch die Eltern eingeladen.

Schulnetzwerke als Elemente der Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Netzwerke sind im Bildungsbereich vor allem aus strukturellen Gründen zunehmend attraktiv geworden: Die zentralen Verwaltungsstrukturen konzentrieren sich verstärkt auf Kontextsteuerung, deren Funktionen werden gleichzeitig dezentralisiert. Da nun mehr Verantwortung auf die Ebene der Schule verlegt wird, entsteht eine Lücke, weshalb intermediäre Strukturen gefragt sind, die Kompetenzen verknüpfen und bündeln. Mit intermediären Strukturen sind Organisationsstrukturen gemeint, die zwischen den zentralen Strukturen (z.B. Bildungsministerium) und den verschiedenen involvierten regionalen und lokalen Operationseinheiten (z.B. Schulen, Universitäten, Landesbehörden usw.) vermitteln. Diese Lücke zu füllen ist die Schlüsselfunktion von Netzwerken (Czerwanski et al., 2002).

Wie am Beispiel des ÖKOLOG-Programmes und Netzwerkes aufgezeigt wird, unterstützen Schulnetzwerke als kollektive Organisationsformen die Verankerung von nachhaltigen Entwicklungen an Schulen und spielen bei der Vorbereitung und Institutionalisierung von BNE und Umweltbildung an Schulen eine wichtige Rolle.

Dalin (1999) nennt vier Funktionen, die Netzwerke im Bildungsbereich erfüllen:

- Informationsfunktion: Netzwerke ermöglichen einen direkten Austausch von Praxiswissen für Unterricht und Schule. Dieses Wissen wird als hoch relevant für die Weiterentwicklung von Praxis angesehen. Darüber hinaus können auch gezielt Brücken zwischen Praxis und Wissenschaft gebaut werden.
- Lernfunktion: Durch diesen Austausch werden reziprokes Lernen und Kompetenzentwicklung (Professionalisierungsprozesse) gefördert.
- Politische Funktion: Kooperationen sowie die Schnittstellenposition zur Schulverwaltung erhöhen die Durchsetzungskraft von Anliegen.
- Psychologische Funktion: Durch vertrauensvollen Austausch werden Personen gestärkt.

Reflektiert auf das österreichische Schulnetzwerk ÖKOLOG kann auf der Ebene der Infor-

mationsfunktion festgehalten werden, dass ÖKOLOG den teilnehmenden Schulen einen nutzbringenden Informations- und Erfahrungsaustausch in Form von Tagungen, Publikationen, Lern- und Unterrichtsmaterialien und Broschüren zu BNE-Themen bietet sowie LehrerInnen bei der Vermittlung von ExpertInnen für mögliche Projekte an Schulen unterstützt. Die ÖKOLOG-Homepage (www.oekolog.at) transferiert Wissen bezogen auf Umweltbildung (Lehner, 2016).

Bezogen auf die politische Funktion von Netzwerken im Bildungsbereich ist hervorzuheben, dass Schulen nicht isoliert arbeiten, sondern in ein bundesweites Netzwerk eingebettet sind. Die Einbeziehung von und Kooperation mit schulischen, aber auch außerschulischen AkteurInnen fördert die Verankerung und Verbreitung von BNE sowie von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen. Die regelmäßige Kooperation mit Fachpersonen aus diversen Bereichen, mit der Stadtgemeinde und den ortsnahen Vereinen fördert Gemeinschaftlichkeit und wird von den befragten Schulen als wesentliche Voraussetzung gesehen, um BNE-Maßnahmen im Sinne aller Betroffenen durchführen zu können (Fleiß, 2016). SchulleiterInnen spielen dabei durch ihre Unterstützung, die sich durch Maßnahmen wie die Verankerung von Nachhaltigkeit auf der Tagesordnung von Lehrerkonferenzen zeigt, eine zentrale Rolle. Die Unterstützung der Initiative durch das österreichische Bildungsministerium erweist sich als weiterer förderlicher Faktor (Ziener, 2017).

Auf der Ebene der Lernfunktion werden durch die Einbindung verschiedener AkteurInnen (SchülerInnen, LehrerInnen, Schulverwaltung, Institutionen der LehrerInnenbildung u.a.) durch Austausch und Reflexion kollektive Lernprozesse gefördert (Rauch & Dulle, 2016).

Auf der Ebene der psychologischen Funktion wird das ÖKOLOG-Netzwerk als hilfreich angesehen, um Umweltbildung im Team nachhaltig zu entwickeln (Lehner, 2016). Regelmäßige Fortbildungsworkshops für LehrerInnen bieten Zeit und Raum für Austausch, bringen Menschen persönlich zusammen, stärken das Wir-Gefühl und bestärken die handelnden Personen (Ziener, 2017).

ÖKOLOG strebt eine nachhaltige ökologische Entwicklung an der Schule an – d.h. den Übergang von Einzelprojekten zu einer ökologischen Alltagskultur, die Entwicklung neuer Kooperationen zwischen der Schule mit ihrem Umfeld und Transfer in eine große Anzahl von Schulen im Rahmen des ÖKOLOG-Netzwerks (Rauch, 2015). Das ÖKOLOG-Netzwerk wird seit seinem Bestand evaluiert und wissenschaftlich begleitet. Die neuesten Begleitforschungsstudien (Ziener 2017, Fleiß 2016 und 2018, Loparics 2017, Lehner 2016) basieren forschungsmethodisch auf einer Mischung aus Interviews mit den AkteurInnen im Netzwerk, der Erhebung von quantitativen empirischen Daten mittels Fragebögen, Beobachtungen in Schulen und Dokumentenanalysen.

Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass das ÖKOLOG-Netzwerk die Institutionalisierung von BNE an Schulen fördert und zugleich einen Rahmen bietet, um Inhalte und Werte der BNE in vielen Bereichen umzusetzen. Das ÖKOLOG-Netzwerk legt Wert auf eine gemeinsame Entwicklung und gemeinschaftlichen Austausch in Nachhaltigkeitsthematiken. Die Netzwerkarbeit und Netzwerkstruktur bieten Kontinuität und steuern den Austausch zwischen den NetzwerkakteurInnen. Schulen, die sich in das ÖKOLOG-Netzwerk einbringen, profitieren auf mehreren Ebenen: der Unterrichtsgestaltung, dem Kompetenzerwerb der SchülerInnen und den verbesserten Außenbeziehungen der Schule (Fleiß, 2016). Die Umwelt wird in die Schule geholt und die Schule stärker mit dem Leben und der Umwelt verbunden. ÖKOLOG-Schulen versuchen den Alltag von SchülerInnen und Leh-

rerInnen im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung zu gestalten. SchülerInnen tragen den ÖKOLOG-Gedanken in die Familie und sichern damit den längerfristigen Erfolg von ÖKOLOG. Durch den Beitritt zum ÖKOLOG-Netzwerk hat die Umweltbildungsarbeit der Schulen einen Namen erhalten. Alleiniger Eintritt in ein derartiges Schulnetzwerk stellt jedoch keine Garantie dar, um langfristige Erfolge im Bereich BNE und Umweltbildung zu erzielen. Hierfür ist das Engagement vieler Menschen an der Schule, wie LehrerInnen, SchülerInnen, SchulleiterInnen, Eltern und schulexterner Personen, notwendig (Ziener, 2017).

BNE als integraler Bestandteil der Schulentwicklung – Schule miteinander entwickeln

Im Folgenden werden die Aktivitäten und Auswirkungen von ÖKOLOG im Hinblick auf Schulentwicklung näher erläutert und mit Ergebnissen aus der Begleitforschung empirisch untermauert.

Organisationsentwicklung wird als Lernprozess von Menschen und Organisationen verstanden. Schulen unterscheiden sich von anderen sozialen Organisationen durch ihre pädagogische Zielsetzung (Rolff, 2013). Eine eigenständige Theorie der Schulentwicklung existiert noch nicht, dennoch gibt es seit den 1980er-Jahren ernsthafte Bemühungen, Begriff und Theorie der Schulentwicklung zu klären (Holtappels & Rolff, 2004). Vor diesem Hintergrund wird der Begriff Schulentwicklung als prozessorientiert aufgefasst (Büeler, 1996). Obwohl Schulentwicklung mitunter als „Schul-Organisationsentwicklung“ bezeichnet wird (Vögeli-Mantovani & Grossenbacher, 1993), werden unterrichtsbezogene, organisationsbezogene und personalbezogene Entwicklungsprozesse als miteinander verschränkt aufgefasst, da eine zu einseitige Fokussierung auf Organisationsentwicklung Gefahr läuft, sich vom Kern schulischer Tätigkeit – dem Unterricht und dem Lernen von SchülerInnen – zu entfernen (Altrichter & Posch, 2007).

Schulentwicklung bezieht sich auf die ganze Schule und kann anhand von Aktivitäten in unterschiedlichen Bereichen stattfinden (Holtappels, 2003; Rolff, 2010). Sie kann auf der Ebene der Organisations-, der Unterrichts- und der Personalentwicklung als Entwicklung einer Kommunikations- und Konfliktkultur erfolgen (Rolff, 2010).

Auf der Ebene der Organisationsentwicklung (Rolff, 2010) trägt die Mitgliedschaft im ÖKOLOG-Netzwerk, die durch die ÖKOLOG-Tafel, das Logo und die jährliche Urkunde bestätigt wird, zur Profilierung der Schule bei und bedeutet für teilnehmende Schulen einen Imagegewinn. Die Interviewergebnisse von Ziener (2017) zeigen, dass ÖKOLOG als ein Aushängeschild für teilnehmende Schulen gesehen wird und zum Teil sogar als ein Wettbewerbsvorteil gegenüber nicht teilnehmenden Schulen.

Positive Auswirkungen auf die ÖKOLOG-Schulen sind durch die frühzeitige Verknüpfung mit den Qualitätsinitiativen „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) und „Qualität in der Berufsbildung“ (QIBB) erkennbar. Damit unterstützt ÖKOLOG die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Schulen. Seit September 2013 sind alle Ebenen des Schulsystems gesetzlich verpflichtet ein Qualitätsmanagementsystem zu etablieren. Mit der Einführung des Schulqualitätsmanagements wurde ÖKOLOG noch stärker mit der Schul- und Qualitätsentwicklung verknüpft. ÖKOLOG-Schulen schreiben am Ende des Schuljahres einen Jahresbericht. Dieser wurde dem Schulentwicklungsplan angepasst.

Das Dokumentieren, Evaluieren und Reflektieren der durchgeführten BNE-Maßnah-

men und -Projekte im Rahmen des ÖKOLOG-Jahresberichts und Lehr- und Lernprozessen an den Schulen erweisen sich als sehr hilfreich, um die Schulentwicklung in Richtung nachhaltige Entwicklung zu unterstützen (Fleiß, 2016). Durch die Verbindung mit SQA können die Ziele festgeschrieben und Projekte längerfristig verfolgt werden.

Unterricht steht traditionell im Zentrum von Schule (Rolff, 2010). Zur Entwicklung des Unterrichts an der Schule trägt ÖKOLOG durch die Verbindung mit aktuellen Nachhaltigkeitsthemen, die mit den zehn Aktionsbereichen von ÖKOLOG konkretisiert werden, bei. Mit den zehn Aktionsbereichen von ÖKOLOG wird ein breiter Rahmen geschaffen, innerhalb dessen die ÖKOLOG-Schulen ihre Aktivitäten umsetzen können. Eine weitere Orientierung geben außerdem die Jahres- bzw. Schwerpunktthemen, die durch Fortbildungen, Materialien und andere Unterstützungsmaßnahmen begleitet werden. Die Themen Ernährung sowie gesunde Jause und Gestaltung und Nutzung von Schulfreiräumen (Schulhof, Schulgarten) wurden an den Schulen am häufigsten umgesetzt (Ziener, 2017). Seltener wurden Projekte zur Mobilität durchgeführt (Loparics, 2017). Die Themen der Ernährung beinhalten vielfach Aspekte der gesunden Ernährung und sind mit anderen Feldern der Gesundheitsförderung wie Konsum und Bewegung verknüpft. Zum Teil steht die Ernährung insgesamt im Fokus, also etwa die Produktion von Lebensmitteln, regionale und saisonale Produkte oder Fair Trade (Ziener, 2017). Als Beispiel kann diesbezüglich das Schulprojekt „Natur, gesunde Ernährung und biologische Landwirtschaft ist gut für uns!“ einer NMS dienen. Im Rahmen dieses Projektes wurden die individuellen Wünsche der teilnehmenden Klassen berücksichtigt. Von einigen Klassen wurde entschieden, gemeinsam einen Stationenbetrieb zu gestalten. Dabei wurde die Möglichkeit geboten, zu Themen wie „Bio-Fair-Trade im Vergleich zu konventionellen Produkten“, „Lebensmittelverschwendung – Ablaufdatum?“, „Gesunde Ernährung allgemein“ oder „Tierhaltung, Futtermittel, Gentechnik, Soja und Regenwald, Fleischkonsum“ zu arbeiten. Die Arbeiten wurden in der Aula der Schule auf Pinnwänden ausgestellt. Außerdem wurden interessante Ausflüge unternommen, wie zum Schloss Orth in den Donauauen, zur Schlossinsel mit Amphibien, Fischen und Sumpfschildkröten (Fleiß, 2018). Ebenso spielt die Gestaltung und Nutzung des Schulfreiraums für die Schulkultur, die sich über den Bau eines Kräuterbeets im Schulgarten, das Anlegen eines Schulteichs bis zu Wohlfühllosen im Schulfreiraum erstrecken kann, eine wichtige Rolle (Ziener, 2017).

Die Fallstudie von Fleiß (2018), zur Wirkung von ÖKOLOG an Wiener Schulen mit hohem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund, lässt erkennen, dass sich Umweltthemen gut eignen, um die Integration von SchülerInnen zu unterstützen. Umweltthemen wirken sich positiv auf den Spracherwerb von SchülerInnen aus, fördern den Zusammenhalt in der Klasse und das Schulklima allgemein, was in einer Steigerung des Wohlbefindens resultiert.

Auswirkungen von ÖKOLOG auf den Schulunterricht zeigen sich auch in einer vermehrten Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsthemen im Unterricht. An vielen ÖKOLOG-Schulen hat sich eine Änderung der Unterrichtsmethoden vollzogen. Der Frontalunterricht ist zurückgegangen und im Gegenzug haben sich ein forschender, offener und entdeckender Unterricht, Projektunterricht und soziales Lernen als Unterrichtsmethode etabliert (Fleiß, 2018).

Durch die durchgeführten Projekte und Maßnahmen im BNE-Bereich konnten an den Schulen grundlegende Veränderungen initiiert werden. Zudem wird ÖKOLOG als ein wichtiger Teil der Schule anerkannt. In vielen ÖKOLOG-Schulen wird ÖKOLOG gelebt,

ein ökologisches Bewusstsein ist zur Normalität geworden. Diese nachhaltig gelebte Schulkultur wird beim Betreten der Schule sichtbar. Themen wie Abfall, Mülltrennung, Energie, Schulgarten, gesunde Ernährung, Gesundheit und Bewegung sind mittlerweile an vielen ÖKOLOG-Schulen etabliert oder sie gewinnen an Bedeutung. Die daraus abgeleiteten Auswirkungen zeigen sich beispielsweise in einer Ressourcenschonung; einer geringeren Umweltbelastung wie Senkung der Stromkosten, Etablierung und Erweiterung der Mülltrennung, Einsparung von Papier, Ausbau des Schulgartens; einem gesteigerten Umweltbewusstsein wie beispielsweise Rückgang von Essensverschwendung, Wiederverwendung von Gegenständen, bewusste Wahrnehmung des Umfelds, sorgsamer Umgang mit Kleidung; einer gesünderen Lebensweise der SchülerInnen wie beispielsweise Einführung einer gesunden Jause, Optimierung der Getränke- und Lebensmittelautomaten und einer gesteigerten Bewusstseinsveränderung bei SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern bezogen auf das Gesundheits- und Ressourcenbewusstsein (Fleiß, 2016 und 2018). Andererseits bedürfen Bewusstseins- und Verhaltensänderungen oft eines längeren Prozesses, und die Umsetzung des Nachhaltigkeitsgedankens erfolgt vielfach nur in kleinen Schritten.

In diesem Zusammenhang sind auch die erfolgreichen Kooperationen der ÖKOLOG-Schulen mit dem Schulumfeld hervorzuheben. Den Befragungsergebnissen zufolge kann das ÖKOLOG-Netzwerk Einfluss auf die Außenbeziehungen der Schulen haben. Viele Gemeinden nehmen das Prädikat ÖKOLOG-Schule sehr positiv wahr, was dazu führt, dass Schulen durch die Gemeinden stärkere Unterstützung erfahren. Themenschwerpunkte wie „Zusammenarbeit mit dem Schulumfeld“ haben beigetragen, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Schule und Gemeinde enger kooperieren könnten, und durch diese Kooperationen wiederum haben die Gemeinden erfasst, wie engagiert die Schulen sind (Ziener, 2017). Durch ÖKOLOG hat sich die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen PartnerInnen verstärkt (Fleiß, 2016). Im Rahmen von ÖKOLOG-Schulprojekten arbeiten SchülerInnen mit anderen SchülerInnen, Expertinnen, lokalen Behörden und anderen interessierten Parteien zusammen. Die Zusammenarbeit mit dem Schulumfeld hängt aber stark von den Schulleitungen und LehrerInnen ab und ist an ÖKOLOG-Schulen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Kooperationen zwischen ÖKOLOG-Schulen sind bislang eher selten.

Bei den SchülerInnen ist im Besonderen eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, Gestaltungskompetenz, Selbstständigkeit, Reflexionskompetenz, der Kompetenz eigenständig Probleme zu erkennen und Lösungsansätze zu entwickeln sowie der Partizipation erkennbar (Fleiß, 2018).

Schulen sind in besonderem Maße personengetragene Einrichtungen. Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischenmenschlicher und beruht mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönlicher Begegnung (Rolf, 2013). Kommunikation und Vertrauen sind Faktoren, die für die Entwicklung einer Schule wesentlich sind (Powell, 1990) und zur Stabilisierung von Netzwerkbeziehungen beitragen (Loose & Sydow, 1994). Kommunikation hat sich als ein zentrales Element für ökologisch-orientierte Steuerung von Schulentwicklungsprozessen erwiesen, um ein gemeinsames Verständnis von BNE aufzubauen und Voraussetzungen für das Lernen aller Mitglieder der Schulgemeinschaft zu schaffen (Lechner & Rauch, 2014). Sie ermöglicht den Schulen darüber hinaus ein gemeinsames Verständnis von BNE zu entwickeln.

Auf der Ebene der Personalentwicklung wird die Etablierung eines ÖKOLOG-Teams an der Schule angestrebt. Die Gestaltung erfolgreicher Schulentwicklungsprozesse und der Aufbau einer nachhaltigen Schulkultur kann nur durch eine Kultur des Teamworks etabliert

werden. Die Mehrheit der ÖKOLOG-Schulen plant und setzt Projekte teamorientiert um. Bei jeweils etwa einem Drittel der ÖKOLOG-Schulen besteht das ÖKOLOG-Team aus zwei bis drei oder vier bis sechs Personen. Ein ÖKOLOG-Team mit sieben bis zwölf Personen hat knapp ein Fünftel der ÖKOLOG-Schulen. In ca. 10 Prozent der ÖKOLOG-Schulen hat sich noch kein Team etabliert und die Verantwortung liegt in den Händen von Einzelpersonen (Ziener, 2017). Der Aufbau eines ÖKOLOG-Teams stellt eine große Herausforderung dar. Für ÖKOLOG-KoordinatorInnen ist es zum Teil nicht einfach, KollegInnen zur Mitarbeit zu motivieren. Die Ursachen dafür liegen zum Beispiel an den zu geringen zeitlichen Ressourcen, der Personalsituation an der Schule, der dafür notwendigen fächerübergreifenden Zusammenarbeit oder der Größe der Schule (Ziener, 2017). Bei der Implementierung von ÖKOLOG in die Schulentwicklung ist die Unterstützung der Schulleitung und die Information aller EntscheidungsträgerInnen an der Schule über ÖKOLOG unerlässlich. Ferner sollten Verantwortlichkeiten und Aufgaben geklärt und besprochen werden (Rauch & Dulle, 2016).

Im Rahmen von ÖKOLOG wird versucht den Lebensraum Schule unter Mitwirkung aller Partner zu gestalten. Partizipation ist ÖKOLOG ein großes Anliegen und stellt zugleich eine wichtige Basis für eine gut funktionierende, partizipative Schulpartnerschaft dar. Gelebte Partizipation in der Schule und im Unterricht ermöglicht es SchülerInnen Schule mitzugestalten und Verantwortung für das Schulleben zu übernehmen. Loparics (2017) ist u.a. der Frage nachgegangen, inwiefern selbstbestimmte und selbstaktive Teilhabe SchülerInnen an ÖKOLOG-Schulen ermöglicht wird. Der Studie zufolge unterstützt ÖKOLOG die Partizipation und Selbstständigkeit von SchülerInnen und räumt ihnen die Möglichkeit ein eigene Ideen einzubringen. Partizipation von SchülerInnen erfolgt hauptsächlich bei der Umsetzung von Projekten. Die Projektinitiierung liegt vor allem in den Händen der Lehrkräfte. Diese greifen Themen des Schulumfeldes auf und initiieren darauf Projekte, an denen die SchülerInnen in der weiteren Planung, Durchführung und Reflexion teilnehmen.

Resümee

Die Ergebnisse der Studien belegen, dass nachhaltige Entwicklung im Schulalltag gelebt werden kann und Aktivitäten im Umweltbereich realisierbar sind. Österreichweit arbeiten ÖKOLOG-Schulen an verschiedensten Projekten, die im Zusammenhang mit „Nachhaltigkeit“, „Ökologie“, „Umwelt“, „Kulturvielfalt“ stehen, und erzielen bemerkenswerte Ergebnisse. Ein ökologisches und soziales Bewusstsein ist an vielen ÖKOLOG-Schulen zur Normalität geworden. Allerdings entsteht ein Umweltbewusstsein häufig erst im Laufe von mehreren Jahren und Bewusstseins- und Verhaltensänderungen bedürfen eines längeren Prozesses. Die Umsetzung des Nachhaltigkeitsgedankens erfolgt vielfach nur in kleinen Schritten. Die jährlichen BNE-Projekte sind für ÖKOLOG-Schulen auch eine Motivation, sich kontinuierlich mit Nachhaltigkeitsthematiken zu beschäftigen.

Die bisher vorliegenden Studien weisen darauf hin, dass partizipative Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse, Zusammenarbeit und Teamentwicklung, Einbeziehung der Schulleitung sowie Unterstützung durch das Netzwerk tragfähige Kriterien für die Gestaltung nachhaltiger Schulentwicklung sind.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methode der Aktionsforschung* (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Büeler, X. (1996). Die Verwirklichung guter Schulen: Trendbericht zur Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum. In C. Szaday, X. Büeler & B. Favre, *Schulqualität und Schulentwicklung* (S. 79–162). Aarau: Schweizerische Koordinationstelle für Bildungsforschung.
- Bundesministerium für Bildung (2017). Agenda 2013/SDGs. Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2014). Grundsatzlerlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. Rundschreiben Nr. 20/2014. Wien.
- Czerwanski, A., Hameyer, U. & Rolff, H. G. (2002). Schulentwicklung im Netzwerk – Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In H.G. Rolff et al. (Hrsg.), *Jahrbuch für Schulentwicklung*. München: Juventa.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- De Haan, G. & Seitz, K. (2001). Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 1 + 2). Zeitschrift „21“ – *Das Leben gestalten lernen*, H. 1 und 2.
- Fleiß, C. (2016). Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Kontext Schule und Inklusion. Alpe-Adria Universität Klagenfurt. Verfügbar unter: <https://www.oekolog.at/forschung/masterarbeiten.html>
- Fleiß, C. (2018). Wirksamkeit des ÖKOLOG-Netzwerks an Neuen Mittelschulen in Wien. Alpe-Adria Universität Klagenfurt. Verfügbar unter: <https://www.oekolog.at/forschung/forschungsarbeiten-und-studien.html>
- Hanisch, A., Rank, A. & Seeber, G. (2015). Wie „grün“ sind europäische Lehrpläne? Eine vergleichende Studie mit fünf europäischen Curricula. In D. Blömer et al. (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anderes lehren und lernen* (S. 168–173). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Holtappels, H.G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.
- Holtappels, H.G. & Rolff, H.-G. (2004). Zum Stand der Schulentwicklungstheorie und -forschung. In U. Popp & S. Reh (Hrsg.), *Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen* (S. 51–74). Weinheim/München: Juventa.
- Künzli-David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt.
- Lechner, C. & Rauch, F. (2014). Quality Criteria for Schools Focusing on Education for Sustainable Development (ESD). In F. Rauch, A. Schuster, T. Stern, M. Pribila & A. Townsend (eds.), *Promoting Change through Action Research* (pp. 65–76). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lehner, I. (2016). Auswirkungen des Wissenstransfers an einer Volksschule des Netzwerkes ÖKOLOG, bezogen auf eine Umweltbildung für Nachhaltige Entwicklung im Vergleich zu einer Volksschule, die nicht an diesem Programm teilnimmt. FH Burgenland. Verfügbar unter: <https://www.oekolog.at/forschung/masterarbeiten.html>
- Loose, A. & Sydow, J. (1997). Vertrauen und Ökonomie in Netzwerkbeziehungen. Strukturtheoretische Betrachtungen. In J. Sysow, A. Windeler (Hrsg.), *Management*

- interorganisationaler Beziehungen (S. 160–192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loparics, J. (2017). Analyse der Jahresberichte 2015 und 2016 des ÖKOLOG-Netzwerkes in Wien mit dem Schwerpunkt auf BNE-Strategien für eine gelingende Netzwerkentwicklung mit den ÖKOLOG-Schulen in Wien. Universität Rostock. Verfügbar unter: <https://www.oekolog.at/forschung/masterarbeiten.html>
- Posch, P. (1999). The Ecologisation of Schools and its Implications for Educational Policy. *Cambridge Journal of Education*, 29 (3), 341–348.
- Powell, W. (1990). Neither market nor hierarchy: networks forms of organization. *Research in organizational behaviour* 12, 295–336.
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). *Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Kompetenzen und Anregungen für die Praxis*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Rauch, F. (2015). Education for Sustainable Development and Chemistry Education. In V. Zuin & L. Mammino (eds.), *Worldwide Trends in Green Chemistry Education* (pp. 16–26). Cambridge: Royal Society of Chemistry.
- Rauch, F. & Dulle, M. (2016). Das Netzwerk ÖKOLOGisierung von Schulen – „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (ÖKOLOG). Zusammenarbeit und Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 20 (2), 46–53.
- Rolff, H.-G. (1997). *Bild von Schule und Schulleitung. Ein Gutachten für das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung*. Manuskript. Dortmund: IFS.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Verlag: Beltz.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2014). *Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“*. Bonn: Deutsche UNESCO Kommission e.V.
- Vereinte Nationen (2015). *Resolution der Generalversammlung. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*.
- Vögeli-Mantovani, U. & Grossenbacher, S. (1993). *Der Einstieg in Projekte der Schulentwicklung. Literaturanalyse im Hinblick auf das OECD/CERI-Seminar in Einsiedeln*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Ziener, K. (2017). Das ÖKOLOG-Netzwerk: Begleitforschungsstudie in der Phase 2015 bis 2016. Klagenfurt: Alpen Adria Universität. Verfügbar unter: <https://www.oekolog.at/forschung/forschungsarbeiten-und-studien.html>

Lutz-Helmut Schön

Brücken bauen – Ein mehrperspektivischer Blick auf Schule und Lehrerbildung

Mit dem vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, das Unterrichtsthema „Brücken“ fachdidaktisch in den Blick zu nehmen sowie seine fachlichen und fachübergreifenden Aspekte zu beleuchten. In Form eingeschobener *kursiv gesetzter Vignetten* wird mit wenigen Strichen eine unterrichtspraktische Sequenz zum Thema Brückenbögen skizziert.

Zugleich soll das Brückenbauen als Metapher für die Aufgaben der Lehrenden in der Schule und in der LehrerInnenbildung dienen.¹

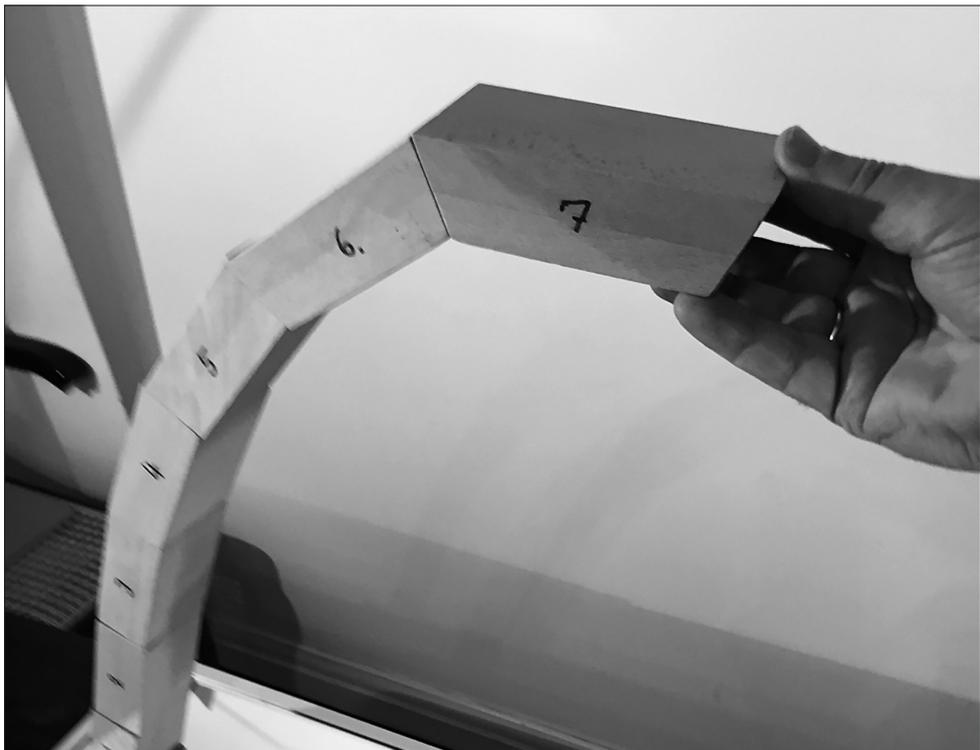


Abbildung 1: Wer Klotz 7 hält, hält das ganze Bogenstück.

1 Erwin Rauscher, dem der vorliegende Sammelband zugedacht ist, spricht gern in Metaphern und so will ich mich mit dieser Metapher bei ihm für die intensive und fruchtbare Zusammenarbeit bedanken: Gemeinsam haben wir mit Kolleginnen und Kollegen an einer tragfähigen Brücke zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität gearbeitet, erfolgreich denke ich.

Unterricht I

„Nummer sieben!“ Keine Reaktion in der Klasse. „Toni, hast du nicht den Bauklotz mit der Sieben?“ „Ach, ja, ich komme!“ Vorn am Experimentiertisch steht Paula, sie hält den Klotz mit der Nummer 6 und die Klötze eins bis sechs bilden einen schräg nach rechts oben geneigten Bogen. Toni setzt seinen Klotz gegen die Nummer sechs, hält ihn und Paula kann ihren loslassen. Jetzt hat der Bogen wohl seine größte Höhe erreicht, Klotz Nr. 7 ist waagrecht. (Abb. 1) „Nummer acht!“, ruft Toni.

Dreizehn Klötze sind in der Klasse verteilt. Die Schülerinnen und Schüler haben sie untersucht, es sind Quader aus Buchenholz, etwas größer als eine Zigarettenschachtel, alle ein wenig verschieden, und sie stehen etwas schräg. Den ersten Klotz hatte die Lehrerin auf den Tisch gestellt, hochkant steht er leicht schräg, fällt aber nicht um. Klotz wird auf Klotz gestellt, hochkant, einen zunehmend gekrümmten Bogen bildend.

Das Phänomen Brücke

Vermutlich ist die Brücke das älteste Bauwerk in der Geschichte der Menschheit. Noch bevor der Mensch von Hand errichtete Hütten statt natürlicher Höhlen bezogen hat, haben sicherlich umgestürzte Bäume den Weg über einen Bach erleichtert und absichtlich herbeigeführte Nachahmung gefunden, wurden mithin erste Brücken gebaut.

Bereits sehr früh waren Flussläufe mit ihren fruchtbaren Auen und zugleich als sicherer Transportweg entscheidend für die raumgreifende Besiedlung – zumindest in Europa. Insbesondere seichte Stellen der Flüsse waren als Furt für die Entstehung größerer Siedlungen von entscheidender Bedeutung. Und so bildeten bald einfache Stege und später immer größere Brücken eine wirtschaftliche Notwendigkeit in wachsenden Städten.

Jede Brücke überwindet ein Hindernis, meist einen Fluss oder ein tiefes Tal, sie verbindet und erlaubt den Weg zur anderen Seite und zurück, mit guten, aber auch mit bösen Absichten. So ist es kein Wunder, dass in Kriegen Brücken als die empfindlichsten Stellen eines Transportweges zerstört wurden; nach dem Zweiten Weltkrieg waren alle Brücken über den Rhein von Basel bis in die Niederlande zerstört².

Die tiefe metaphorische Bedeutung der Brücke wurde erneut erst vor wenigen Jahrzehnten in erschütternder Weise erlebbar. Der *Stari Most* (Abb. 2), die Alte Brücke von Mostar, seit Jahrhunderten ein Symbol für die Verbindung von Ost und West, zwischen der Welt des Christentums und der islamischen Welt, zugleich aber auch für die Spannungen zwischen diesen, wurde am 8. und 9. November 1993 im Bosnienkrieg zerstört. Damit erreichte der Konflikt eine schreckliche Dimension. Wiederaufbau und Eröffnung am 23. Juli 2004 können diese Wunde kaum heilen. Brücken haben eine besondere, oft vergessene kulturgeschichtliche Bedeutung.³

2 Nur die Ludendorff-Brücke von Remagen stand noch und über diese rückten die Amerikaner am 7. März 1945 auf die rechte Rheinseite vor. Dieser Tag hat den Zweiten Weltkrieg maßgeblich verkürzt. Später stürzte auch diese Brücke ein. (<https://www.swr.de/geschichte/die-bruecke-von-remagen/-/id=100754/did=18876606/nid=100754/iu0351/index.html>)

3 Königslöw, Joachim von (2004). *Brücken: Mysterien des Übergangs*. Stuttgart, Berlin: Mayer.



Abbildung 2: Stari Most – Alte Brücke in Mostar

Bis ins 20. Jahrhundert hinein waren Kirchen die höchsten Gebäude und damit Ausdruck der Baukunst ihrer Zeit. Mit ihren aufragenden Türmen bildeten sie eine Brücke zwischen Himmel und Erde, zwischen dem Geistigen und dem Irdischen. Aus den Bauhütten der großen Dome heraus entwickelte sich die Ingenieurkunst. Maß und Zahl sind nachweislich geprägt durch den Kirchenbau.⁴

Heute sind es die Brücken, die mit der Höhe ihrer Pylonen die höchsten Kirchtürme überragen und mit der Spannweite ihrer größten Brückenöffnung riesige Räume überspannen, sie sind Ausdruck moderner Architektur und Baukunst. Brücken wie die Øresundbrücke zwischen Dänemark und Schweden verbinden Länder und machen die Ostsee (fast) zu einem Binnensee. Orient und Okzident werden am Bosphorus inzwischen von drei Brücken überspannt, die jüngste ist die Yavuz-Sultan-Selim-Brücke, eine kombinierte Hänge- und Schrägseilbrücke mit 326 m hohen Pylonen und 1.408 Meter Spannweite des mittleren Feldes, für den Verkehr freigegeben am 26. August 2016.

4 Kottmann, Albrecht (1981). *Fünftausend Jahre messen und bauen*. Stuttgart: Julius Hoffmann.



Abbildung 3: Der Bogen aus 13 Klötzen steht, ganz ohne Leim.

Unterricht II

Nilay fügt den achten Klotz an, Toni lässt los und Nilay hält mit ihrem Klotz den ganzen Bogen. Es geht sichtbar abwärts, aber es wird wackelig. „Wer hat den Klotz dreizehn, den letzten? Den stellen wir genau hierhin. Hier muss der Bogen ankommen, hier hinab genauso wie links hinauf, symmetrisch also.“ Mit den folgenden Bauklötzen wird es immer schwieriger, den Bogen nicht einstürzen zu lassen. Jeder neue Klotz muss an der richtigen Stelle ganz ruhig gehalten werden. Alle Fugen müssen dicht geschlossen bleiben, dann bleibt er stabil. Anna fügt Klotz elf an und der Bogen hält, nur ein Klotz noch. Sören setzt ihn ein und der Bogen steht frei. „Wow!!“ Die Spannung löst sich und alle sind begeistert. „Ihr dürft gern Fotos mit dem Smartphone machen!“ (Abb. 3)

„Und hier“, fügt Frau Ernst hinzu, „habe ich einige Spiegel. Vielleicht gelingt es euch mit dem Spiegel die Hausaufgabe zu lösen: Welche Form hat der frei stehende Bogen? Auf dem Arbeitsblatt habe ich verschiedene stabile Bögen, flachere oder steilere, aufgezeichnet.“

Die Pausenglocke läutet.

Lehrer als Brückenbauer

Zu Beginn unserer Zeitrechnung wurden in Rom wichtige Beamte als *pontifex* bezeichnet, als Brückenbauer (vom lateinischen *pons* [Brücke] und *facere* [machen]); die Instandhaltung der Brücken über den Tiber gehörte zu deren Aufgaben. Der Titel *Pontifex Maximus* bezeichnete seinerzeit den obersten Wächter des altrömischen Götterkults, er ging später auf die römischen Kaiser und schließlich auf den Bischof von Rom über.⁵ Auch die Durchführung von Ritualen auf der Tiberbrücke und die Weitergabe des kulturellen Wissens gehörten zu den Aufgaben des *pontifex*. Im weiteren Sinne war der Pontifex Lehrer.

„Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtanalyse schreiben. In 4 Sprachen“, so der „Tweet“ einer 17-jährigen Kölner Schülerin Anfang 2015 – sie erntete viel Zustimmung und vielfältige Reaktionen.

Offensichtlich wird in weiten Kreisen ein tiefer Graben zwischen den vielfältigen Herausforderungen des Alltags und nahezu allen Inhalten und Zielsetzungen von schulischem Unterricht wahrgenommen. Der Bereich, den wir gern mit *Bildung* oder *Wissenschaft* umschreiben, wird als getrennt von der Lebensrealität erlebt⁶. Es braucht eine Brücke von der Welt des Alltags hinüber in die Welt der Wissenschaft. An dieser Brücke arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer, jeden Tag, in jeder Unterrichtsstunde. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in unserer Welt zurechtfinden, also angemessen handeln können. Auch in komplexeren Situation wie z.B. am Ticketautomaten für die Öffis in Wien oder Berlin.

Spätestens am Ende der Grundschule aber nimmt der Anteil solcher Unterrichtsgegenstände zu, die mit dem Zurechtfinden und der Beherrschung des Alltags wenig bis gar nichts zu tun haben⁷. So kann der Strahlensatz der Mathematik den Prozess der Größenschätzung von entfernten Gegenständen zwar exakt beschreiben, aber die intuitive Größenvorstellung funktioniert auch ohne dieses Wissen, sie wurde bereits ohne dieses Wissen erworben. Vom Erwerb lebender Fremdsprachen einmal abgesehen erleben Lehrerinnen und Lehrer aller Schulfächer den Legitimationsdruck ihres Faches fast täglich: „Was hat das, was ich hier lerne, mit meiner Zukunft zu tun?“ Erfolgreichen Lehrenden gelingt es, mit den Lernenden über eine tragfähige Brücke von der Alltagsrealität hinüber in die Welt der Wissenschaften und auch zurück zu gehen.

Zwar muss eine solche Brücke von den Schülerinnen und Schülern selbst gebaut werden⁸, die Lehrerinnen und Lehrer können hierfür jedoch – um in der Metapher zu bleiben –

5 Der etymologische Ursprung des Wortes *pontifex* ist bis heute nicht endgültig geklärt; siehe z.B. Hallett, J. (1970). „Over Troubled Waters“: The Meaning of the Title Pontifex. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 101, 219–227. doi:10.2307/2936049

6 Marc Müller setzt sich in seiner Dissertation intensiv mit der Kluft zwischen Alltagspraxis und Wissenschaft auseinander: Müller, Marc (2017). *Grammatik der Natur. Von Wittgenstein Naturphänomene verstehen lernen*. Berlin: Logos.

7 Je jünger die Schülerinnen und Schüler sind, desto größer ist der Anteil jener Unterrichtsthemen und Sachverhalte, die für die Bewältigung des Alltags nützlich sind; Donata Elschenbroich spricht vom *Weltwissen der Siebenjährigen*. Elschenbroich, D. (2002). *Das Weltwissen der Siebenjährigen*. München: Goldmann.

8 Fachdidaktische Arbeiten stützen sich heute überwiegend auf konstruktivistische Lerntheorien, siehe beispielsweise: Riemeier, T. (2007). Moderater Konstruktivismus. In Krüger D. & Vogt, H. (Hrsg.), *Theorien in der biogedidaktischen Forschung* (S. 69–79). Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer.

Baupläne und geeignete Baumaterialien zur Verfügung stellen und das Bauvorhaben unterstützen – *Lehrgerüst* wurden früher die stützenden Hilfskonstruktionen für das Mauern von Bögen, Gewölben und Brücken genannt.



Abbildung 4: Der stabile Bogen und sein Spiegelbild

Unterricht III

Vorn auf dem Tisch wölbt sich der Bogen über einem locker gerafften blauen Tuch – wie eine hohe Brücke über einen breiten Fluss. Daneben liegen einige unterschiedlich dicke Seile, Perlen-schnüre, eine Gliederkette sowie eine saubere Fahrradkette auf dem Tisch.

„Wer von euch hat die Hausaufgabe lösen können? Welche Form hat der stabile Bogen?“ Schweigen, dann zaghaft: „Ein Bogen auf dem Arbeitsblatt sah aus wie ein Halbkreis, aber ich habe mit einem Zirkel nachgeprüft, leider nein!“

Ohne Kommentar hängt Frau Ernst das Arbeitsblatt an die Tafel, vergrößert, allerdings verkehrt herum, die Bögen gehen nach unten. „Das ist verkehrt rum!“ tönt es sofort aus der Klasse. Frau Ernst reagiert nicht, schaut schweigend und auffordernd in die Runde. Ein ratloses Gemurmel beginnt in der Klasse.

„Kommt doch mal alle nach vorn!“

Frau Ernst zieht vorsichtig das blaue Tuch unter dem Bogen weg, ein großer Spiegel kommt zum Vorschein, flach auf dem Tisch liegend (Abb. 4). „Da geht der Bogen nach unten!“ „Zwei Bögen, der echte nach oben, der andere nach unten!“ Sofort werden wieder die Smartphones gezückt und Bilder gemacht.

„Darf ich mal die Fahrradkette nehmen?“ Nilay nimmt die Kettenenden in ihre linke beziehungsweise rechte Hand, beide Hände auf gleicher Höhe, die Kette bildet einen symmetrischen Bogen nach unten. Nachdenklich geht sie zur Tafel. Es gelingt ihr schnell, die Kette genau so zu halten, dass sie exakt die Form eines der Bögen auf dem Arbeitsblatt hat. „Lass mich auch mal!“ Denis greift sich eine Perlen-schnur, geht zur Tafel und bringt rasch seine Schnur zur Deckung mit einem anderen Bogen auf dem Arbeitsblatt. Eine produktive Unruhe geht durch die Klasse.

Tamara spricht aus, was unbemerkt schon sichtbar war, zögernd und fragend zunächst: „Kann ich mit allen Ketten jeden Bogen erzeugen?“ Michal prüft mit der schwersten und Tamara mit der leichtesten Kette alle Bögen. Schnell steht fest: Alle Ketten gleicher Länge und mit gleichem Abstand der Aufhängepunkte haben dieselbe Kurvenform, schwere Ketten genauso wie leichte Schnüre.

Und bald haben alle verstanden: „Der stabile Bogen hat die Form einer hängenden Kette!“

Wie wird man Brückenbauer? – LehrerInnenbildung

Die LehrerInnenbildung stützt sich auf vier Säulen, *Fachwissenschaft*, *Fachdidaktik*, *Erziehungswissenschaft* und *Praxis*. In diesen vier Bereichen muss das Lehramtsstudium Kompetenzen vermitteln, die dann in der beruflichen Praxis weiterentwickelt werden, in der Regel sogar lebenslang. Die Metapher Brückenbau weiter nutzend, lassen sich die vier Bereiche in folgender Weise charakterisieren.

Die *Fachwissenschaft* ist Teil jener Seite, die mit der im Unterricht zu bauenden Brücke erreicht werden soll. Hier muss sich auskennen, wer eine Brücke bauen will: Welches ist die geeignete Stelle, an der die Brücke einen festen und sicheren Untergrund findet? Wie ist diese Wissenschaft strukturiert, wie gelange ich auf jener Seite zu den wichtigsten Orten, welche Wege müssen dafür gebahnt, angelegt und gefestigt werden? Welche Beziehungen gibt es zwischen dem Alltagswissen und dem wissenschaftlichen Wissen?

Die *Fachdidaktik* entwirft Baupläne für unterschiedliche Brücken zu verschiedenen Bereichen des „fremden“ Landes Wissenschaft. Es wird nicht reichen, nur eine Brücke zu

bauen, sondern mehrere sind erforderlich, um dieses Land zu erforschen und zu verstehen. Brücken mit breiten Bahnen für den raschen Übergang, aber auch kleine Behelfsbrücken, Expeditionsbrücken, die den Weg hinüber zu besonderen Stellen ermöglichen. Eine besondere Herausforderung und Aufgabe der Fachdidaktik bildet der Perspektivwechsel: Kaum haben die Studierenden ihre Fachwissenschaft verstanden, sollen und müssen sie diese aus der Perspektive ihrer (späteren) Schülerinnen und Schüler sehen lernen.

Der Brückenbau durch die und in den Köpfen der Studierenden wird nur gelingen, wenn auch das Fundament auf der Seite des Alltagswissens sicher gelegt werden kann. Diese Brücken – anfangs sicherlich noch schwach und schwankend – müssen mehrfach von beiden gemeinsam, Schüler und Lehrer, begangen werden.

Im Zentrum der *Erziehungswissenschaft* sollte die Befähigung zur Reflexion des eigenen Tuns stehen. Auf dieser Grundlage sollte es den Lehrenden gelingen, geeignete pädagogische Impulse zu setzen, die schließlich die Schülerinnen und Schüler befähigen, individuelle Brücken zu bauen – und auch zu nutzen: „Wenn du eine Brücke bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre sie die Sehnsucht nach einem tiefen Verständnis der Welt.“ So kann in Anlehnung an Antoine de Saint-Exupéry das Ziel schulischer Bildung beschrieben werden.

Die *Praxisphasen* im Lehramtsstudium bieten die Möglichkeit, jene Seite kennenzulernen, auf der sich die Schülerinnen und Schüler befinden. Hier auf der Seite des Alltags muss der Brückenbau begonnen werden. In eigenen kleinen Unterrichtsprojekten können die angehenden Lehrerinnen und Lehrer die Vorstellungen, mit denen die Schülerinnen und Schüler in die Schule kommen, ganz unmittelbar erleben. Der Brückenbau wird nicht immer gelingen. Und auch die eigenen Brücken werden nicht immer tragfähig sein. Hier muss der Raum sein, solche Erfahrungen zu reflektieren. Wer beide Seiten gut kennt, ist geeignet, eine Brücke vom Alltag zur Wissenschaft zu bauen, genauer: die Baustoffe und Stützen bereitzustellen, damit der Bau der Brücke gelingt.

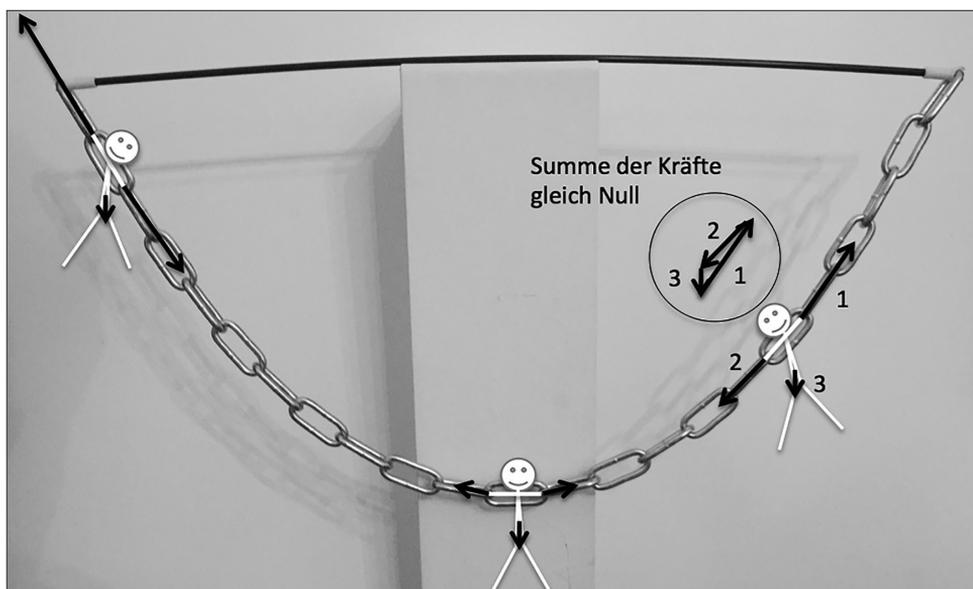


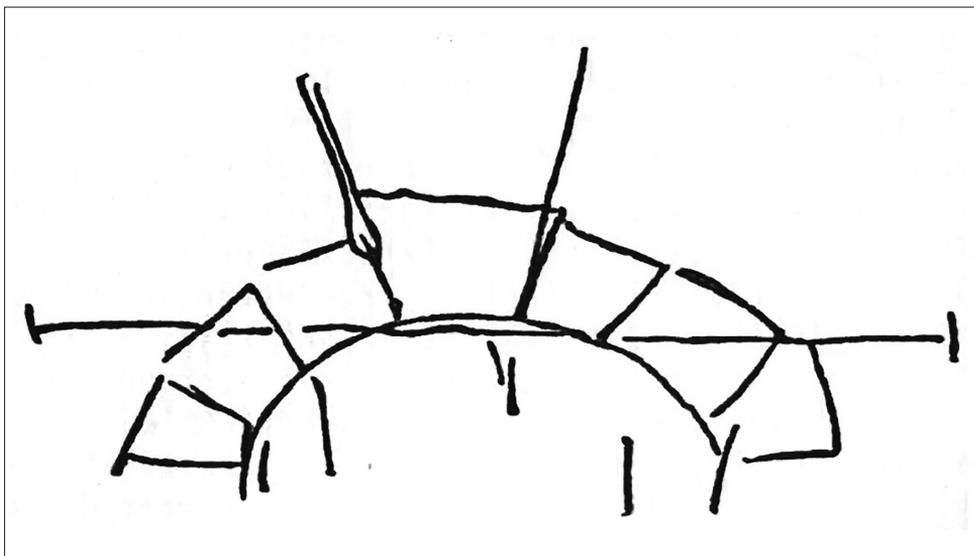
Abbildung 5: Wer zieht hier wie stark an wem?

Unterricht IV

„Stellt euch vor, ihr haltet euch alle an der Hand und bildet eine Kette, eine hängende Menschenkette!“ Frau Ernst zeigt die derbe Gliederkette. „Was wird jeder einzelne von euch spüren?“ Rasch wird klar, dass jeder nicht nur sich selbst halten müsste, sondern auch noch die Personen unterhalb. Der oberste hat am meisten zu halten. „Kann man das überhaupt schaffen?“ Im tiefsten Punkt würde man wohl nur sich selbst halten müssen. Und schließlich, am linken Arm wird nicht genau entgegen zum rechten Arm gezogen, sondern in etwas anderer Richtung, die Kettenlinie ist schließlich überall gekrümmt. (Abb. 5)

„Und wie ist das beim Brückenbogen?“ Die Unruhe in der Klasse währt nur kurz und der Perspektivwechsel gelingt rasch: Wenn bei der Kette von Glied zu Glied Zugkräfte wirken, so drückt bei einem Bogen der gleichen Form Klotz auf Klotz, immer genau entlang der Bogenlinie und senkrecht zur Stoßfläche. Weil die Kette ruhig hängt, steht auch der Bogen stabil.

Frau Ernst hat eine Gliederkette mit beiden Enden auf einen horizontalen Stab aufgefädelt. Je weiter sie die Enden auseinanderschiebt, desto flacher wird der Bogen. Und wenn Frau Ernst die beiden Endglieder loslässt, rutschen sie aufeinander zu, je schneller, desto flacher zuvor der Bogen. „Was bedeutet das für den stehenden Bogen?“ Erneut gelingt der Perspektivwechsel nach kurzer Aussprache: Die untersten Klötze drücken nach unten und nach außen! „Ach, dafür – oder besser: dagegen – liegt Gummifolie unter dem ersten und letzten Klotz unseres Bogens!“ – „Und darum sind echte Brücken an beiden Enden immer so fest verankert“, ergänzt Toni.



Epilog

„Da gieng ich, in mich gekehrt, durch das gewölbte Thor, sinnend zurück in die Stadt. Warum dachte ich, sinkt wohl das Gewölbe nicht ein, da es doch keine Stütze hat? Es steht, antwortete ich, weil alle Steine auf einmal einstürzen wollen – u ich zog aus diesem Gedanken einen unbeschreiblichen erquickenden Trost, der mir bis zu dem entscheidenden

Augenblicke immer mit der Hoffnung zur Seite stand, daß auch ich mich halten würde, wenn Alles mich sinken läßt.

Das, mein liebes Minchen, würde mir kein Buch gesagt haben, u das nenne ich recht eigentlich lernen von der Natur.“⁹



9 Aus einem Brief von Heinrich von Kleist an Wilhelmine von Zenge vom 16./18. November 1800; Wochen später hat Kleist die Skizze hinzugefügt (es ist nur eine weitere Skizze von seiner Hand überliefert!); Heinrich von Kleist: *Briefe von und an Heinrich von Kleist 1793–1811*. Hrsg. von Klaus Müller-Salget und Stefan Ormanns, Frankfurt a.M. 1997, S. 159.

Kurt Scholz

Schule morgen – zwischen Idealisten und Schildbürgern

Würde man heute Passanten bitten, die größten Organisationen unseres Landes zu nennen, würden viele auf Lebensmittelketten, Bahn- und Verkehrsbetriebe oder Baumärkte tippen. Vielleicht fiel jemandem das Bundesheer ein. Die Schulverwaltung würde kaum genannt werden.

Ergänzte man die Frage noch nach der Verweildauer in den Organisationen, wäre der Unterschied noch deutlicher. Die Dauer der Schulzeit mit durchschnittlich zwölf Jahren ist ein Zeitraum, den man lebenslang und bei großzügigster Berechnung nicht in Supermärkten, Fitnesszentren oder Spitälern verbringen würde.

Dass die Schule lange und intensiv in das Leben der jungen Menschen und deren Erzieherinnen und Erzieher eingreift, ist eine unbestreitbare Tatsache. Selten diskutiert wird aber, wie lange die Zyklen sind, in denen das Bildungswesen wirkt. Eine angehende Lehrerin, die im Studienjahr 2019/20 studiert, wird noch zur Jahrhundertmitte vor Schülerinnen und Schülern stehen. Unterrichtet sie im Jahr 2050 Kinder, werden sie Teile des Wissens und der Erziehungshaltungen ihrer Lehrerin bis gegen Ende des 21. Jahrhunderts weitertragen: Kein anderer Teilbereich einer Gesellschaft wirkt nachhaltiger und längerfristiger als die Schule. Das Wort der kleinen Prinzessin, die in Hofmannsthals *Frau ohne Schatten* am Weltentepich wirkt, gilt in gewisser Weise auch für das Bildungswesen: „Ich sehe nicht, was ist, und nicht, was nicht ist, sondern was immer ist, und danach webe ich.“

Nun ist Schule aber keine transzendente, sondern eine höchst irdische Einrichtung. Sie vermittelt nicht nur Werthaltungen für die Zukunft, sondern, untrennbar damit verbunden, Lebenschancen, Karriereaussichten, sozialen Aufstieg oder Stagnation: Perspektiven also, die im schulischen Alltag des Vokabellernens, Rechnens, Lesens und Schreibens unsichtbar bleiben. Soziologisch gesehen ist die Schule eine „Agentur von Chancenzuteilungen“. Sie agiert dabei nicht willkürlich, sondern in ihren gesetzlich vorgegebenen Strukturen. In ihnen ist, wie der Erwachsene vor der Justiz, jedes Kind gleich. Ähnlich wie bei Gericht bedeutet das freilich nicht, dass alle die gleichen Chancen vorfinden.

Genau deshalb darf die Schule aber das Ziel von Gerechtigkeit und Gleichheit nicht aus den Augen verlieren. Denn sie leistet damit einen Dienst, der weit über die individuelle Förderung des Kindes hinausgeht. Gerechtigkeit bedeutet immer auch soziale Gerechtigkeit, und diese ist ein Grundpfeiler des friedlichen Zusammenlebens. Der tragische Verlauf der Ersten Republik lag nicht zuletzt an den tiefen Bruchlinien zwischen Arm und Reich, Macht und Ohnmacht – Gegensätze, welche die Sozial- und Bildungspolitik des Roten Wien hingebungsvoll und idealistisch zu überwinden suchte. Heute ist diese Aufgabe keinesfalls geringer – im Gegenteil. Der Reichtum an Grund- und Kapitalbesitz steigt, die Arbeitseinkommen stagnieren. Wir leben im weltweiten Maßstab privilegiert, aber innerösterreichisch nicht in der „besten aller Welten“. Ethnische und soziale Brüche sind Teil des Schulalltags, und die Mittel, sie zu überwinden, bescheiden.

Will die Schule ihrer Aufgabe, für eine gerechte Zukunftsordnung zu sorgen, nachkommen, braucht sie mehr gesellschaftlichen Zuspruch, mehr Respekt, mehr Anerkennung und letztendlich mehr Möglichkeiten und Mittel.

Wie war das doch mit den Schildbürgern und ihrem Pferd? Die Schildbürger hatten ein Pferd, es war brav und fleißig. Einen Nachteil jedoch hatte es – es fraß Hafer. So beschlossen die Schildbürger, dem Pferd dieses Laster abzugewöhnen. Klug wie sie zu sein meinten, taten sie das nicht an einem Tag. Sie gaben dem Tier, um es langsam zu gewöhnen, täglich einen Halm Hafer weniger. Nach und nach arbeitete das Tier zwar noch, war aber weniger schön anzusehen und auch nicht mehr so folgsam wie früher. Endlich aber war der Tag des letzten Hafers angebrochen. Die Schildbürger feierten ihn überschwänglich. Doch wie endete die Geschichte? „Am nächsten Tage aber, da verschied das tückische Tier.“ Die Fabel braucht keine Erläuterung. Es gilt, der Schule das Schicksal des braven Pferdes zu ersparen. Wir sind doch keine Schildbürger – oder?

Schule aus der entstehenden Zukunft entwickeln: Auf dem Weg in eine neue Führungskultur

1. Einführung

Die Bildungsdebatten und Bildungsreformen der letzten Jahre sind durch die Neuausrichtung der Schulgovernance (Altrichter & Maag Merki, 2016) im Hinblick auf eine ergebnisorientierte Steuerung geprägt. Kernbegriffe der „neuen“ Steuerungsansätze sind Dezentralisierung, Schulqualität, Führungsverantwortung, Wirksamkeit und Effizienz, Rechenschaftslegung, Leistungsstandards u.a.m. Das damit verbundene Bemühen um Steigerung bzw. Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität oder deren Vergleichbarkeit sind allerdings nicht Selbstzweck, sondern „Wirksamkeitstreiber“, welche u.a. die Entwicklung und Ausgestaltung von Kooperationen, den Ausbau von Schulkulturen sowie sozial geprägtes und strukturell formiertes Führungshandeln voraussetzen, denn „[g]ute Schulen nehmen ihre Verantwortung für Kinder und Jugendliche nicht segmentär, sondern ganzheitlich wahr und sie verantworten sich aktiv gegenüber den Beteiligten und der Öffentlichkeit“ (Fauser, Prenzel & Schratz, 2008, S. 27) im spezifischen Kontext des jeweiligen Standorts. Das gegenwärtig vorherrschende Paradigma der „Neuen Steuerung“ bringt allerdings die Gefahr mit sich, dass der aus der Kybernetik stammende Steuerungsbegriff in der Abstraktion der Regelkreise die tiefgreifende Situiertheit pädagogischen Handelns aus dem Auge verliert (Heinrich, 2019; Schratz, im Druck).

Im staatlichen Auftrag wirkt Schule als Mediatorin zwischen Individuum und Gesellschaft (Fischer, 2015), denn sie begleitet junge Menschen auf ihrem Weg in die Gesellschaft, formt diese, macht sie passend, aber sie gestaltet auch direkt und indirekt zukünftige Gesellschaft durch die Art mit, wie sie die Entwicklung der nächsten Generation fördert, hemmt, lenkt, stärkt. Versteht man Schule als prosoziale Einrichtung, die öffentliches Gut (*public value*) erzeugt und trägt (Seashore Louis, 2014), so braucht die Gesellschaft Schulen, um wachsen zu können und um zu überleben, vor allem in zunehmend komplexen, globalen und pluralistischen Gesellschaften. Sie spielen somit eine mächtige gesellschaftspolitische Rolle, indem sie entweder ausgrenzen, disziplinieren, Homogenität und Anpassung fördern oder aber Vielfalt leben, Raum für Wachstum geben und Umwege in der individuellen Entwicklung ermöglichen oder verhindern. Aufgrund ihres gesellschaftlichen Auftrags stehen Schulen daher im öffentlichen Interesse und geraten somit auch in die politische Auseinandersetzung.

Die gesellschaftlichen Aufgaben sind im 21. Jahrhundert wahrscheinlich schwieriger denn je zu bewältigen, da die Veränderungsdynamik im Vergleich zu früheren Jahren enorm zugenommen hat (vgl. Rosa, 2013). In diesem Zusammenhang tauchen Fragen auf wie „Was soll heute überhaupt noch als Wertekanon tradiert werden?“, „Welcher Konsens besteht über

jene gesellschaftlichen Werte, die es zu erhalten gilt?“, „Worauf sollen junge Menschen von heute vorbereitet werden?“, „Welche gesellschaftlichen Entwürfe bieten sich für die Zukunft überhaupt an?“ usw. Fragen dieser Art können kaum über das Steuerungsinstrument Lehrplan entsprechend umgesetzt werden. Wenn man etwa an die heutige gesellschaftliche Dynamik in den Bereichen Umwelt, Geopolitik, Technologie, Genforschung etc. denkt, hat das Curriculum des Alltags die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht oft schon überholt, ehe ihre inhaltlichen Anliegen über die Schülerinnen und Schüler in der nächsten Generation wirksam werden.

Um diesen enormen Herausforderungen aus pädagogischer Perspektive wirksam begegnen zu können, sind im Hinblick auf Schulentwicklung und pädagogische Führung im Zeitalter der „Neuen Steuerung“ jenseits von Output und Vergleichen folgende drei Komplexe von besonderer Bedeutung:

- Menschenbild und Werte
- Emergenz und Resonanz
- Schul- und Führungskultur.

Diese drei Schlüsselbereiche bilden die thematische Orientierung für den Aufbau dieses Beitrags und werden in den folgenden Abschnitten entfaltet.

2. Menschenbild und Werte

Schulentwicklung ist das gemeinsame Bemühen der Menschen in und außerhalb der Schule, ihre unterschiedlichen Wertvorstellungen und Fähigkeiten so zu nutzen, dass die Schülerinnen und Schüler herausgefordert werden, sich den gegenwärtigen und künftigen Aufgaben produktiv zu stellen. Die damit verbundenen Auffassungsunterschiede, Konflikte und Widersprüche sind eine Chance für Wachstum und Entwicklung. Daher gilt es, jene Zukunftsentwürfe zu gestalten, die für die Organisation und die Menschen eine Herausforderung darstellen, d.h. Möglichkeiten zu suchen, in denen Menschen miteinander lernen, die Zukunft der eigenen Arbeit schöpferisch zu gestalten (vgl. Senge, 1996). Die stärkste schöpferische Kraft geht von einer Vision, dem Wunsch nach Entwicklung, aus, wodurch auch die Kultur der sinnlichen Entfaltung im Menschenbild spürbar wird. Wenn Meinberg (1988, S. 3) zur Erkenntnis gelangt, „[d]as menschliche Handeln bedarf zu seiner Orientierung Menschenbilder, die sowohl eine kritische wie auch eine bestätigende oder auch utopisch-konstruktive Funktion innehaben können“, ist für Visionen vor allem letztere von Bedeutung.

„Die Vision ist das Bewusstsein eines Wunschtraumes einer Änderung der Umwelt“ (Hinterhuber, 2003, S. 43). Sie weist die Richtung, in welche die künftige Entwicklung gehen soll. Ähnlich einem Leitstern, der einem immer wieder den Weg weist, den man gehen möchte, an dem sich das Handeln und Denken ausrichtet. Man fühlt sich sozusagen angezogen. Nicht über den Verstand, sondern über das Herz, die Sehnsucht nach etwas Neuem. Visionsarbeit erfolgt meist über das Auslösen von inneren Bildern, die eine entsprechende Anziehungskraft (Sehnsucht) auslösen. „Die Zukunft in mentalen Bildern vorwegnehmen bedeutet, ein geistiges Programm aktivieren, das den eigentlichen Motor und die treibende Kraft für jede erfolgsorientierte Entwicklungsarbeit darstellt. Aber Menschen, die nur Visionen haben, bleiben ‚Träumer‘; umgekehrt verkümmern und vertrocknen oft die Aktivitäten von ‚Realisten‘ ohne weiterreichende Perspektiven.“ (Fischer/Schratz, 1999, S. 113)

Daher ist es wichtig, die Visionen auf der Ebene einer gemeinsamen Philosophie zu formulieren, was üblicherweise in Form eines Leitbilds (*mission statement*) erfolgt. Die individuellen Menschenbilder, die Lehrkräfte von der zukünftigen Gesellschaft haben, fließen in prägnanten Bildern in das Leitbild der Schule ein, über das deren „Philosophie“ erkennbar wird. Es vermittelt die Grundhaltung einer Schule, nach der sie sich in allen ihren Tätigkeiten nach außen und nach innen orientiert (Lotmar/Tondeur, 1993, S. 227). Sie sind die Verschriftlichung der Visionen und enthalten einprägsame Zielformulierungen, welche die gemeinsame Philosophie signalisieren. Sie weisen den Weg vom Eigen-Sinn der einzelnen Akteure zum Gemein-Sinn (*corporate identity*) der Schule. Leitbilder dienen auch der Öffentlichkeitsarbeit, um zu signalisieren, wofür die Schule (ein)steht. Die Erstellung des Leitbilds baut auf eine längerfristige Auseinandersetzung mit den eigenen Werten (vor dem Hintergrund der jeweiligen Menschenbilder) in Bezug auf die pädagogische Grundorientierung der Schule. Als Beispiel für das Ergebnis eines solchen Prozesses dient der Ausschnitt aus dem Schulportrait des Gymnasiums in der Au in Innsbruck (Abb. 1).

Unser Menschenbild geht davon aus,

- dass Menschen von Natur aus soziale und neugierige Wesen sind;
- dass sie individuell unterschiedliche Anlagen und Bedürfnisse haben und ein unterschiedliches Maß an notwendiger Unterstützung benötigen;
- dass Menschen eine vorbereitete Umgebung brauchen, um ihr Wesen entfalten zu können.

Menschen streben nach

- der Erreichung einer gewissen Rolle (Wichtigkeit, Verantwortung, Einbezug in den Alltag)
- Selbstverwirklichung
- Halt und Orientierung (Grenzen)
- Erreichung größtmöglicher Autonomie

„Der friedvolle Umgang mit uns selbst und unseren Mitmenschen ist Ausgangsbasis und Ziel unseres Lernens und Handelns. Gemeinsam wollen wir Verantwortung übernehmen für eine offene, tolerante und mitfühlende Gesellschaft.“

Abbildung 1: Ausschnitt aus dem Schulportrait des Gymnasiums in der Au¹

Im Kontext von Schulentwicklung haben Leitbilder nicht nur eine wichtige Funktion als Vereinbarung über eine wünschenswerte Zukunft, sondern stellen ein wichtiges Instrument für die kollegiale Zusammenarbeit im Bemühen um die Entwicklung der gesamten Schule dar. Sie ist ein unverzichtbares Element einer lernenden Schule, „in der die Menschen kontinuierlich die Fähigkeiten entwickeln, ihre wahren Ziele zu verwirklichen, in denen neue Denkformen gefördert und gemeinsame Hoffnungen freigesetzt werden und in denen Menschen lernen, miteinander zu lernen“ (Senge, 1996, S. 11). Die in Leitbildern aufgezeigten Wertvorstellungen über das erstrebenswerte Menschenbild lassen sich im Alltag von Schule und Unterricht nicht immer in der erwünschten Erwartung wiederfinden. Wischer (2008) argumentiert, dass Lehrkräfte vielfach bereits von den Ansprüchen her überfordert seien.

¹ www.brg-inderau.at/schule/schulportrait [abgerufen am 30. 7. 2019]

Krathwohl u.a. (1975, S. 15) fanden heraus, dass Ziele des affektiven Bereichs auf dem Weg der Konkretisierung einer merkwürdigen Erosion anheimfallen würden. Diesen Erosionsprozess haben Posch und Thonhauser (1982) auch für den deutschen Sprachraum nachgewiesen. Die über Visionen „erzeugten Bilder vom Menschen erfassen niemals die volle Wirklichkeit des Menschen, es sind und bleiben Modelle, Interpretationskonstrukte, einseitig, überzeichnet, hochstilisiert, unvollständig“ (Meinberg, 1988, S. 310), weshalb sie rasch den Mühen der Auseinandersetzung mit den alltäglichen Herausforderungen zum Opfer fallen können.

In der Umsetzung der anspruchsvollen Zielbilder können pädagogische Entscheidungen „nie in völliger Sicherheit über die Wirkungen und Nebenwirkungen gefällt werden. Unterrichts- und Erziehungssituationen sind komplex und immer neu durch individuelle Besonderheiten, soziale Hintergründe und wechselseitige Erwartungen geprägt.“ (Zutavern, 2003, S. 37) Deshalb braucht es nach Zutavern „autonome Handlungsspielräume, damit die Lehrerinnen und Lehrer flexibel auf ihre Ziele hinarbeiten können“ (ebd.). Wenn es darum geht, diese autonomen Handlungsspielräume zu erkennen, damit die Lehrenden flexibel auf ihre Ziele hinarbeiten können, gilt es, diese Momente zu erspüren, zu respektieren, ihnen Raum und Zeit zu geben und der Einzigartigkeit des persönlichen Augenblickes Rechnung zu tragen und den Unterricht responsiv auf diese persönlichen Lernerfahrungen auszurichten. Für erfolgreiches Führen bedeutet dies, „[m]it *sich selbst* in Kontakt zu sein unterstützt uns, mit den eigenen Werten und der persönlichen Ethik verbunden zu bleiben“ (Marturano, 2015, S. 48).

Wie schwierig dies im schulischen Handeln manchmal ist und wie schnell dies in nichtintendierte Lernerfahrungen durch Beschämung abgleiten kann, beschreibt vor allem Prengel (2013) ausführlich. Doch „seelische Missachtung in Form alltäglicher sprachlicher Gewalt in pädagogischen Einrichtungen ist bisher kaum Gegenstand von Debatten in der Öffentlichkeit geworden.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017, S. 8) Daher sind Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit für Zutavern (2011) zentrale Werte in beruflichen Entscheidungssituationen: „Führt eine Unterrichtstechnik dazu, SchülerInnen bloßzustellen? Bevorzugt eine Bewertungsmethode einzelne Lernende? Verletzt die gewohnte Art der Kommunikation in der Klasse die Gefühle von Schülern? Diesem Berufsgewissen Geltung zu verschaffen, auch wenn dazu mehr Aufwand betrieben werden muss und Erfolgserlebnisse unsicherer werden können, gehört zu den zentralen Herausforderungen des Berufs.“ (S. 8) Die ethische Verantwortung im Unterrichtsgeschehen liegt darin, Entwicklungsräume zu schaffen, in denen alle Schülerinnen und Schüler jene für sie bildenden Erfahrungen machen können, über welche sich Bildung in der Weltbeziehung ereignet.

Die Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer liegt in den Entscheidungen, die sie treffen, um bildende Erfahrungen mitzugestalten. Doch „[w]ie kommen Lehrpersonen zu Entscheidungen im Widerstreit von Werten? Wie gut werden die Interessen der Heranwachsenden bei Lehrerentscheidungen berücksichtigt? Welche Normen setzen sich auf welche Weise im Schulalltag durch? Welchen Verpflichtungen, die nicht durch Verordnungen und Gesetze geregelt sind, folgen Lehrerinnen und Lehrer?“ (Zutavern, 2003, S. 27) Professionalität von Lehrpersonen (vgl. Schratz, Paseka & Schritteser, 2011) zeigt sich darin, wie sie den Bildungsauftrag im Zeitalter der Standardisierung von Schule und Unterricht domänenspezifisch umzusetzen vermögen. „Unterricht ist der zentrale Kern im Ganzen von Schule. Nur in der Bezogenheit der Peripherie auf dieses Zentrum ist eine transsummative Einordnung des Vermittelten und Erarbeiteten möglich und sinnvoll.“ (Rauscher,

2002, S. 205) Die persönliche Könnerschaft der Lehrperson liegt darin, sensibel für bildende Erfahrungen (Dewey, 1938; Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012) lernseits des Unterrichts zu sein (Schratz, 2018) und die eigene Verstricktheit darin zu reflektieren.

3. Emergenz und Resonanz

Bildung zielt auf die Unverfügbarkeit und Einmaligkeit der Person ab. Die Achtung dieses Ziels, das „Respektieren der Menschenwürde“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017, S. 17) ist die Grundlage jeder Form professionellen Handelns im Bildungsbereich. Hierbei geht es gleichermaßen um ethische Fragen, um persönliche Identität, um Kultur, um individuelle und kollektive Werte. Alle Akteure im Gesamtsystem Schule und Bildung sollten Sorge dafür tragen, dass dies sowohl in der Atmosphäre der Einzelschule wie auch im Gesamtsystem zum Tragen kommt und schlussendlich im Alltagshandeln in Schule und Unterricht konkret wirksam werden kann. Eine Vielfalt von jungen Menschen zu bilden und zu erziehen, das bedeutet, Prozesse und Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen, auf die Unzahl an unterschiedlichen Bedürfnissen und Bedarfen soweit einzugehen, dass jedes Kind die Chance hat, in seiner Einzigartigkeit gesehen zu werden. Es bedeutet auch, dass Lehrpersonen die Fähigkeiten haben, ihr pädagogisches Ethos zu reflektieren, ihren pädagogischen Takt zu professionalisieren und sich ihrer eigenen Zugangsweisen, Zuschreibungen, Werturteile soweit bewusst zu sein, um das nötige Handlungsrepertoire einsetzen zu können, damit Kinder und junge Menschen, die in ihrer Obhut sind, jenen Respekt vorfinden, der notwendig ist, um „das Ich am Du“ (Buber, 2001) wachsen zu lassen, um junge Menschen in ihren Lern- und Entwicklungsbedürfnissen zu unterstützen. Entscheidend für eine erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung ist nach Klinger (2016, S. 16), „ob es gelingt, wirksame Beziehungen aufzubauen, Resonanz und Vertrauen herzustellen und so die in den Entwicklungsprozessen steckende schöpferische Kraft zu nutzen, um das Lernen in der Schule zu verbessern und die dort lebenden und arbeitenden Menschen zu stärken.“ Diesbezüglich ordnen Schratz u.a. (2016) emergente und resonante Führung dem Leitkonzept der Transformation zu.

Aus den Erfahrungen in einem großen EU-Projekt resümiert Serena, eine 17-jährige Schülerin, auf Basis ihrer eigenen Schulzeit: „Jeder von uns rennt umher und tut irgendetwas. Wenn wir gemeinsam darüber nachdenken würden, was wir tun, wie wir es tun und warum wir das tun, dann könnte unsere Schule besser werden“ (Schratz u.a., 2002, S. 33). Diese bemerkenswerte Aussage der Schülerin wirft die Frage auf, wie sich ein Musterwechsel (Schratz, 2019, S. 49) in der Orientierung vom Eigensinn („Jeder von uns rennt umher und tut irgendetwas.“) zum Gemeinsinn („Wenn wir darüber nachdenken würden, ...“) vollziehen lässt, um Serenas Vision aktiv aufzugreifen. Schulentwicklung lässt sich im jeweiligen Kontext nicht nach einem vorgefertigten (Master-)Plan umsetzen, da sie in einem komplexen Beziehungsgefüge zwischen (bekannter) Vergangenheit und (unbekannter) Zukunft erfolgen (vgl. Schratz, 2019, S. 41). Denn Schule und Unterricht – „jeweils gedacht als System – sind definiert durch einen vielfältigen Umgang mit beteiligten Bestimmungsteilen, deren Vernetztheit, Beziehungen, Verbindungen und Verknüpfungen zu einem dynamischen Geschehen mit vielen, oft auch widersprüchlichen Zusammenhängen führen“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 127). Das Formulieren von Entwicklungszielen nach einem Soll-Ist-Vergleich und deren klassischer Umsetzungsprozess projizieren aus den Erfahrun-

gen der Vergangenheit in die Zukunft, vernachlässigen allerdings das Bezugsfeld des Hier und Jetzt. Um dieses entsprechend zu berücksichtigen, macht Scharmer (2009) das „Presenting“ in seiner „Theorie U“ zum Angelpunkt des Führungsgeschehens. Er unterscheidet zwischen unterschiedlichen Formen von Komplexität und stellt darauf bezogen vier Ebenen von Veränderungsprozessen vor (Abb. 2), die es zu berücksichtigen gilt (S. 72).

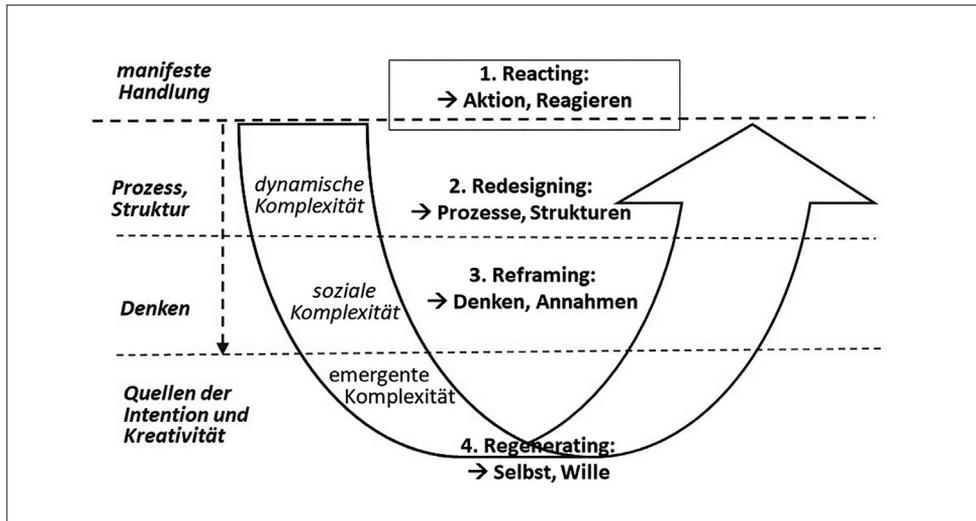


Abbildung 2: Vier Ebenen von Entwicklung (Scharmer, 2009, S. 72)

Die manifeste Handlung (*erste Ebene*) ist das Agieren und Reagieren auf der Basis von Routinen. Handlungen erfolgen habitualisiert, d.h. sie sind aus den Erfahrungen der Vergangenheit gespeist und weisen darauf aufbauend in die Zukunft. Darauf bezieht sich Serena, indem sie darauf verweist, dass jeder eigentlich seine eigenen Routinen verfolgt.

Die *zweite Ebene* des Lernens in einem Veränderungsprozess schließt Prozesse und Strukturen mit ein, auf die auch Serena verweist, indem sie dazu auffordert, über die Strukturen nachzudenken, die das gegenwärtige Handeln im Hinblick auf die Wirkung bestimmen. Scharmer spricht von einer dynamischen Komplexität, wenn Ursache und Wirkung nicht nahe beieinanderliegen bzw. räumlich und zeitlich getrennt sind. Diese dynamische Komplexität zeigt sich in hohem Maße in der Schule, da sich der Outcome, d.h. die Ergebnisse von Bildungsprozessen, erst viel später auswirkt (z.B. in weiterführenden Schulen, an Universitäten, im Lebens- und Berufsalltag). Wenn Schülerleistungen als Output über Tests, Schularbeiten u.Ä. „gemessen“ werden, sind sie Momentaufnahmen überprüften Wissens bzw. bestimmter Kompetenzen. „Je größer die dynamische Komplexität, desto stärker sind Teilkomponenten eines Systems miteinander vernetzt und beeinflussen sich gegenseitig, und desto wichtiger werden systemumfassende oder ganzheitliche Lösungsprozesse. Daher ist es eine wichtige Aufgabe von Schulleitung, die einzelnen Lehreraktivitäten („Ich und mein Unterricht“) mit dem ganzheitlichen Bildungsauftrag („Wir und unsere Schule“; Rolff, 1993, S. 189) zu verbinden, was üblicherweise über die Arbeit an gemeinsamen Visionen, Leitbildern und darauf aufbauenden Schulprogrammen sowie der schuleigenen Curriculararbeit erfolgt (vgl. dazu Abschnitt 2 dieses Beitrags).

Auf der *dritten Ebene* finden sich die Denkmuster (*mindsets*), die dahinterliegen und das Handeln der Beteiligten und Betroffenen in hohem Maße bestimmen. Sie werden auch „Glaubenssätze“ genannt, da Menschen daran glauben, das Richtige zu tun, worin sich der Sinn für menschliches Tun konstituiert. Serena bezieht sich auf diese Deutungsmuster, die das Handeln der Akteure bestimmen, wenn sie zum Hinterfragen dessen auffordert, „was wir tun, wie wir es tun und warum wir das tun“. Scharmer spricht von der sozialen Komplexität, die sich aus den unterschiedlichen Deutungsmustern bzw. Glaubenssätzen im Miteinander von Menschen in sozialen Organisationen ergibt. Für die Gestaltung von Veränderungsprozessen heißt das, je höher die soziale Komplexität, umso eher ist ein Prozess gefragt, „der die Beteiligten in die Problemlösung mit einbezieht und sie beteiligt, so dass alle relevanten Stimmen gehört“ werden (Scharmer, 2009, S. 80).

Scharmer hat in seiner Arbeit mit Veränderungsprozessen beobachtet, dass es Herausforderungen gibt, „die nicht durch eine Reflexion von Erfahrungen, also nicht durch eine Reflexion der Vergangenheit beantwortet werden können. Diese Herausforderungen sind komplex und schnelllebig, und will man auf sie eine Antwort finden, ist es notwendig, das in der Situation verborgene Zukunftspotenzial wahrzunehmen und damit auch die vierte Ebene in den Veränderungsprozess mit einzubinden.“ (Ebd.) Die *vierte Ebene* ist für ihn die Quelle der Intention und Kreativität, das Lernen aus der im Entstehen begriffenen Zukunft. In Veränderungsprozessen geht es daher vielfach um eine emergente Komplexität, da die Problemstellungen durch nichtlineare Veränderungen gekennzeichnet sind, wodurch wir uns nicht auf die Erfahrungen aus der Vergangenheit verlassen können. Scharmer nennt den Prozess des Lernens aus der entstehenden Zukunft „Presencing“. Damit bezeichnet er „die Fähigkeit einzelner Menschen oder kollektiver Einheiten, sich direkt mit ihrer höchsten zukünftigen Möglichkeit zu verbinden und von dort aus unmittelbar zu handeln. Von einer zukünftigen Möglichkeit her handeln heißt von einer authentischen Präsenz des Augenblicks her handeln – aus dem Jetzt.“ (Scharmer, 2009, S. 74)

Diese authentische Präsenz resultiert aus der „Wahrheit der Situation“ heraus (Schulz von Thun, 1998, S. 306), d.h. aus der in der jeweiligen Situation erforderlichen Stimmigkeit, die nicht auf Effizienz und Optimierung abzielt. Vielmehr erfordert die doppelte Entsprechung zwischen den handelnden Akteuren (z.B. Schulleitung und Kollegium, Lehrkräfte und Schüler/innen) und „dem Gehalt der Situation (in ihrem systemischen Kontext)“ (ebd.). Im „Presencing“, dem Handeln von einer authentischen Präsenz des Augenblicks her, geht es um das Spüren dieses Gehalts der Situation und der daraus entstehenden (emergenten) zukünftigen Möglichkeiten. Es geht dabei um eine Dimension, welche in Rosas (2016) „Soziologie der Weltbeziehung“ als „eine Art ‚Tiefenresonanz‘ der Welt erlebbar wird“ (S. 197). Damit ist gemeint, dass die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die im Hier und Jetzt ablaufenden Prozesse eine Ergriffenheit bewirken, die eine Offenheit für die Bewältigung neuer Erfahrungen ermöglichen. In diesem Ergriffensein wandelt sich mit dem Verhältnis zur Welt und zu anderen auch das Verhältnis zum Selbst (Krenn, 2017), denn „zu jeder Initiative gehört ein Moment schöpferischer Gestaltung, dessen Kern sich wesensgemäß einer bloßen Herleitung durch Umstände entzieht; Erfindungen schaffen etwas Neues“ (Fauser, 2016, S. 175). Im klassischen Führen nach Zielvorgaben (*management by objectives*) ist es aufgrund der legitimierenden Vorannahmen schwierig, solche schöpferischen Momente zu antizipieren, denn diesem Resonanzgeschehen ist „eine Unverfügbarkeit inhärent. Dies bedeutet, dass man sie nicht intentional herbeiführen kann“ (Agostini u.a., 2018, S. 91).

In der „emergenten Komplexität“ kommt das Neue über die Quellen der Intention und Kreativität im Sinne des „Presencing“ ins System. Auf diesem Weg könnten nach Scharmer (2007, S. 112) Bildungsstätten wieder werden, was sie einst waren: „Orte, an denen man lernt, Lösungen und Handlungsimpulse aus sich selbst heraus zu entwickeln. Räume, in denen echte Begegnungen entstehen und die Geburtsstätten für das Neue sind.“ Für die Führung einer Schule bedeutet dies, für eine wirksame Beziehung zu sorgen, die auf Resonanz baut, um schulbezogene Leistungsfähigkeit zu erreichen und damit die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Pädagogische Führung baut dazu auf die schöpferische Kraft des Neu-Denkens von Schule und Unterricht. Der Umgang mit der sozialen Komplexität erfordert die Bereitschaft aller, sich in einen gemeinsamen Entwicklungsprozess einzulassen, der im Musterwechsel durch kritische Phasen der Instabilität gekennzeichnet ist. Leadership zeigt sich in der Fähigkeit, mit Unsicherheit souverän umzugehen und die eigene Risikobereitschaft glaubwürdig zu leben. Das Neue kommt über den Weg der unbewussten Inkompetenz zur bewussten Kompetenz ins System (Schratz, 2018, S. 37), wozu Führungspersonen die Möglichkeit schaffen, dass Lehrer und Lehrerinnen ihre Fähigkeiten erweitern können. Dazu schafft Leadership „einen Rahmen, in dem sich die Menschen und ihre Ideen im Sinne eines gemeinsamen Zwecks entfalten können“ (Raitner, 2019, S. 14). In einem aktuellen Forschungsprojekt zur Führung an lernwirksamen Schulen hat sich gezeigt, wie facettenreich sich die vielfältigen Eigenschaften und Ausprägungen erfolgreichen Führungshandelns auffächern lassen, wenn man die unterschiedlichen Beziehungen, Formationen und Ausprägungen im lernseitigen Interaktionsgeschehen untersucht (vgl. Schratz u.a., 2019).

4. Schul- und Führungskultur

Schule stellt – wie jede Organisation – eine kulturelle Leistung dar, welche nach Gehlen (1940) der Gesellschaft zur Entlastung dienen soll, damit sich die Menschen nicht ständig neu entscheiden müssen und eine entsprechende Sicherheit haben, dass Bildung für Alle sichergestellt wird, wie es u.a. die Kinderrechte (Krappmann/Petry, 2016) fordern. Diese anspruchsvolle Leistung lässt sich an Schulen nicht über die weit verbreitete und seit altersher praktizierte Rolle von Lehrpersonen vorrangig als individuelle Einzelgänger (und häufig auch als „Einzelkämpfer“) erbringen, sondern erfordert veränderte Rollen und Verantwortlichkeiten von Fachkonferenzen, Fachteam- und Schulleitungen. Das wichtigste Verbindungsglied zwischen den Einzelaktivitäten der Lehrerinnen und Lehrer im Klassenzimmer und den Bemühungen um die Entwicklung der gesamten Schule stellt die kollegiale Zusammenarbeit dar. Eine Schule als System kann allerdings nur lernen, wenn alle Akteure darin lernen. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist unter den Lehrpersonen gelebte Kollegialität. Nicht zuletzt müsste sich jede Lehr- und Führungsperson die Frage stellen, was sie zur Entwicklung der übergeordneten Ziele von Schule beitragen kann.

MacBeath u.a. (2006) sind der Frage nachgegangen, wie sich Zusammenarbeit an der Schule auf das Lernen auswirkt. Dabei haben sie herausgefunden, dass es drei Ebenen im Systembezug zu verbinden gilt: das Lernen der Schülerinnen und Schüler, das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer (und anderer Professioneller) sowie das Lernen der Organisation (Abb. 3), wenn Zusammenarbeit sich nachhaltig auf das Lernen auswirken soll. Letzteres bezieht sich zunächst auf die Schule als (teil-)autonome Handlungseinheit, im Weiteren

aber auch auf das Schulsystem und dessen Teilsysteme insgesamt. Je kohärenter die Zusammenarbeit auf allen Systemebenen auf das Lernen ausgerichtet ist, umso nachhaltiger wirken sich die damit verbundenen Prozesse auf das Lernergebnis aus.

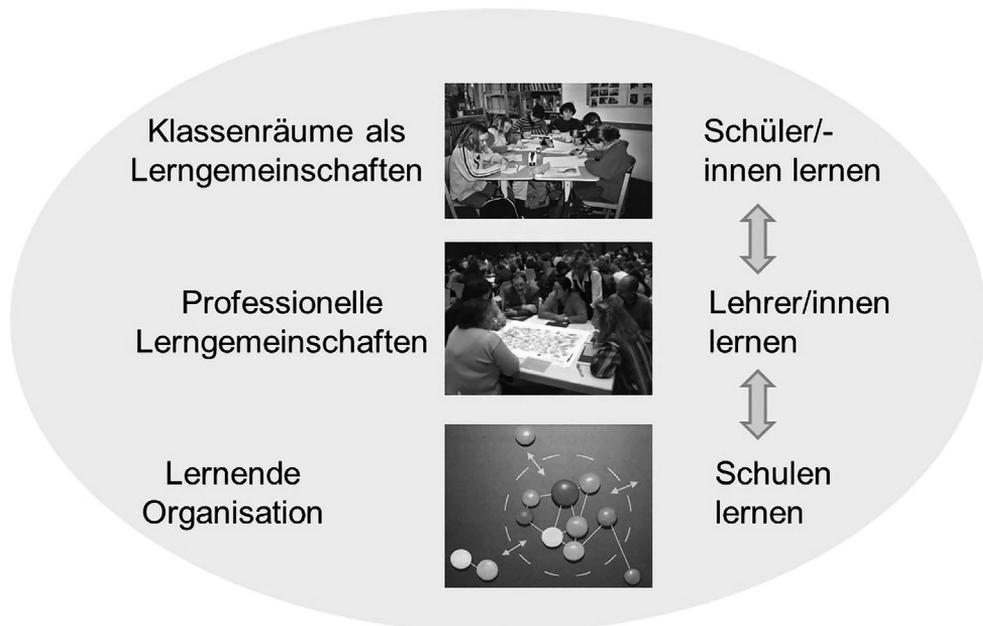


Abbildung 3: Zusammenspiel der drei Ebenen des Lernens (Eigene Grafik nach MacBeath u.a., 2006)

Die drei Ebenen sind im systemischen Zusammenhang zu sehen, da beispielsweise das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer Auswirkungen auf die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler hat. Von einer lernenden Schule (Schratz & Steiner-Löffler, 1998) sprechen wir, wenn die kollektiven Werte (Strategien, Ziele, Philosophien) ein Gefühl für das Gemeinsame erzeugen (Schein, 2010), was die Kultur einer Schule ausmacht. Johnson u.a. (2012) berichten aus ihrer Forschung, dass neben der Schulleitung die kollegialen Beziehungen und eine von Lehrerzufriedenheit geprägte Schulkultur zu einer Steigerung der Schülerleistungen geführt habe. Was ist aber unter einer Schulkultur zu verstehen?

Schein (2010) unterscheidet in seinem Kulturebenen-Modell zwischen drei Ebenen zur Beschreibung von Organisationskultur, die das umfassen, was man sehen kann, was man gemeinsam fühlt und was man als selbstverständlich annimmt (Abb. 4). Diese drei Ebenen der Schulkultur lassen sich grafisch in Form einer Pyramide darstellen, da sich unter bzw. hinter den sichtbaren Verhaltensweisen und Artefakten die vertretenen Werte verbergen, welchen wiederum unausgesprochene Überzeugungen und Annahmen bestimmter Menschenbilder zugrunde liegen (vgl. Abb. 4).



Abbildung 4: Ebenen von Schulkultur (nach Kruse & Seashore Louis, 2009, S. 47)

Die augenfälligste Ebene ist für Schein die der sichtbaren Verhaltensweisen und Artefakte, die man sehen, hören und spüren kann. Um sie zu verstehen, muss man diese erst deuten, d.h. in die tieferen Ebenen von Kultur eindringen, denn, so Schein, „[w]enn Sie Kultur verstehen wollen, müssen Sie entschlüsseln, was auf der tieferen Ebene vor sich geht“ (ebd., S. 34). Erst wenn man weiß, wofür bestimmte Verhaltensweisen und Artefakte stehen, kann man erkennen, weshalb Menschen so und nicht anders handeln. Sie lassen die kollektiven Werte (Strategien, Ziele, Philosophien) erkennen, die ein Gefühl für das Gemeinsame erzeugen. Hinter diesen kollektiven Werten liegt für Schein eine dritte Ebene der Kultur, nämlich die grundlegenden unausgesprochenen gemeinsamen Annahmen. „Die gemeinsam erlernten Werte, Überzeugungen und Annahmen, die für selbstverständlich gehalten werden, wenn das Unternehmen weiterhin erfolgreich ist, sind die Essenz der Unternehmenskultur. Man darf nicht vergessen, dass sie Ergebnis eines gemeinsamen Lernprozesses sind.“ (Ebd., S. 35)

Auch in Scheins Modell über die drei Ebenen von Organisationskultur lässt sich die Äußerung von Serena einordnen. Auf der Ebene der Verhaltensweisen und Artefakte betont sie: „Jeder von uns rennt umher und tut irgendetwas“. Dieses „irgendetwas“ kann sich in unterschiedlichen Artefakten zeigen, etwa in der Unterrichtsvorbereitung, dem verwendeten Lehrbuch, den eingesetzten Unterrichtsmethoden, Prüfungsformaten etc. Dahinter liegen offensichtlich kollektive Werte, denen man sich gemeinsam verpflichtet fühlt. Sie äußern sich etwa im Anspruch von Autonomie für das pädagogische Handeln und den Gleichheitsanspruch im Kollegium.

So verweist Lortie (1975, S. 42) auf zwei zentrale Normen, die die Arbeit an Schulen bestimmen: Die „Gleichheitsnorm“ besagt, dass alle Lehrpersonen als gleichberechtigt anzusehen sind, und die „Hände-weg-Norm“ meint, dass kein anderer Erwachsener sich in

den Unterricht einer Lehrperson einmischen darf. Die Normen verstärken sich gegenseitig und wirken als Autonomie-Paritätsmuster kulturprägend in einem Schulkollegium. So werden die Kooperationsmöglichkeiten am jeweiligen Schulstandort durch dieses Muster stark bestimmt und lassen sich schwer verändern. Hinter (bzw. im Modell von Schein unter) diesen Werten stehen jene Grundannahmen und Überzeugungen, dass das jeweilige Verhalten als selbstverständlich angenommen wird. Daher lässt sich Serenas Vision einer besseren Schule über das gemeinsame Nachdenken darüber, „was wir tun, wie wir es tun und warum wir es tun“, erst über die Auseinandersetzung mit den Grundannahmen und Überzeugungen umsetzen, indem sie dem Selbstverständlichen auf den Grund zu gehen versucht.

Da sich die drei Ebenen der Kultur in Abb. 4 zwischen den sichtbaren (Ebene 1) und unausgesprochenen und unbewussten (Ebene 3) Phänomenen ansiedeln, lassen sie sich empirisch nicht leicht erfassen. Für Schein (2010, S. 173–174) manifestiert sich Kultur „zwar in offenem Verhalten, in Ritualen, Artefakten, Atmosphäre und propagierten Werten, aber ihre Essenz sind die gemeinsamen unausgesprochenen Annahmen“. Da Kultur als Gruppenphänomen aus gemeinsamen und unausgesprochenen Erwartungen an und von Menschen besteht, ergibt sich das Problem, dass sich Schulkultur empirisch schwer erfassen lässt. Insofern berühren die Grundannahmen und Überzeugungen von Bildern des Menschen „existentielle Tiefenschichten unseres Daseins“ (Meinberg, 1988, S. XIII), die Serena über die Frage danach, „warum wir das tun“, zu erreichen versucht, „dann könnte unsere Schule besser werden“.

Es kann davon ausgegangen werden, dass der sich gegenwärtig vollziehende Wandel der professionellen Haltungen und Kompetenzen die Profession tiefgreifender prägen wird als bislang gedacht. Die im Zuge der Neuen Steuerung feststellbare Verschiebung des Fokus der Aufmerksamkeit von den Inhalten und dem Verhalten auf die Strategien und Kompetenzen des Lernens hat weitreichende Folgen für die Strukturen, die Prozesse und die Kultur der Schule. Die Kompetenzorientierung und die damit verbundene Einführung von Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und zentralen Prüfungen wirken sich auf die drei Ebenen von Schulkultur (Abb. 4) aus. So verändern sich die Grundannahmen und Überzeugungen in den Mikroprozessen des Unterrichts (Ebene 3), die kollektiven Werte und damit verbundenen Strategien (Ebene 2) sowie die Verhaltensweisen und Artefakte auf der sichtbaren Ebene (1).

5. Ausblick

Da Bildung auf das Respektieren der Menschenwürde abzielt, sollte diese die Grundlage jeder Form professionellen Handelns im Bildungsbereich darstellen. In diesem Beitrag wurde aufgezeigt, dass es dabei gleichermaßen um ethische Fragen, um persönliche Identität, um Kultur, um individuelle und kollektive Werte geht. Führungspersonen auf allen Ebenen des Schulsystems sollten Sorge dafür tragen, dass dies sowohl in der Atmosphäre der Einzelschule wie auch im Gesamtsystem zum Tragen kommt und schlussendlich im Alltagshandeln in Schule und Unterricht konkret wirksam werden kann. Denn Bildung darf nicht Selbstzweck sein, sondern stellt einen öffentlichen Wert dar, der zum Wohl aller beiträgt. Dazu ist im gesamten Bildungssystem eine pädagogische Führungskultur² anzu-

2 https://de.wikipedia.org/wiki/F%C3%BChrungskultur_in_der_Schulp%C3%A4dagogik

streben, die Verantwortung teilt (*shared leadership*) und innerhalb eines ethischen Bezugsrahmens förderliche Bedingungen für die Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen schafft, sodass eine Dialogkultur entsteht, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum der gemeinsamen Bemühungen stellt. Für die Führung einer Schule bedeutet dies, für eine wirksame Beziehung zu sorgen, die auf Resonanz baut, um schulbezogene Leistungsfähigkeit zu erreichen und damit einen förderlichen Entwicklungsraum für erfolgreiche Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu schaffen.

Dabei spielt auch der Systemblick eine wichtige Rolle, denn Lernen, das nachhaltig für das weitere Leben wirken soll, erfordert das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren – nicht nur im Unterricht selbst, sondern an der Schule als Ganzes. Dazu haben Agostini u.a. (2018) acht Kerngedanken für lernseitiges Denken und personalisiertes Handeln ausgearbeitet, die über Sinn, Einstellung und Haltung bis zur Resonanzorientierung reichen und als Themen für die Gestaltung von Schul- und Unterrichtsentwicklung herangezogen werden können. Eine lernseitige Orientierung als (neue) Akzentuierung setzt demnach eine konstruktive Haltung für förderliche Entwicklungsprozesse an Schulen voraus, die im tiefen gegenseitigen Vertrauen der Lehrkräfte sowie im Respekt allen Schülerinnen und Schülern gegenüber begründet ist. In dieser Hinsicht stehen die Aussagen Serenas stellvertretend für die Schülerinnen und Schüler, deren Stimmen in der Entwicklung von Schule und Unterricht noch wenig Gewicht gefunden haben.

Eine lernseitige Perspektive erfordert eine stärkere Schülerbeteiligung (*student engagement*). Im internationalen Kontext ist *student engagement* zu einem zentralen Qualitätsfaktor geworden, worunter die soziale, emotionale und kognitive Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsgeschehen ganzheitlich zusammengefasst wird (Christenson u.a., 2012, S. 17). Ihre Erkenntnisse legen nahe, dass ein fachlich fesselnder Unterricht (kognitive Beteiligung) nicht genügt, damit Schülerinnen und Schüler durch eigenes Engagement in der Schule ihr eigenes Potenzial ausschöpfen oder gar übersteigen. Genauso wichtig für sie sind die sozialen und emotionalen Aspekte, die zusammen mit der fachlichen (Aus-)Bildung vordergründig im Erziehungsauftrag der Schule stehen. Beteiligung in diesem Sinne ist ein ganzheitliches Phänomen, in dessen Sog das Sich-Einlassen auf das Geschehen im Unterricht begünstigt und Schülerinnen und Schüler bewegt werden, ihre Energie in ihr Lernen zu investieren (Maehr & Midgley, 1996, S. 27). Darüber hinaus zeigt Marks (2000, S. 155f.) auf, dass Forschungsergebnisse einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Lernerfolg und *student engagement* (für sie der Grad an Aufmerksamkeit, Interesse und Anstrengung, die Schülerinnen und Schüler bei unterrichtlichen Aktivitäten zeigen) belegen.

Literatur

- Agostini, E., Schratz, M. & Risse, E. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. Hamburg: AOL-Verlag.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Buber, M. (2001). *Ich und du*. Stuttgart: Reclam.
- Christenson, S., Reschly, A.L. & Wylie, C. (Hrsg.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.

- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). (2017). *Reckahner Reflexionen. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Reckahner Museen. Verfügbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Reckahner_Reflexionen/Broschuere_Reckahner_Reflexionen.pdf
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Fausser, P. (2016). Der Deutsche Schulpreis, seine Qualitätsbereiche und die einzelne Schule als Qualitätsagentur. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. 6 Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis* (S. 170–181). Seelze: Kallmeyer.
- Fausser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (Hrsg.). (2008). *Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2007*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Fischer, R. (2015). Bildung der Entscheidungsgesellschaft. Vortrag beim Sommersymposium NMS-Entwicklungsbegleitung. Baden, 31.8.2015 und St. Johann, 8.9.2015.
- Fischer, W.A. & Schratz, M. (1999). *Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Gehlen, A. (1940). *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Berlin: Junker u. Dünnhaupt.
- Heinrich, M. (2019). Vortrag „Transfer und professionssensible Schulentwicklung – Transfer und Lehrer(fort)bildung im Modus des ‚Nacherfindens‘“. Vortrag auf der internationalen D-A-CH-Tagung der Kultusministerkonferenz (KMK): „Forschung – Bildungsadministration – Bildungspraxis: Bedingungen für einen gelingenden Transfer“ am 18./19. März 2019 in Potsdam.
- Hinterhuber, H.H. (2003). *Leadership. Strategisches Denken systematisch schulen von Sokrates bis Jack Welch*. Frankfurt/M.: Frankfurter Allgemeine Zeitung Buch.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The Effects of Teachers’ Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students’ Achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39.
- Klinger, U. (2016). Mit hoher Fachkompetenz guten Unterricht entwickeln. Aufgaben von Fachgruppen und Schulleitungen bei der Unterrichtsentwicklung. *Lernende Schule*, 19(73), 13–16.
- Krappmann, L. & Petry, C. (Hrsg.). (2016). *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. & Dreesmann, H. (1975). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Krenn, S. (2017). *Ergriffen sein im Lernprozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruse, S.D. & Seashore Louis, K. (2009). *Building strong school cultures. A guide to leading change*. Thousand Oaks Calif.: Corwin Press.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lotmar, P. & Tondeur, E. (1993). *Führen in sozialen Organisationen. Ein Buch zum Nachdenken und Handeln*. Bern: Haupt.
- MacBeath, J., Frost, D., Swaffield, S. & Waterhouse, J. (2006). *Making the connections: The story of a seven country odyssey in search of a practical theory*. Cambridge: Cambridge University.
- Maehr, M.L. & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, Co.: Westview Press.

- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184.
- Marturano, J. (2015). *Mindful Leadership. Ein Weg zu achtsamer Führungskompetenz*. Freiburg/Br.: Arbor.
- Meinberg, E. (1988). *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Posch, P. & Thonhauser, J. (1982). Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele. *Unterrichtswissenschaft*, 10(3), 212–224.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Raitner, M. (2019). *Manifest für menschliche Führung. Sechs Thesen für neue Führung im Zeitalter der Digitalisierung*. Wrocław: Amazon Fulfillment.
- Rauscher, E. (2002). Mehr als die Summe der Teile. In der Studieneingangsphase die Schule als Ganze schnuppern. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 200–225). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Scharmer, C.O. (2007). Entdecke die Möglichkeiten. *brand eins*, 111-120.
- Scharmer, C.O. (2009). *Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Schein, E.H. (2010). *Organisationskultur*. Bergisch Gladbach: EHP.
- Schratz, M. (im Druck). Die Wirkmacht der Akteure: Auf das pädagogische Handeln kommt es an. In M. Warnt u.a. (Hrsg.), *Hamburger Schulinspektion 2020*. Münster: Waxmann.
- Schratz, M. (2018). Lernseits des Geschehens tobt das Leben. Lehrseits herrscht die Didaktik. Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Lehren und Lernen. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 21–41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M. (2019). Schule im 21. Jahrhundert. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (UTB Schulpädagogik, S. 41–53). Münster: Waxmann.
- Schratz, M., Ammann, M., Anderegg, N., Bergmann, A., Gregorzewski, M., Mauersberg, W. et al. (2019). Schulleitungshandeln an ausgezeichneten Schulen. Erste Einblicke und empirische Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 71–88. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00243-5>
- Schratz, M., Jakobsen, L.B., MacBeath, J. & Meuret, D. (2002). *Serena, oder Wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.

- Schratz, M., Schwarz, J.F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A.C., Rauscher, E., Krenn, S. et al. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>
- Schulz Thun, F. von. (1998). *Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Seashore Louis, K. (2014): Redefining the Role of Schools and Schooling. Public Value and Education. Vortrag auf dem 27. ICSEI (International Congress of School Effectiveness and Improvement), Yogyakarta, Indonesien.
- Senge, P.M. (1996). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–139). Münster: Waxmann.
- Wischer, B. (2008). Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. *Erziehung und Unterricht*, 158(9-10), 714–722.
- Zutavern, M. (2003). Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern – ein Thema für die Ausbildung? *Journal für LehrerInnenbildung*, 3(1), 26–40.
- Zutavern, M. (2011). Notwendig? Selbstverständlich? Lernbar? Berufsmoral in der Ausbildung von LehrerInnen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(1), 7–14.

Der Lehrerberuf – eine Profession: Einige Überlegungen zur LehrerInnenbildung

Lehrerinnen und Lehrer führen die Heranwachsenden in Kultur und Gesellschaft mit dem Ziel ein, diesen Heranwachsenden Wege zu eröffnen, die sie zu selbstständig denkenden und handlungsfähigen Mitgliedern einer auf demokratischen Prinzipien beruhenden Gesellschaft werden lassen. Die scheinbar nie enden wollende Diskussion, ob der Lehrerberuf potenziell als Profession zu gelten habe oder nicht, ließe sich vor diesem Hintergrund klar positiv beantworten – der Lehrerberuf ist für einen gesellschaftlich höchst relevanten Bereich zuständig, ein für Professionen wesentlich geltendes Kriterium. Auch weitere Kriterien, die hier der gebotenen Kürze wegen nicht ausführlich erläutert werden können, treffen zu – etwa die vermittelnde Stellung zwischen individuellen Interessen und Potenzialen der jungen Menschen und den gesellschaftlichen Ansprüchen; oder die Begründungsverpflichtung für getroffene Entscheidungen (Stichweh, 1994, Oevermann, 1996).

Der Frage, wie die Ausbildung zur Lehrerverberuf am besten zu gestalten wäre, kommt demnach erhebliche Bedeutung zu. Unter anderem geht es darum, wie viel Raum das Fachwissen einnehmen soll, wie viel die pädagogischen Kompetenzen, wann die Einführung in die Praxis erfolgen soll und welche Formate dafür vorzusehen sind und wie angehende Lehrkräfte bei der Entwicklung eines Habitus unterstützt werden können, der sich mit dem Begriff Professionsbewusstsein umschreiben ließe. Damit ist gemeint, dass sich Lehrerinnen und Lehrer als Expertinnen und Experten für Lehren und Lernen verstehen. Sie sind öffentliche Personen und haben eine „öffentliche Verantwortung“ (vgl. u.a. Terhart, 2002, 101f.). Von professionellen Lehrkräften wird erwartet, dass sie in ihrer Expertenrolle am öffentlichen Diskurs über Bildung und Schule teilnehmen, Stellung beziehen und die Aufklärung fördern. Andererseits ist es auch notwendig, sich nicht nur der eigenen Rolle, ihrer Funktionen und Aufgaben bewusst zu sein, sondern auch ihrer Grenzen – nicht als „ganze Person“ zu handeln und sich auf Nahe und Freundlichkeit zu verlegen, wenn professionelle Distanz gefragt ist (Oevermann, 1996, S. 86). Daher ist es ebenso wichtig, überzogene Forderungen abzulehnen, die nicht ernsthaft erfüllt werden können. Es bedeutet also, den öffentlichen Auftrag anzunehmen, den der Lehrerberuf zu erfüllen und mit Leben zu erfüllen hat und gleichzeitig diesen Auftrag mitzugestalten. Um diesen Bereich vollständig leben zu können, bedarf es Organisationsstrukturen, die die berufliche Entwicklung fördern und Möglichkeiten für eine Karriere bieten, und es bedarf einer auf diese Aufgaben vorbereitenden Ausbildung und ebenso einer die Aufgabenerfüllung begleitenden, laufenden und zum Teil auch in eigener Initiative gestalteten Weiterbildung.

Aus Sicht der Wissenschaft können dazu einige Orientierungen angeboten werden.

Im Fokus professionellen pädagogischen Handelns stehen die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, die es anzulegen und zu fördern gilt. Daher dreht sich der wissenschaftliche Diskurs um die Frage, wie dies bestmöglich geschehen kann. Der alleinige Blick auf Lernergebnisse und laufendes Testen von Lernständen kann diese Frage nicht beantworten. Vielmehr geht es darum, sich für die Lernprozesse und die damit verbundenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu interessieren. Dazu braucht es eine besondere Aufmerksamkeit für die Geschehnisse im Klassenzimmer und Beobachtungsfähigkeit. Deren Schulung ist eine vorrangige Rolle zuzuschreiben, etwa indem Unterrichtsbeobachtungen unter bestimmten Fragestellungen – z.B. in Hinblick auf den Umgang mit den Fragen von Schülerinnen und Schülern, mit Fehlern, mit Störungen – eine wesentliche Rolle in den Curricula und in der Folge auch in den Lehrveranstaltungen der LehrerInnenbildung spielen. Erst durch gezieltes Beobachten und Dokumentieren von Beobachtungen entwickelt sich ein Verständnis dafür, wie ein Schüler oder eine Schülerin konkret an eine Sache herangeht, wo Interesse oder Irritationen sichtbar werden oder wo sich Überforderung oder Langeweile einstellen (de Boer & Reh, 2012). Dementsprechend können dann die Inhalte strukturiert werden, auf partikuläre Interessen eingegangen, Verständnisprobleme aufgegriffen, individuelle Lernstände erfasst und gezieltes Feedback gegeben werden.

Um die genannten Aufgaben erfolgreich erfüllen zu können, ist ein Format von Wissen erforderlich, das unter dem Begriff Professionswissen zusammengefasst werden kann und sich als bedeutsame Facette professioneller Kompetenz bei angehenden Lehrkräften darstellt (Kunter, et al., 2011, Brühwiler, 2014). Mit Shulman (1987) hat sich die Differenzierung von Professionswissen in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und ein Repertoire an pädagogischem Wissen und Können, das Handlungs- und Reflexionsfähigkeit inkludiert, weitgehend etabliert. Nur wer auf ein solches Wissensspektrum zugreifen kann, wird die grundlegende Bildungsidee seines Fachs in differenzierten, fachdidaktisch klugen Formaten vermitteln können. Analog dazu ist das pädagogische Repertoire nur dann flexibel und auf die Situation abgestimmt einsetzbar, wenn es auf einem Wissen um die aktuellen Erkenntnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und um entwicklungspsychologische Fragen beruht.

Forschung rund um die Entstehung von Expertise (u.a. Ericsson et al., 2006, Berliner, 2004) hat die produktiven Vorschläge der Professionalisierungsforschung für die LehrerInnenausbildung untermauert und einige entscheidende Faktoren für die Ausbildung einer erfahrenen Lehrkraft aufgezeigt. Dementsprechend wissen wir, dass erfahrene Lehrkräfte oft Automatismen und Routinen für die sich wiederholenden Operationen entwickeln, die zur Erreichung ihrer Ziele erforderlich sind und die ihnen helfen, in nicht routinemäßigen Situationen oder Krisensituationen aufmerksamer auf die besonderen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler zu reagieren. ExpertenlehrerInnen sind daher bei der Lösung pädagogischer Probleme sensibler für die Aufgabenstellung und die spezifische soziale Situation und einerseits zielgerichteter, andererseits aber auch flexibler und überraschungsoffener im Unterricht als Anfänger oder Nicht-Experten. Sie verfügen über schnelle und präzise Mustererkennungsfähigkeiten – „situation awareness“ (vgl. Endsley, 2006) – und erkennen rasch, gleichsam intuitiv, bedeutungsvolle Muster, während AnfängerInnen oder weniger fähige LehrerInnen nicht immer klar die Bedeutungen einer Interaktionssituation herausfiltern können. Erfahrene Lehrerinnen und Lehrer wägen ab, neigen dazu Probleme langsamer zu lösen und bringen reichere und individuellere Information in die Problemlösung ein als Berufsanfängerinnen und -anfänger (Berliner 2004, S. 200f.). Ihre Expertise ist allerdings

spezifisch an bestimmte Kontexte gebunden und wird „über Hunderte und Tausende von Stunden“ durch ausgedehnte Praxiserfahrungen entwickelt (Berliner 2004, S. 201).

Diese Kernkompetenzen müssen sich jedoch, wie wir wissen, auch nach vielen Jahren im Berufsleben nicht unbedingt einstellen. Da Zeit und Erfahrung eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung von Professionswissen spielen, ist es unerlässlich darauf zu achten, wie diese Zeit genutzt wird und wie Erfahrungen gesammelt und kodifiziert werden, um sie wieder nutzen zu können. Nach jüngsten Forschungserkenntnissen weist etwa Ericsson darauf hin, dass einige Arten von Erfahrungen, wie z.B. die bloße Ausführung von Routinearbeiten, nicht zu weiteren Verbesserungen führen müssen und dass weiter reichende Verbesserungen von bewussten Bemühungen abhängen, gezielt an bestimmten Aspekten anzusetzen und an ihrer Optimierung zu arbeiten (Ericsson 2006, S. 683). Er erklärt dies mit dem negativen Effekt der Automatik, wenn Menschen die Kontrolle über die Konstruktion ihrer Handlungen verlieren und nicht mehr in der Lage sind, absichtliche Anpassungen vorzunehmen (Ericsson 2006, S. 694). Expertinnen und Experten erweitern demnach ihre Leistungsfähigkeit durch kontinuierliches Lernen, indem sie für sich spezifische Ziele identifizieren und ihre Leistungsfähigkeit mit Feedback und durch adaptierte Wiederholungen schrittweise verfeinern. Deshalb unterscheiden sich die Auswirkungen von unreflektierter Praxiserfahrung erheblich von einem Format, das Ericsson „deliberate practice“ nennt. „Deliberate practice“ bedeutet, dass der Praktiker, die Praktikerin laufend danach strebt, über seine bzw. ihre aktuellen Fähigkeiten hinauszugehen, angeeignete Kompetenzen und die damit verbundenen Handlungsweisen systematisch zu analysieren und zu hinterfragen, um auf diese Weise schließlich ein wachsendes Repertoire an Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, das situationsangemessen eingesetzt und kontinuierlich weiter entwickelt werden kann (Ericsson 2006, S. 699).

Wie lässt sich dieses Format von „deliberate practice“ in die LehrerInnenaus- und -weiterbildung einbringen?

Eine Antwort auf diese jüngeren Erkenntnisse der Expertise- und der Professionalisierungsforschung sucht man seit einiger Zeit in der einzelfallrekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung. In den letzten zwei Jahrzehnten haben sowohl Studiengänge an Fachhochschulen als auch Aus- und Weiterbildungsprogramme der beruflichen Entwicklung zunehmend den Fallstudienansatz eingeführt, um nicht nur Problemlösungs- und Entscheidungskompetenzen zu fördern, indem sie die angehenden Lehrkräfte mit unscharfen und komplexen Problemen konfrontieren, sondern diese auch für die Bedeutung von Sinn und Bedeutungsgebung bei der Konstruktion des Falles zu sensibilisieren. Laut *Stanford University Newsletter on Teaching* wird beispielsweise der Fallstudienansatz mit der Begründung empfohlen, dass Fälle helfen können, abstrakte und uneinheitliche Konzepte mit Leben zu erfüllen und dabei zu unterstützen, schwierige Entscheidungen über komplexe menschliche Dilemmata zu treffen (*Stanford University Newsletter on Teaching* 1994, S. 1).

Fallbearbeitung zu verstehen bedeutet, ein Problem aus verschiedenen Blickwinkeln zu erforschen und die der Erzählung innewohnenden unterschiedlichen Perspektiven (fast spielerisch) einzunehmen, es aber gleichzeitig kritisch gegen die Ergebnisse von Forschung und Theorie zu halten und als Beispiel für eine allgemeinere oder gar universelle Frage zu verstehen (vgl. Schrittmesser, 2014). Übersetzt in reale Probleme und dann rückgebunden an theoretische Fragen werden Themen nicht als abstrakte Ideen wahrgenommen, sondern in all ihrer Mehrdeutigkeit und Komplexität zum Leben erweckt. Die Fokussierung auf die individuelle Fall Erzählung vor dem Hintergrund theoretischen Wissens fördert explorative

und relationale Fragen anstelle von technischen Abkürzungen und verhindert die Anwendung einfacher Lösungen, die scheinbar auf Daten und Wahrheiten basieren.

Die Fallorientierung erfordert forschungsbasiertes und erkenntnistheoretisches Wissen sowie praktische Erfahrung. Dies macht sie zu einem ehrgeizigen Unternehmen. Sie impliziert auch eine rezeptive und intuitive Fähigkeit, die zugrunde liegenden Bedeutungen einer Situation, einer Bemerkung oder einer Geste wahrzunehmen und zu verstehen. Dies ermöglicht, angemessene Interpretationen und damit adäquate Lösungen anzubieten. Einige Forscher sprechen hier lieber von einer Kunst als von Kompetenzen (Argyris & Schön 1974, Schön 1984, 1987, Oevermann, 1996), weil die Interpretation von Fällen und den daraus abgeleiteten Lösungen nicht streng logischen Schritten folgt, sondern oft von kreativen Wendungen und Intuition inspiriert ist.

Der Einsatz von Fallarbeit und Fallanalysen in der LehrerInnenbildung erlaubt demgemäß, „nicht nur eine praxisnahe, problem- und handlungsorientierte Reflexion von Schule und Unterricht, sondern kann dabei auch einen direkten Beitrag zur Verbesserung des Lehrerhandelns im Sinne der Bildung eines berufsadäquaten Habitus leisten.“ Demnach bestünde ein geradezu „paradigmatischer Anspruch eines fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung“ (Ohlhaber & Wernet, 1999, S. 15).

Legt man das Versprechen, das fallanalytische Zugänge geben, auf die Anforderungen einer professionell zu gestaltenden pädagogischen Praxis um, so wird in der Rekonstruktion der jeweiligen Situation sowohl ein analytisches In-Distanz-Gehen als auch ein begriffliches Erfassen dessen, was rekonstruiert wird, geübt. Ebenso werden die Wahrnehmungsfähigkeit und das Fokussieren auf das Besondere, das jeweils Andere und Differente geschult, wenn die in den Blick genommene Situation in ihrer spezifischen Charakteristik gedeutet werden soll. Fallarbeit ist somit ein Beispiel für ein Ausbildungsformat, das die geforderten kreativen und intuitiven Anteile fördert, indem Fälle interpretiert und narrativ verdichtet werden und auf diese Weise systematisches Erfassen von Situationen eingeübt wird. Fallarbeit ist demnach prototypisch ein Fall von „deliberate practice“. In der Analyse wird methodisch streng abgesichert vorgegangen, sodass sich eine interpretative Distanz zum Material einstellt. Der Fokus liegt auf der Aneignung hermeneutischer Kompetenzen, die für den Fallbezug und die professionelle Falldeutung unerlässlich sind. Fallarbeit, wie sie hier beschrieben wird, kommt dem Anspruch einer doppelten Professionalisierung – dem Erwerb berufsbezogenen Wissens einerseits, und der geforderten kunstlehreartigen Einübung in die Praxis andererseits (Oevermann, 1996) – mit besonderer Treffsicherheit nach.

Der aktuell laufende Versuch in Österreich, die LehrerInnenbildung in Kooperationen zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen neu zu gestalten, könnte sich an diesen grundlegenden Überlegungen und Erkenntnissen verstärkt ausrichten und damit Kompetenzen bei zukünftigen Lehrkräften befördern, die eine besondere Aufmerksamkeit für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, ein durch Fallarbeit gefördertes diagnostisches Verständnis für deren Fragen, Fehler, Widerstände oder spezifische Interessen und Motivationen gewährleisten.

Ob der Versuch der Neuausrichtung der LehrerInnenbildung von Erfolg gekrönt ist, wird sich erst in der nächsten Zeit zeigen, wenn die neu ausgebildeten Lehrkräfte in den Klassenzimmern ankommen. Der verstärkte Einsatz von Fallarbeit in der Ausbildung, und auch in der Fort- und Weiterbildung, könnte ein Weg sein, dem erhofften Erfolg näher zu kommen.

Literatur

- Argyris, Ch., Putnam, R., McLain Smith, D. (1985). *Action Science. Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey Bass.
- Berliner, David C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. In: *Bulletin of Science Technology & Society*, 24 (3), pp. 200–212.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- De Boer, H.& Reh, S. (Hrsg.) (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten Lernen*. Wiesbaden: Springer
- Endsley, M. C. (2006). Expertise and Situation Awareness. In: Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich P. J. & Hoffmann, R. R. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: University of Cambridge Press, pp. 633–651.
- Ericsson, A. K. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In: Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P. J. & Hoffmann R. R. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press, pp. 683–703.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Kraus, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. München: Waxmann.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (Hrsg.) (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Perseus Books. London: Basic Books Inc.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schrittesser, I. (2014). The role of case study in teacher education: An attempt to bridge the gap between action and reflection. In: *Global Education Review*, 1 (4), pp. 14–31.
- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stanford University Newsletter on Teaching, Winter 1994. Verfügbar unter: http://81.47.175.201/ersilia/kaau/wp-content/uploads/2016/02/Teaching_case_studies.pdf [24.11.2019]
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

RAUM macht LERNEN



II. Raum macht Lernen

Roland Girtler

Erinnerungen und Gedanken eines ehemaligen Klosterschülers

Widmung und Prolog

Diesen Aufsatz widme ich Herrn Rektor Univ.Prof. Dr. Erwin Rauscher zu seinem 70. Geburtstag. Wünsche ihm, dessen Lehren und Forschen eng mit dem schulischen Leben von jungen Leuten verbunden war und ist, das Beste für die nächsten Jahre – ad multos annos!

In meinen folgenden Beschreibungen und Interpretationen beziehe ich mich u.a. auf meine acht Jahre, die ich als Schüler des Stiftsgymnasiums der Benediktiner zu Kremsmünster verbracht habe. Ich werde versuchen, meine Betrachtungen von einer kulturwissenschaftlichen bzw. kulturanthropologischen Perspektive her darzutun.

Zunächst sei festzuhalten, dass ich in meiner „Klosterzeit“ (1951–1959) keinen Fall eines sexuellen oder ähnlichen Missbrauches erlebt oder von einem solchen gehört habe. Die Patres, die uns unterrichtet bzw. im Konvikt erzogen haben, waren grundsätzlich ehrbare Leute, die es allerdings nicht leicht mit uns hatten.

Mir ging es während meiner Schulzeit eher schlecht, denn ich war kein guter Schüler. Allerdings wurde ich in der Klosterschule zu Kremsmünster zum Überlebenskünstler. Mein Maturazeugnis war wenig erfreulich, jedoch musste ich nie eine Klasse wiederholen. Dennoch habe ich in der Klosterschule viel für mein Leben und meine Laufbahn als Universitätslehrer gelernt.

Die Tradition der Renaissance im alten Klostersgymnasium – das Symposion und die Weintrinker

Das Schulsystem, das ich erlebt habe, ist ein altes, das auf das 16. Jahrhundert zurückgeht, als man im Stile der Renaissance begann, den Schülern die alten Sprachen, wie Latein und Altgriechisch beizubringen, um ihnen zu ermöglichen, die Schriften der griechischen und römischen Philosophen, Historiker und Denker im Original lesen zu können. Das Ende dieser alten Schulkultur kündigte sich in den 1960er-Jahren an.

Großen Wert legte man u.a. auf das Studium der Schriften des griechischen Philosophen Plato, der mir nicht unsympathisch war, denn bei dem von ihm beschriebenen Symposion, was wörtlich so viel wie gemeinsames Trinkgelage bedeutet, muss es lustig zugegangen sein. Schließlich erfreute man sich beim philosophischen Gespräch offensichtlich am Genuss des Weines und zunächst auch an der Musik von freundlichen Flötenspielerinnen. Besonders faszinierte mich, dass Platon mit seinen Schülern bei einem Wäldchen sich aufhielt, das einem gewissen Akademos gehörte, nach dem die Tempel der Wissenschaft fortan benannt werden.

An die Lebensweisheiten der alten Griechen, die die Patres an uns weitergaben, erinnere ich mich gerne. So zitiere ich mit Vorliebe einen griechischen Text, in dem es unter anderem heißt: „Dem ermüdeten Wanderer spendet der Wein neue Kraft“. Ich erzähle gerne, dass Pater Rupert in Griechisch uns eine Menge von Vokabeln nannte, die man später im Leben gut gebrauchen könne, glaubten wir, zu diesen gehörte das Wort „metakolpos“ (oder ähnlich), was so viel wie „tiefbusig“ heißt, denn wenn die Brüste hoch sind, ist der Busen „tief liegend“. Busen ist das, was zwischen den Brüsten sich befindet. Wenn also die Brüste hoch sind, liegt der Busen tief. Weisheiten derlei Art zierten meinen Lebensweg.

Rituale im Klostergymnasium – der Zylinder

Das Leben im Klostergymnasium zu Kremsmünster hat mich wesentlich geprägt. Im September 1952 kam ich nach Kremsmünster. Das Leben im Konvikt des Klosters war nicht einfach. Man lebte ganztägig im Kontakt stets mit anderen Burschen und durfte nur viermal im Jahr heimfahren. Gerade die jungen Zöglinge litten unter Heimweh.

Die fixe Tageseinteilung – man stand um 6 Uhr auf, besuchte die Kirche, um 8 Uhr begann die Schule, um 12 Uhr fanden wir uns im Speisesaal ein usw. – war für uns alle wichtig, wir lernten dadurch eine gewisse Disziplin, die in späteren Jahren im Beruf hilfreich war. Man hat in der Klosterschule aber auch gelernt, auf sich selber gestellt zu sein, denn die Eltern waren weit weg, man musste sich selbst „entfalten“, um bestehen zu können. Andererseits wurde der Gemeinschaftssinn gefördert. Dies alles verband sich mit einer Vielzahl von Ritualen, mit denen man täglich konfrontiert wurde. Als junger Konviktszögling hatte man bisweilen aber auch Freude an den Ritualen, so vor allem beim Ministrieren in der Früh, bei den heiligen Messen, die die Patres zu halten hatten. Es kam vor, dass man zweimal hintereinander in der Stiftskirche ministrieren durfte, wenn der erste Pater besonders schnell seine Messe las – ein solcher Spezialist im Lesen von schnellen Messen war unser Naturgeschichtsprofessor Pater Reinhard Windischbauer. Wir hatten jedenfalls Freude am Ritual des Ministrierens.

Ich musste, ob ich wollte oder nicht, regen Anteil am Leben des Konvikts und der Schule nehmen. Charakteristisch für die alte Klosterschule, die es in dieser Form nicht mehr gibt, ist, dass sie voll der Rituale und Symbole ist.

Ein besonderes Ritual hängt mit dem Schulbeginn zusammen. Am ersten Schultag nach den Ferien versammelten sich die Schüler in ihren Klassenzimmern. Man freute sich, in die nächst höhere Klasse aufgestiegen zu sein. Nach Klassen geordnet marschierten die Schüler mit den vor ihnen gehenden Professoren, es waren meist Patres. Diese trugen einen schwarzen Mantel und dazu den Zylinder. In der Stiftskirche fand schließlich, es ist heute zum Teil auch noch so, der das Schuljahr eröffnende feierliche Gottesdienst statt, bei dem der heilige Geist angefleht wurde. Wichtig erscheint bei diesem Ritual des Schulanfanges, dass vor dem Abmarsch zur Kirche die Schüler – vor allem die der höheren Klassen – in ihren Klassenzimmern fröhlich Wiedersehen feierten und sich ihrer Freundschaft versicherten. Mitunter gedachte man jener Kommilitonen, die wegen mangelnder schulischer Leistung das Schicksal dazu ausersehen hatte, die vorige Klasse zu wiederholen.

Auch die Eltern gehörten zum Schulanfang. Sie beobachteten mit Ehrfurcht den Marsch zur Kirche und freuten sich, ihren Nachwuchs in würdiger Kleidung und Umgebung zu sehen.

In heiterer Weise beschreibt Edmund von Sacken, ein Kremsmünsterer Student aus dem 19. Jahrhundert, dieses Ritual des Schulanfanges, wie er es erlebt hat und wie es auch ich erlebt habe. In seinem Büchlein *Aus der Studentenzeit – Erinnerungen aus Kremsmünster* (Wien 1894) ist zu lesen:

*Ach die Ferien sind die langen,
Gar so schnelle abgetan,
Gleich wird wieder angefangen,
Gleich geht's Lernen wieder an! ...
Sagt mir nur, was gibt's denn heute
Zu Kremsmünster in dem Stift,
Dass man gar so viele Leute
In den Räumen allen trifft?
... In Kremsmünster nämlich war es
Sitte, seit die Welt besteht (!),
dass man zu Beginn des Jahres
Zu den Professoren geht.
Manches kommt allda zur Sprache,
Was bisher verborgen war ...*

Den jungen Schülern wird am Schulanfang rituell klar gemacht, dass man sich an Regeln zu halten habe, will man im Gymnasium und im Konvikt überleben.

Eine wichtige rituelle Bedeutung hatte und hat auch noch der Zylinder für das Kremsmünsterer Gymnasium. Beim feierlichen Gang zur Kirche, wie ich schon angedeutet habe, trugen früher die Professoren, die in dunkle weite Überhänge gekleidet waren, den Zylinder. Damit demonstrierten die hohen Herren ihre Distanz zum gewöhnlichen Studenten, der auf dem Weg sich befand, selbst einmal den Zylinder tragen zu dürfen, nämlich bei der Matura. Erst die Maturanten trugen (heute auch die Maturantinnen) den Zylinder zum schwarzen Anzug, um der Welt anzuzeigen, das Gymnasium in Würde hinter sich gebracht zu haben. Noch eine andere Kopfbedeckung erscheint mir typisch für die früheren Kremsmünsterer Studenten zu sein, nämlich das sogenannte Studentenkapperl, das bis zum letzten Krieg von den Kremsmünsterer Studenten allgemein getragen wurde. Später, nach dem Zweiten Weltkrieg, schmückten sich mit diesem vor allem die Herren der Musikkappelle. Dieses Studentenkapperl besteht aus violetterm Tuch und einem Schirm, zwischen denen ein Band mit den Kremsmünsterer Farben weiß-grün zu sehen ist. Auf alten Bildern, die ich besitze, ist zu sehen, wie Studenten in der Vorkriegszeit beim gemeinsamen Umtrunk in der Schank des Stiftes, früher befand diese sich im inneren Konviktshof, das Studentenkapperl tragen, während sie vor sich je ein Glas Bier stehen haben. Das Studentenkapperl ist also ein Symbol heiteren und beschwingten Studentenlebens. Es freute mich, als ich erfahren habe, dass der heutige Direktor des Gymnasiums ein solches Studentenkapperl besitzt, welches sein privates Büro zierte.

Alte Formen der Erziehung und die vorsichtige Rebellion dagegen

Wir erlebten aber auch alte Erziehungsformen, die uns damals wenig aufregten. Ich wurde in der Klosterschule auch zum kleinen Rebellen, der lernte, gewisse Verbote oder Gebote geschickt zu umgehen. So war uns verboten, ins Kino zu gehen, mit Mädchen zu flirten und Tanzveranstaltungen aufzusuchen. Wir taten es dennoch. Im Februar 1959 nahmen mein Freund Hubert Pichler und ich sogar an einem Ball in Kremsmünster teil. Als alle im Schlafsaal schliefen, so um 22 Uhr, standen wir auf, zogen unsere schönen Anzüge an und kletterten über ein Barockgitter. Weiter schlichen wir uns im Schatten des Stiftshofes, dann ging es entlang des Wassergrabens und hinunter die so genannte Tendelleiten. Dann überkletterten wir die Stiftsmauer und betraten schließlich das Gasthaus „Zur Sonne“, in dem ein Ball stattfand. Auf diesem lernte ich eine liebenswürdige Dame kennen, Lechner Christl heißt sie. Hier und da sehen wir uns noch. Ihr liebenswürdiger Herr Gemahl ist ein begnadeter Vortragender von Gedichten des Kremsmünsterer Mundartdichters Franz Hönig.

Wäre man im Kloster dahintergekommen, dass ich an einer solchen für uns verbotenen Tanzveranstaltung teilgenommen habe, ich wäre sofort aus dem Gymnasium und dem Konvikt „geflogen“ – zum Leidwesen meiner Eltern. Doch ich „überlebte“ diesen Ausflug in eine Welt, die uns Klosterschülern nicht offenstand.

Das Wildschwein am Stiftertag – die gemeinsame Mahlzeit

Gruppen mit langer Geschichte und feine Vereine pflegen ihre Außeralltäglichkeit und ihr Charisma dadurch herauszustreichen, dass sie sich regelmäßig, meist jährlich, ihrer Gründer in feierlichen rituellen Veranstaltungen erinnern. In Kremsmünster ist es der Stiftertag im Dezember, an dem eine Gunthervesper, ein abendlicher Gottesdienst, abgehalten wird, bei dem man sich daran erinnert, dass im Jahre 777 Herzog Tassilo von Bayern das Kloster Kremsmünster gegründet hat. Der Legende nach gründete er das Kloster an jenem Ort, an dem sein Sohn Gunther bei der Wildschweinjagd von einem mit einer Lanze verletzten Eber getötet worden war. Dieses Wildschwein, von dem heute kein Mensch reden würde, hatte dadurch die Ehre, Teil des Kremsmünsterer Wappens zu werden. In den 1950er-Jahren verehrte zumindest einmal, soweit ich mich erinnere, der damalige griechische König Konstantin dem Kloster ein griechisches Wildschwein, das nicht nur die geistlichen Herren verzehrten, sondern auch ausgesuchte Schüler.

Gelegenheiten, gemeinsam zu essen, gehörten zum Leben früherer Gymnasiasten, die, als es das Konvikt noch gab, täglich gemeinsam – ganz im Sinne der Regeln des heiligen Benedikt – in den beiden Speisesälen zu den Mahlzeiten zusammenkamen. In den Speisesälen gab es eine strenge rituelle Sitzordnung, die sich nach den Abteilungen, es gab derer fünf, in denen die Schüler der acht Klassen erfasst wurden, ausrichtete. Im großen, oberen, Speisesaal saßen die Schüler der ersten Klasse am rechten Tisch und die der achten Klasse am linken Tisch ganz oben in der Nähe des Anrichtetisches, auf den die Häfen gestellt wurden. Aus diesen Häfen füllten die freundlichen Helferinnen im Konvikt die Teller, die sie dann zu den Tischen trugen. Die Aufsicht über den Speisesaal führte entweder der Konviktsdirektor selbst oder einer der Präfekten. Begonnen wurden die Mahlzeiten mit einem rituellen Gebet, das der Pater begann. An besonderen Tagen, wie zum Beispiel an dem Tag,

es war der 15.5.1955, als in Wien der Staatsvertrag unterschrieben wurde, gab es zu Mittag ein feierliches Essen mit ausgesuchten Speisen und zum Nachtsch eine Torte. Das rituelle gemeinsame Essen gehörte zum Alltag früherer Schüler.

Die Promulgation

Ein spannendes Ritual hat sich in Kremsmünster vielleicht seit der Barockzeit im Kloster erhalten, es ist dies die Zeremonie der Promulgation am Ende des Schuljahres. Bei der Promulgation – das Wort bedeutet so viel wie „öffentliche Kundmachung“ – wurden die je vier besten Schüler der ersten bis zur vierten Klasse im Kaisersaal des Stiftes vor einem großen Publikum durch einen Buchpreis gewürdigt. Der Tradition nach saßen im Kaisersaal auf der linken Sitzreihe die Herren Professoren. Auf der gegenüberliegenden Seite hatte der Abt seinen Sitz, der einem Thron ähnelte. Unmittelbar beim Eingang zum Kaisersaal war der Platz für das Orchester, welches mit Pauken, Trompeten und anderen Instrumenten das feierliche Ritual begleitete. Nach der Darbietung von lateinischen und alten deutschen Texten durch Schüler des Gymnasiums begann die Promulgation. Zunächst marschierte unter Musikbegleitung der beste Schüler der 1. Klasse vom Eingang her an den Professoren vorbei, verneigte sich vor dem Abt, der ihm ein wertvolles Buch mit Worten der Gratulation überreichte. Dann ging der Ausgezeichnete ein paar Schritte zurück, verneigte sich dankend vor dem Abt, dann auch vor der Riege der Professoren und wanderte in Richtung Eingang. Dann wurden die nächsten ausgezeichnet. Während dieses Rituals spielte das Orchester barocke Musik, wobei die Ausgezeichneten mit mächtigem Paukenklang gefeiert wurden.

Der heilige Benedikt und seine Regeln – Vorbild für Manager

Eine besondere Faszination übte der heilige Benedikt (um 480–547) mit seinen Regeln wohl auf die meisten Klosterschüler aus. Zu den Anhängern des heiligen Benedikt gehört auch mein Freund und Kremsmünsterer Klosterschüler Hans Hofinger, der es später zum Bankmanager brachte. Er ist überzeugt, dass die vom heiligen Benedikt verfassten Regeln nicht nur für die Klöster und deren Schüler passend sind, sondern auch für jedes Unternehmen Gültigkeit haben. Die hohe Bedeutung der benediktinischen Regeln liegt darin, dass sie aus dem Leben heraus geschrieben sind. Hans Hofinger erzählte mir dazu: „Wenn man das Anschauungsprofil eines Abtes oder des Celarus (Vorstand der Vorratskammer) betrachtet, so kann man dieses heute noch nehmen für einen Vorsitzenden.“

Mit der Regula Benedicti hat sich Hans in seiner Studentenzeit 1961–1969 im Stift Kremsmünster nur oberflächlich befasst, aber dennoch lernte er den benediktinischen Geist kennen. Verstärkt wurde sein Interesse an den Regeln des heiligen Benedikt, als ihm Abt Albert Bruckmayr am Tag seiner Matura, den 4. Juni 1969, ein kleines Buch über den heiligen Benedikt mit dem Titel St. Benedikt von Basilius Senger schenkte. Dieses Buch begleitete den Weg von Hans als Student und in seinem Beruf, es regte ihn schließlich zu weiterem Studium der Regula Benedicti an. Daraus wurde schließlich ein lesenswertes Buch für Führungskräfte. Hans Hofinger ist sich sicher, dass die Regula Benedicti eine zeitlose Regel ist – nicht nur für Mönche. Unter sinngemäßer Anwendung gilt sie, wie Hans Hofinger meint, auch für Manager und Führungskräfte. Benedikt formulierte nämlich für den Abt –

den Manager des Klosters – ein Persönlichkeitsprofil, das auch für das weltliche Navigieren auf jeder Führungsebene erstrebenswert ist.

Die Regula Benedicti ist für Hans Hofinger also eine Managementlehre. Er achtet den heiligen Benedikt als Menschenführer. Allerdings geht sein Buch *Regula Benedicti – eine Botschaft für Führungskräfte* über Managementgrundsätze hinaus, da es den ganzen Menschen zu erfassen sucht. Weitergeführt werden diese Gedanken unseres Freundes in seiner Arbeit *Benedikt als Menschenführer – Die Regula Benedicti als Schule für Arbeit, Beruf und Alltag*.

Um Geist und Körper im Sinne des Vaters aller Manager Benedikt zu stählen, begab sich Hans Hofinger mit Begleiter auf fromme Wallfahrten, eine führte nach Santiago de Compostella auf den Spuren des heiligen Jakobus, des Maurentöters, mit dem als Leitbild seit Karl dem Großen die hohe Kultur der Mauren, die mit Juden und Goten eine Symbiose eingegangen waren, brutal vernichtet wurde (daher ist mir diese Wallfahrt nicht sympathisch, ich verzeihe jedoch Hans Hofinger). Eine andere Wallfahrt von Hans folgte den Spuren des heiligen Patrick in Irland. Die Wallfahrt, die mir als die liebenswürdigste aller Wallfahrten erscheint, führte unseren Freund nach Mariazell – auch ich bin ein Mariazell-Pilger und Pilger zum heiligen Franz von Assisi. Nach Assisi fuhr ich mit dem Fahrrad.

Herzog Tassilo, die Arianer und der vergessene „Segen“

Bei einem Treffen von ehemaligen Schülern des Klostersgymnasiums von Kremsmünster hielt ich im Mai 2019 auf Wunsch des Gymnasialdirektors im Kaisersaal des Stiftes eine Rede. Bei dieser erzählte ich, dass uns in der 4. Klasse unser Religionsprofessor P. Rudolf gefragt hat, wann denn das Konzil von Nicäa gewesen sei. Da dies niemand wusste, meinte er, dass derjenige, der diese Frage beantworten könne, bis zur Matura in Religion ein Sehr gut im Zeugnis bekommen werde. Ich schlug unter der Bank das Buch auf und fand zufällig die Antwort. Ich zeigte auf und nannte das Jahr 325 für das Konzil. Der Professor war erfreut und hielt sein Wort, er war ein ehrenhafter Herr. Dieses Sehr gut war übrigens neben dem Sehr gut in Turnen das einzige Sehr gut in meinem Maturazeugnis. Ich führte in meiner Rede aus, dass bei diesem Konzil von Nicäa die Arianer (Anhänger des Arius) auftraten, die meinten, dass Jesus nicht „wesensgleich“, sondern nur „wesensähnlich“ mit Gott sei. Arianer waren Germanenstämme, wie die Goten, Langobarden und Vandalen. Sie dachten offensichtlich, es könne nur einen Gott geben und nicht drei Götter in einer Person. Darüber kam es zum großen Streit mit der katholischen Kirche. Das Kloster Kremsmünster (gegründet 777) war davon insofern betroffen, als der Gründer des Klosters, Herzog Tassilo III. von Bayern,

mit Liutpirg (bzw. Liutbirg), der schönen Tochter des Desiderius, des Königs der Langobarden, verheiratet war – und die Langobarden waren eben Arianer, auf die sich das Konzil von Nicäa bezog. Ungefähr dies erzählte ich. Freilich ist die Sache etwas komplizierter, denn Desiderius war offiziell kein Arianer mehr.

Von einem endgültigen Sieg über die Arianer kann man wohl erst nach dem Sieg Karls des Großen über Desiderius sprechen, wie Historiker betonen. Desiderius dürfte von Karl dem Großen also noch für einen Arianer gehalten worden sein. Auf die Heirat Herzog Tassilos mit Liutpirg verweist übrigens der berühmte Tassilo-Kelch in Kremsmünster, der zur Hochzeit des Paares angefertigt wurde und auf dessen Fuß zu lesen ist: „Tassilo dux fortis

et liutpirg virga regalis“ also: „Tassilo tapferer Herzog und Liutpirg königlicher Stamm“. Die Hochzeit zwischen beiden ist zwischen 765 und 769 anzusetzen. Für das Werden Österreichs ist die Geschichte um Liutbirg und Tassilo III. höchst bedeutsam, schließlich wollte Tassilo, dabei wurde er kräftigst unterstützt von Liutpirg, ein eigenes bairisches Herzogtum haben, unabhängig vom Reich der Franken unter Karl dem Großen. Die damaligen Baiern, also die Vorfahren der Österreicher, waren unter Tassilo der einzige deutsche Stamm, der sich nicht in das Weltreich Karls des Großen einfügen wollte. Karl der Große rächte sich schließlich an Herzog Tassilo und seiner Liutpirg. Beide wurden getrennt voneinander in Klöster gesteckt und starben zwischen 794 und 796.

Unmittelbar nach diesem Festakt im Kaisersaal hielt Pater R., ein großer Historiker, für uns ehemalige Klosterschüler in der „Studentenkapelle“ des Klosters eine Messe. Am Ende dieser hielt er fest, dass der Girtler, also ich, sich bei seinem Vortrag geirrt habe, denn Desiderus sei damals kein Arianer mehr gewesen. Mit dieser Feststellung beendete er die Messe und vergaß zur Überraschung aller auf den Segen, mit dem eine Messe für gewöhnlich beendet wird. Offensichtlich hatte ich den guten Pater, einen sympathischen und gescherten Herrn, derart verwirrt, dass er auf den Segen vergessen hat. Ich bitte ihn dafür hier wegen dieser Verwirrung um Vergebung.

Julius Schlegel und die Rettung der Kulturschätze von Monte Cassino – als Zeuge seines Vortrages im Kloster Kremsmünster

In den 1950er-Jahren suchten wir als Klosterschüler einer Benediktinerabtei in Italien jene Stätten auf, die mit dem Leben des heiligen Benedikts, aber auch mit der alten römischen Kultur, die uns durch das Studium der lateinischen Sprache nahe gebracht wurde, verknüpft sind. Wir fuhren nach Rom und besahen die Stätten der Antike, nahmen an einer Audienz von Papst Pius XII. teil und waren Gast der Benediktiner-Hochschule in San Anselmo. Schließlich wurden wir vertraut gemacht mit dem vom heiligen Benedikt in den Bergen südlich von Rom gegründeten Kloster Monte Cassino, das wir allerdings aus Zeitgründen nicht besucht haben. Zu diesem Kloster und seine Zerstörung im Zweiten Weltkrieg gestatte ich mir ein paar Bemerkungen, die ich bis dato noch nicht veröffentlicht habe, die aber mit meinem Leben als Klosterschüler zu Kremsmünster zusammenhängen.

Während des Zweiten Weltkrieges wurde Monte Cassino von der amerikanischen Luftwaffe völlig zerstört. Als Retter der Schätze von Monte Cassino gilt der damalige Offizier der deutschen Luftwaffe Julius Schlegel (1895–1958). Diesen Julius Schlegel, der in Italien hohes Ansehen genießt, lud man um 1954 in das Kloster Kremsmünster ein, damit er uns Gymnasiasten von den Kämpfen um Monte Cassino und die Rettung der dortigen Schätze erzähle. Ich erinnere mich gut an den Vortrag von Julius Schlegel, dem wir Klosterschüler gespannt folgten. Ich wurde Zeuge eines einmaligen Vortrages. Wir erfuhren u.a., dass Julius Schlegel am Afrikafeldzug teilgenommen hat, ehe er im Mai 1943 zu einer Fallschirm-Panzer-Division einberufen wurde, die unweit von Monte Cassino eine Stellung gegen amerikanische Angriffe halten sollte. Schlegel teilte dem Erzabt des Klosters Gregorio Diamare seine Befürchtungen mit, dass amerikanische Flugzeuge das Kloster angreifen würden. Er bot seine Hilfe an, um die Schätze des Klosters zu retten. Der Erzabt war zunächst misstrauisch, doch dann willigte er in die Bergungsaktion ein. Drei Tage später begann der Abtransport der kostbaren Güter in die Engelsburg in Rom. In 120 Lkw-Ladungen, zum Teil in

eigens dafür angefertigten Kisten, wurden die Kunstschatze des Klosters nach Rom überführt. Unter diesen Schätzen befanden sich 70 000 Bände der Bibliothek, 1200 unersetzliche Handschriften mit Werken von Marcus Tullius Cicero, Horaz, Vergil, Ovid und Seneca, 80 000 Urkunden, Kultgegenstände aus Edelmetall und die Reliquien des heiligen Benedikt von Nursia. Geborgen wurden auch wertvolle Gemälde, darunter Bilder von Leonardo da Vinci, Domenico Tintoretto, Domenico Ghirlandaio, Pieter Bruegel dem Älteren, Tizian und Raffael. Die Aktion wurde im November 1943 abgeschlossen. In einem feierlichen Akt wurden die letzten Stücke im Dezember 1943 in Rom übergeben. Schlegel erhielt eine lateinische Urkunde, die er uns auch vorlas. Übersetzt lautet der Text: „Im Namen unseres Herrn Jesus Christus! Dem erlauchten und geliebten Militärtribun Julius Schlegel, der die Mönche und Güter des Klosters Cassino gerettet hat, danken die Cassinenser aus ganzem Herzen und bitten Gott um sein ferneres Wohlergehen.

Montecassino, im November 1943. Gregorio Diamare O.S.B., Bischof und Abt.“

Am 15. Februar 1944 wurde Monte Cassino schließlich von 254 alliierten Flugzeugen mit 570 Tonnen Bomben in Schutt und Asche gelegt.

Julius Schlegel hielt ausdrücklich fest, dass zu diesem Zeitpunkt sich kein einziger deutscher Soldat in dem Kloster befunden hat. Die Amerikaner hatten jedoch behauptet, dass das Kloster ein deutscher Beobachtungs- und Verteidigungsstützpunkt gewesen wäre, was jedoch nicht stimmte. Nach dem Krieg wurde Schlegel von den Alliierten als mutmaßlicher Plünderer inhaftiert, aber dank der Aussagen der Mönche von Monte Cassino, die die Transporte nach Rom begleitet hatten, schließlich von diesem Vorwurf freigesprochen. Gewürdigt wurde er unter anderem vom Abt des Wiener Schottenstiftes, der an seinem Grab dies sagte: „In dieser Stunde, in der wir das, was an Dir sterblich war, der Erde übergeben, da ertönen die Glocken der Benediktinerabteien in aller Welt, um Deiner heroischen Tat zu gedenken, die nicht nur das Mutterkloster des Benediktinerordens vor unersetzlichen Verlusten bewahrt hat, sondern auch Beweis dafür war, wie sehr ein Mensch in schwerer Zeit und Bedrängnis imstande war, Gutes zu tun.“ Der Wiederaufbau des Klosters bis 1955 war vor allem deshalb möglich, weil Schlegel alle Baupläne gerettet hatte. Der 1958 erschienene Kriegsfilm *Die grünen Teufel von Monte Cassino* behandelt die Rettung der Kunstschatze durch Schlegel, der im Film von Ewald Balser gespielt wurde.¹ Regelmäßig besuche ich als benediktinischer Klosterschüler das Grab von Julius Schlegel am Döblinger Friedhof, auf dem auch meine Großmutter unweit vom Grab Schlegels beerdigt ist. Leider konnte ich trotz meines Bemühens keine Aufzeichnungen im Kloster Kremsmünster über diesen hier zitierten Vortrag von Julius Schlegel, der uns als Klosterschüler fasziniert hat, finden.

Das Verschwinden der alten Klosterschule

Die alte Klosterschule, in der Knaben bzw. Burschen mit einer gewissen Strenge erzogen wurden, gibt es nicht mehr. Man hat eine uralte Tradition aufgegeben und sich den angeblich modernen Erfordernissen der Zeit angepasst. Im heutigen Gymnasium gibt es daher auch Mädchen, sicherlich zur Freude der wenigen heute noch dort lehrenden Patres, von denen einer mir mit Freude erzählte, dass ihm jetzt zum Geburtstag Mädchen der Schule

1 Siehe zu Julius Schlegel u.a. im Internet unter [https://de.wikipedia.org/wiki/Julius_Schlegel_\(Offizier\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Julius_Schlegel_(Offizier)).

sogar eine Torte backen würden, früher sei es undenkbar gewesen, dass ein Student sich die Mühe gemacht hätte, so etwas zu fabrizieren. Aber nicht nur darin liegt ein Unterschied zu früher. Auch das Konvikt in der alten Form ist nicht mehr vorhanden. Die Burschen, die im Konvikt heute noch untergebracht sind, haben nichts mehr mit ihren Vorgängern in den 1950er- und 1960er-Jahren gemein, denn sie sind nicht mehr während der ganzen Woche im Kloster, zu den Wochenenden dürfen sie nach Hause fahren. Dies bewirkt ein wesentliches Abgehen von der alten Struktur, zu der gehörte, dass die Burschen auch während der freien Tage in engem Kontakt zu Kloster, Patres und Freunden standen.

Über diesen Wandel sprach ich ebenso mit Freund Wolfgang Mayr, dem früheren Chefredakteur der Austria Presseagentur. Er schrieb mir dazu: „Für Kremsmünster hätte es zwei Wege gegeben: Die Patres haben sich – wohl auch als Tribut an den Zeitgeist – für Anpassung, Öffnung, die Zulassung von Mädchen entschieden. Jetzt ist das Stiftsgymnasium nichts Besonderes mehr, es ist abgesehen vom Genius loci zu einer beliebigen Schule geworden. Der zweite, kurzfristig wahrscheinlich schwierigere Weg wäre gewesen, die Schule wirklich elitär zu führen. Durchaus im Sinne von streng, mit höchsten Anforderungen. Ich bin fest überzeugt, dass genug Bedarf für Eliteschulen da ist. Dieser Weg hätte vielleicht auch mehr Nachwuchs für das Kloster gebracht.“

Und ein anderer Freund meinte: „Es ist ein gewaltiger Unterschied zu früher. Heute gibt es weltliche Professoren im Gymnasium. Diese haben ihre Probleme daheim, der Geistliche hatte mehr Zeit, sich um die Schüler zu kümmern. Er wusste, dass der eine etwas weicher ist im Kern und der andere etwas härter. Er wusste von jedem, was mit ihm los ist. Die Geistlichen früher haben uns über eine längere Zeit gehabt, sie konnten mit uns etwas anfangen. Die heutigen Professoren können mit keinem etwas tun, denn am Samstag schleicht sich der Schüler und fährt nach Hause.“

Der Wandel von der alten Klosterschule, in der der Student noch fest an das Kloster gebunden war, zu einer Schule modernen Typs war grundlegend. Dies zeigt sich auch darin, dass in früheren Zeiten die Eltern sich den Vorstellungen der Patres beugten, während heute durch Elternvereine nicht unwesentlich auf den Lauf des schulischen Lebens Einfluss genommen wird.

Die alte Welt der Klosterschule, wie ich sie kennengelernt und beschrieben habe, ist verschwunden. In ihr klang noch Mittelalterliches und Barockes nach. Und das war spannend, obwohl wir früher viel und nicht immer sinnvoll gelitten haben.

Diese Gedanken abschließend will ich einen Brief zitieren, den ich im Frühsommer 2019 von einer lebenswürdigen Dame erhalten habe und der sich darauf bezieht, dass in der alten Klosterschule, wie ich sie genossen habe, nur Knaben „erzogen“ und unterrichtet wurden (vice versa war es in den Mädchenschulen). Dem Klosterschüler gestand man es nicht zu, mit Mädchen in einer Klasse zu „sitzen“, offensichtlich fürchtete man um das Seelenheil des jungen Burschen, den der Anblick eines Mädchens vielleicht verwirrt hätte. Aber die Sache ist nicht so einfach. In dem Brief heißt es:

„Sehr geehrter Herr Professor!

Ihr letzter Streifzug in der Sonntagskrone führte mich zurück in meine Kindheit und Jugend, die ich im Salzkammergut verlebte und die mich an etwas erinnerte, was mein späterer Schwiegervater (Kremsmünsterer, Maturajahrgang 1914/15) oft erzählte. Sie hatten damals in der 8. Klasse eine externe Mitschülerin. Diese musste alleine in der ersten Bank direkt vor dem Katheder sitzen – sie betrat mit dem Pro-

fessor die Klasse und verließ es mit ihm, verbrachte alle Pausen im Lehrerzimmer und wurde nach dem Unterricht bis zum Schultor geleitet. Kleidervorschrift: hochgeschlossen, langärmelig, knöchellang, und zum Leidwesen der Schüler war es untersagt, mit ihr zu sprechen. Aber wenn ich an das vergnügte Schmunzeln meines Schwiegervaters denke, dürfte es da einige Schlupflöcher gegeben haben. Ich wünsche Ihnen alles Gute.

Hilke S.“

Was ich in der Klosterschule gelernt habe

Ich werde oft gefragt, welchen Sinn die alte Klosterschule, die es nicht mehr gibt und in der wir viel gelitten haben, hatte und ob ich nicht durch den jahrelangen Aufenthalt in dieser etwas „gestört“ sei. Zunächst glaube ich, dass diejenigen, die eine solche Klosterschule hinter sich gebracht haben, nicht weniger oder mehr „gestört“ sind als alle anderen Leute auch. Diese Schule war in vielerlei Hinsicht, im Positiven wie im Negativen, prägend.

Darüber gestatte ich mir anstelle eines Nachwortes noch ein paar Gedanken:

1. Ich habe gelernt, dass Gesellschaften, wie die der Klosterschule, in denen Vieles verboten ist und die viele Grenzen kennen, sehr aufregend und herausfordernd sein können. In der Situation der Klosterschule entwickelte sich bei mir so etwas wie ein rebellischer Geist. Ich habe gelernt, mir nicht alles gefallen zu lassen. Und mir machte es Freude, bestimmte Normen, die die Patres uns auferlegt haben, zu brechen. So ging ich ins Kino und traf mich mit Mädchen, obwohl es verboten war. Von daher rührt meine Sympathie für Rebellen.
2. Der Kontakt der Burschen in der Klosterschule zueinander, der ein freundschaftlicher, aber mitunter auch ein sehr gehässiger sein konnte, brachte mich zu der Erkenntnis, dass Dumme und Intelligente, Anständige und Unanständige in allen sozialen Schichten gleich verteilt sind. Der Sohn eines Bauern oder einer Dienstmagd brachte mitunter eine größere Auffassungsgabe mit als der Sohn eines Arztes. Ich glaube, dass einem jungen Menschen, sei er Sohn eines reichen Fabrikanten oder Sohn eines Arbeiters, nichts Besseres für sein Leben passieren kann, als mit Gleichaltrigen ohne jedes Privileg und ohne Standesunterschied eine Zeit miteinander leben und arbeiten zu müssen.
3. Ich habe in der Klosterschule kämpfen gelernt, um nicht unterzugehen, sicherlich viel intensiver als Schüler in anderen Gymnasien. Ich habe viel gelitten in der Klosterschule, aber ich habe auch gelernt, in schwierigen Situationen nicht zu verzagen.
4. Ich habe das herrliche Gefühl der Kameradschaft kennengelernt. Ich habe mich glücklich geschätzt, immer wieder einen Freund zu haben, zu dem ich mit meinen Sorgen kommen konnte und der mir auch half, wenn ich es nötig hatte.
5. Ich habe gelernt, wie wunderbar ein Stück Kuchen oder ein Schluck Bier schmecken kann, wenn man hungrig oder durstig ist und zur Bescheidenheit angehalten wird. Ebenso kann der zarte gehauchte Kuss eines Mädchens um Vieles erotischer und reizvoller sein als die kühnste Orgie, überhaupt wenn die Wege zum Mädchen schwierig und verboten sind.
6. Da ich selbst oft ganz unten war und Erniedrigungen erlebt habe, habe ich jene Menschen besonders kennengelernt, die vor den Oberen heuchelten und andere verrieten,

um für sich selbst Vorteile herauszuholen. Seit damals sind mir Heuchler und Verräter zutiefst zuwider.

7. Ich habe gelernt, um im Leben weiterzukommen, braucht man Geduld und Höflichkeit. Und Geduld zu erlernen, gehört für mich zu den schwierigsten Unternehmen. Genauso wie die Eigenschaft, Unrecht einstecken zu können. Höflichkeit hat man mir in der Klosterschule beigebracht. Ich habe gelernt, Menschen, die man schätzt oder schätzen sollte, mit entsprechenden Formen der Höflichkeit zu begegnen. Zur Höflichkeit gehören auch Pünktlichkeit und Verlässlichkeit.
8. Ich habe auch einen vorsichtigen Umgang mit der Wahrheit gelernt, denn nicht alle vertragen die Wahrheit, und manchmal kann sie nicht nur zum Nachteil für die eigene Person, sondern auch für andere Menschen sein. Es gibt Vorgesetzte, die ungemein böseartig sein können und nur darauf warten, irgend etwas zu erfahren, mit dem sie Untergebenen schaden können.

Und schließlich glaube ich, um gut im Leben weiterzukommen, braucht man fünf Tugenden, die der, der die Klosterschule einigermassen heil überstanden hat, sich vielleicht erworben hat:

- Mut, er stärkt,
- Heiterkeit, sie beflügelt,
- Geduld, sie gibt Ruhe,
- Großzügigkeit, sie öffnet das Herz,
- und etwas rebellischen Eigensinn, er macht Freude.

Epilog – eine Hemina Wein auf das Wohlbefinden von Professor Dr. Erwin Rauscher

So mancher von uns Klosterschülern ist ein guter Menschenkenner mit Charme und Humor geworden, aber bisweilen auch ein liebenswürdiger Zechkumpan ganz im Sinne des alten Symposion (siehe oben) und der „Regula“ des heiligen Benedikt, in der im Kapitel 40 zu lesen ist:

„Indessen glauben wir mit Rücksicht auf die Unzulänglichkeit der Schwachen, dass eine Hemina (etwa ein Viertelliter) Wein für jeden täglich reichen sollte ... Sollten jedoch die Ortsverhältnisse, Arbeit oder Sommerhitze mehr fordern, so ist das dem Ermessen des Oberen überlassen; doch muss er immer darauf achten, dass nicht Sättigung oder Trunkenheit aufkommt. Zwar lesen wir, der Wein sei überhaupt nichts für Mönche; da man aber die Mönche unserer Zeit davon nicht überzeugen kann, sollten wir uns wenigstens dazu verstehen, nicht bis zur Sättigung zu trinken, sondern weniger; denn der Wein bringt auch die Weisen zum Abfall.“

Durchaus in Übereinstimmung mit diesen Überlegungen zum Weingenuss des heiligen Benedikt gestatte ich mir, zum Wohl von Professor Dr. Erwin Rauscher eine Hemina Wein zu trinken.

Literatur

Girtler, Roland (2000), *Die alte Klosterschule – eine Welt der Strenge und der kleinen Rebellen*,
Wien: Böhlau.

Ökonomiebildung ist Politische Bildung und Umweltbildung

*Eine Bildung ohne Ökonomie bedeutet:
„we are accepting that we have an unequal society“.¹*

„Überlässt man Finanzbildungsbemühungen gänzlich dem Elternhaus, dann bedeutet das – wie Lusardi (Business Time 2012) schon festgestellt hat –, dass ‚we are accepting that we have an unequal society‘“². Dieses Zitat drückt sehr treffend den Zusammenhang zwischen einer ökonomischen Qualifikation und der politischen Bildung aus.

Cogita et age (denke und handle) – unser Leben wird von Zusammenhängen und Prozessen bestimmt. Wer handelt, entscheidet. Und wer entscheidet sollte in der Lage sein, seine Entscheidung zu begründen und die Auswirkungen abschätzen zu können. Dabei ist zu bedenken, dass viele unserer Entscheidungen eine ökonomische, politische und damit auch eine ökologische Dimension zur Folge haben.

So ist in den letzten Jahren die aktive Teilnahme von Jugendlichen am Wirtschaftsgeschehen gestiegen. Kaum eine Schülerin oder ein Schüler verfügt über kein Taschengeld und verzichtet auf E-commerce und Online Banking.³ So hat sich der Anteil der „Online-Banker“ in den letzten drei Jahren auf nun 70 Prozent verdoppelt.⁴

Jugendliche sind mit diesen zusätzlichen Möglichkeiten in einer zunehmenden Verantwortung. Besonders sichtbar wird diese, wenn die persönliche Ökonomie aus dem Ruder gerät und die Schuldnerberatung in Anspruch genommen werden muss.

Dies untermauert eine Publikation der Wirtschaftsuniversität Wien:⁵ 14-Jährige haben Defizite im Wirtschaftswissen. Bei beinahe allen Fragen geben zumindest 30 Prozent keine einzige richtige Antwort. Defizite sind vor allem im Bereich des wirtschaftlichen Grundverständnisses und der Rolle des Staates zu erkennen. Ihre Selbsteinschätzung des Wissens zeigt jedoch auch, dass sie sich ihrer Defizite bewusst sind. Bei Fragen zum alltäglichen wirtschaftlichen Handeln als Verbraucherin und Verbraucher sind sie besser, es sei denn, das Handeln soll begründet oder hinterfragt werden. Einstellungen, Interesse und Wissen korrelieren statistisch signifikant (Wechselwirkungen sind plausibel). Die Bedeutung der ökonomischen Bildung ist den Befragten klar, dieses Bewusstsein schlägt sich jedoch nicht ausreichend in Verhaltensweisen nieder.⁶

1 Annamaria Lusardi, zit. nach Greimel-Fuhrmann, Ist es (un)möglich, finanziell gebildet zu sein, S. 13.

2 Greimel-Fuhrmann, Ist es (un)möglich, finanziell gebildet zu sein, S. 13.

3 Vgl. Schavan, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, S. 5.

4 Jugendstudie 2018.

5 Greimel-Fuhrmann & Rumpold, Die ökonomische Bildung der österreichischen Jugendlichen in der achten Schulstufe, Präsentation S. 24 f.

6 Ebd.

71 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland geben an, dass sie in der Schule nicht viel bis gar nichts über Wirtschaft lernen bzw. gelernt haben. Dabei wollen sie genau das: 84 Prozent wünschen sich mehr Informationen über wirtschaftliche Zusammenhänge in der Schule. Zwei Drittel fordern sogar die Einführung eines eigenen Schulfachs „Wirtschaft“. 82 Prozent können nicht sagen, wie hoch zurzeit ungefähr die Inflationsrate ist. 53 Prozent wissen nicht, was „Rendite“ bedeutet. 67 Prozent geben an, keine Ahnung davon zu haben, was an der Börse passiert.⁷

Auf der anderen Seite steigt die Verantwortlichkeit der Jugendlichen gegenüber dem Staat und der Gesellschaft, wie beispielsweise in Form des aktiven Wahlrechtes ab dem 16. Lebensjahr. Darüber hinaus stehen beinahe unbegrenzte Möglichkeiten der persönliche Meinungsäußerung via elektronischer Medien zur Verfügung und somit auch die Möglichkeit, aktiv in die Politik eingreifen zu können. Hier zeigt die „Userplanet Research Jugendstudie“⁸, dass die gesellschaftliche Verantwortung ausgeprägt ist und sich durch alle Lebensbereiche zieht. Die Jugendlichen streben nach persönlichem Engagement und haben eine klare Präferenz für eine Zivilgesellschaft mit engagierten Bürgern, die einen Wandel des gesellschaftlichen Zusammenlebens als Ziel haben. Mittels Bürgerinitiativen will man in dem politischen Geschehen – an politischen Parteien vorbei – neue Impulse schaffen. Jeder Einzelne kann etwas erreichen.⁹

Wie rüsten wir diese Generation, um mit dieser Verantwortlichkeit auch tatsächlich umgehen zu können? Wissen die Jugendlichen um die Auswirkungen ihres Handelns?

Diese Fragen sind von einer enormen Tragweite. Allerdings steht jedoch auch die Frage im Raum, ob viele dieser einfach zu beschaffenden Informationen tatsächlich das Wissen und die Zusammenhänge vermitteln, welche für die Beantwortung der Probleme notwendig sind. Oder besteht die Gefahr, dass singuläre Botschaften als Basis für ökonomische, politische und Umweltentscheidungen herangezogen werden?

So fragen sich Bürgerinnen und Bürger, wie es zu Bonizahlungen in mehrstelliger Millionenhöhe kommen kann. Daher verwundert es nicht, dass in Publikationen die wirtschaftliche Verantwortungslosigkeit und das politische Versagen als hauptverantwortlich für das existenzielle Problem des Klimawandels gesehen wird.¹⁰

Die allgemeine Stimmungslage und persönliche Belastungen lösen negative Zukunftsbilder aus. Die beruflichen Unsicherheiten mit einer hohen Rate an Orientierungslosigkeit und finanzielle Sorgen lassen eine junge Generation mit großen Zukunftsängsten heranwachsen.¹¹ Schnelle und einfache Rezepte zur endgültigen Lösung dieser meist sehr komplexen Fragen werden gefordert. Dies nährt ein Klima der Politik- und Wirtschaftskritik und damit auch der Kritik an der Marktwirtschaft.¹²

Diese Kritik ist (teilweise) berechtigt: Formen des Marktversagens sind in der Mikro- und Makroökonomie längst bekannt und beschrieben. Dass es zuweilen im globalen Kontext nicht ausreichend berücksichtigt wird, haben zahlreiche Veröffentlichungen des Öko-sozialen Forums dokumentiert.

7 <https://bankenverband.de/newsroom/meinungsumfragen/jugendstudie-2018-umfrage/>

8 Userplanet Research, Jugend Studie 2012, S. 32.

9 Ebd.

10 Ebd.

11 Ebd., S. 33.

12 Haase, Demokratie und Markt als Symbiose, S. 147f.

Die Lösungen dieser Probleme sind tatsächlich nicht trivial und kaum alleine auf nationaler Ebene zu bewerkstelligen. Potenzielle Herangehensweisen sind jedenfalls umfassend zu prüfen. Als ein wesentliches Prüfkriterium ist in diesem Zusammenhang die Kompatibilität mit demokratischen Strukturen und der Wahrung der Freiheit des Individuums zu sehen. Einige alternative Konzepte zeichnen sich dadurch aus, dass diese Kriterien bei detaillierter Prüfung in letzter Konsequenz nicht eingehalten werden.

Dies ist insofern von entscheidender Bedeutung, da Demokratie und Markt eine Symbiose darstellen und sich gegenseitig bedingen. Demokratie ist langfristig ohne Marktwirtschaft¹³ nicht haltbar.¹⁴ Dies bedingt eine grundsätzliche Akzeptanz der Marktwirtschaft. Daher ist ökonomische Bildung zugleich politische Bildung und sollte darüber hinaus jedenfalls die Aspekte der Umweltbildung beinhalten. Die didaktischen Pioniere Heimann und Meyer haben auf den Implikationszusammenhang hingewiesen, also darauf, dass „alles mit allem zusammenhängt“ und nicht nur Ziele, Inhalte, Methoden verknüpft werden sollen, sondern auch unterschiedliche Perspektiven.¹⁵

Die Wahl der Kaufentscheidung für das eine oder das andere Produkt hat gesamtwirtschaftlich enorme Auswirkungen. Dies lässt sich anhand eines Beispiels gut dokumentieren: Wird im Einkaufsmarkt ein regionales und saisonales Lebensmittel oder ein aus weit entfernter Produktion unter hohem Transport- und sonstigem Ressourceneinsatz stammendes erworben? Diese Wahl beeinflusst nicht nur den Ort der Wertschöpfung der Lebensmittelerzeugung, sondern darüber hinaus auch die Belastung mit klimaschädlichen Emissionen. Die scheinbar simple Wahl des Produktes hat enorme Auswirkungen auf die Wirtschaft und Umwelt. Eine Entscheidung für die Wahl einer politischen Partei hat ebenso erhebliche Auswirkungen auf die Entwicklung eines Landes. Die Grundvoraussetzungen sind in beiden Fällen die Wahlfreiheit und ein möglichst umfassendes Wissen.

Eine wesentliche Aufgabe unserer Bildung ist daher die Vermittlung von basisökonomischen, ökologischen und politischen Kompetenzen in Verbindung mit einem Überblick über deren größere Zusammenhänge.

Ökonomisches Wissen kann daher nicht nur ein Element in einem berufsbildenden Schultyp sein, sondern sollte als ein integraler Bestandteil von Allgemeinbildung verstanden werden. So ist ökonomische Bildung in Ansätzen schon in der Volksschule (Primarstufe) im Fach „Sachunterricht“ im Erfahrungs- und Lernbereich „Wirtschaft“ curricular verankert. Ausgehend vom eigenen familiären Umfeld sollen Schülerinnen und Schüler anhand wirtschaftlicher Fragestellungen und Themen wie Geld, Arbeit und Konsum ein für sie bedeutendes grundlegendes Verständnis von wirtschaftlichen Zusammenhängen entwickeln. In der AHS-Unterstufe und in der Neuen Mittelschule (NMS) ist „Geographie und Wirtschaftskunde“ mit sieben Wochenstunden über vier Jahre hinweg das Trägerfach für ökonomische Bildungsinhalte.¹⁶ In der Polytechnischen Schule, in welcher Schülerinnen und Schüler berufsvorbereitend ihr neuntes verpflichtendes Schuljahr absolvieren, ist ökonomische Bildung in den Fächern „Politische Bildung und Wirtschaftskunde“ sowie „Berufsorientierung und Lebenskunde“ mit jeweils zwei Wochenstunden verankert. Der Bereich „Wirtschaftskunde“ behandelt Grundlagen der Wirtschaft und des Wirtschaftens, wie den

13 Freiburger Denkfabrik e.V., 10 Thesen der Humanen Marktwirtschaft.

14 Vgl. z.B.: Wohlgemut, Demokratie und Marktwirtschaft als Bedingungen für sozialen Fortschritt, S. 2ff.

15 Aff, Ökonomische Bildung kontroversiell, S. 41–48.

16 Stieger & Jekel, Thomas, Vermessene ökonomische Bildung, S. 9f.

privaten Zahlungsverkehr oder das Wirtschaftssystem in Österreich. Berufsorientierung meint nicht nur den individuellen Berufsfindungsprozess der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, sondern thematisiert auch die gesellschaftliche Bedeutung und Bedingungen beruflicher Arbeit.¹⁷

Die Schwierigkeit besteht jedoch in der Ausrichtung und Gewichtung der jeweiligen Unterrichtsgegenstände. Die Ökonomiebildung steht bereits bei der Benennung an zweiter Stelle: „Geographie und Wirtschaftskunde“, „Politische Bildung und Wirtschaftskunde“ oder sie scheint gar nicht auf wie im „Sachunterricht“. Die Ergebnisse der Befragungen lassen darauf schließen, dass der Bereich in der inhaltlichen Ausgestaltung ebenso zweitrangig ist. Es ist nur schwer verständlich, dass Schülerinnen und Schüler bis zur Reifeprüfung im allgemeinbildenden Schulbereich eine lediglich geringe Wirtschaftskompetenz erhalten.¹⁸ In diesen Schulen sind die spezifischen Unterrichtsgegenstände genauso wenig vorgesehen wie Lehrende mit einem speziellen ökonomischen Lehramt.

Es stellt sich die Frage, ob wir uns das langfristig leisten können und wollen. Wäre es nicht im Sinne der ökonomischen Stabilität der Bürgerinnen und Bürger und damit auch des Staates erforderlich, unsere diesbezügliche Verantwortung wahrzunehmen? Schließlich ist die damit einhergehende Absicherung der Demokratie am wichtigsten.

Literatur

- Aff, Josef (im Gespräch mit Christian Fridrich) (2013): Ökonomische Bildung kontroversiell – oder: von Fehlkonstruktionen, Geröllhalden, Führerscheinen und Multiperspektivität. In: *GW Unterricht* 130 (Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung, Wien; Verlag Akademie der Wissenschaften; online unter www.gw-unterricht.at vom 6.8.2019).
- Freiburger Denkfabrik e.V. (2015): 10 Thesen der Humanen Marktwirtschaft. Online unter www.freiburger-denkfabrik.de/wordpress/humane-marktwirtschaft/thesen vom 10.8.2019.
- Greimel-Fuhrmann, Bettina & Rumpold, Herwig (2015): Die ökonomische Bildung der österreichischen Jugendlichen in der achten Schulstufe. Eine empirische Studie im Auftrag der Wirtschaftskammer Österreich, Wirtschaftsuniversität Wien, Präsentation. Online unter www.google.at/search?ei=XwRLXcDgIvT0xgPh-JDoCQ&q=oekonomische-bildung-fuhrmann.pdf&oq=oekonomische-bildung-fuhrmann.pdf vom 6.8.2019.
- Greimel-Fuhrmann, Bettina (2018): Ist es (un)möglich, finanziell gebildet zu sein? Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik. In: Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress am 26.4.2018 Wien.
- Haase, Thomas (2013): Demokratie und Markt als Symbiose. In: Josef Riegler, Ernst Scheiber & Kurt Ceipek (Hrsg), *Zukunft als Auftrag – Die Welt gehört unseren Kindern*. Mauerbach: Verlag DTW ZukunftsPR.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Vgl.: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen; online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 vom 14.8.2019.

- Jugendstudie 2018: Wirtschaftsverständnis, Finanzkultur und Digitalisierung, bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Repräsentative Erhebung im Auftrag des Bundesverbands deutscher Banken. Online unter <https://bankenverband.de/newsroom/meinungsumfragen/jugendstudie-2018-umfrage> vom 10.8.2019.
- Schavan, Annette (2001): Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. In: Hans Kaminski, Bernd Hübinger, Reinhard Zedler & Wolfgang Staudt (Hrsg.), *Soziale Marktwirtschaft stärken – Kerncurriculum ökonomische Bildung*. St. Augustin.
- Stieger, Sandra & Jekel, Thomas (2018): Vermessene ökonomische Bildung? Eine Analyse österreichischer empirischer Studien zur ökonomischen Bildung. In: *GW-UNTERRICHT* 150 (Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung, Wien; Verlag Akademie der Wissenschaften; online unter www.gw-unterricht.at/ vom 6.8.2019.
- Userplanet Research, Jugend Studie 2012: Online Umfrage zw. 20–30-Jährigen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. 2012.
- Wohlgemut, Michael (2006): Demokratie und Marktwirtschaft als Bedingungen für sozialen Fortschritt. In: Freiburger Diskussionspapiere für Ordnungsökonomik, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Die plurizentrische deutsche Sprache und die Normfrage im Deutschunterricht in Ungarn

Deutsch hat in Ungarn eine mehrere Jahrhunderte lange historische Tradition, doch auch in der Gegenwart spielt die deutsche Sprache in vielen Bereichen, so in der Wirtschaft, in der Politik und vor allem im Bildungssektor eine wichtige Rolle. In meinem Beitrag möchte ich zu Ehren und als Anerkennung der hervorragenden Leistungen von Herrn Professor Rauscher in der LehrerInnenausbildung in Niederösterreich und Österreich einen Einblick in eine interessante Frage der deutschen Sprache zeigen, die im Deutschunterricht auf allen Ebenen, von der Sekundarstufe bis zur LehrerInnenausbildung, oft zu Diskussionen führt.

Die deutsche Sprache ist eine der variabelsten Sprachen in Europa, was seit etwa den 1970er-Jahren zur Aufgabe der Homogenitätsannahme der deutschen Sprache führte. In der Folge wurde ab den 1990er-Jahren in der Ausbildung für das Lehramt in Deutsch die Frage der Variationsvielfalt und der Varietäten des Deutschen zum festen Bestandteil des Curriculums.

1. Fragestellungen zum Thema

Die im Titel genannten Schlüsselbegriffe Norm und Variation nehmen schon seit geraumer Zeit einen hervorgehobenen Platz in der angewandten Forschung zum Deutschen ein (vgl. v.a. Neuland 2006, Berend/Knipf 2006, Hennig 2012, Davies/Langer 2013, Feilke 2015). Das Thema hat in der Gegenwart große Aktualität, denn auch die Lehrenden des Deutschen im DaF-Bereich im Ausland (vgl. Durrell 1999, 2006, Davies 2018) stellen sich aufgrund ihrer Unterrichtserfahrungen immer wieder die Fragen: „Wie ist es um die Norm des Deutschen in unseren Tagen bestellt? Wie viel Variation sollen unsere Schüler im Deutschunterricht kennenlernen?“ Das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Variation im Unterricht kommt in der Regel auf, wenn sich gesellschaftlich-soziale Umbrüche in einer Gesellschaft zeigen, wie das z.B. in den 1990er-Jahren nach der Wende, in Mitteleuropa, so auch in Ungarn, der Fall war, oder auch bei internationalen Sprachstandserhebungen in bestimmten Schulstufen, wenn die Sprachkompetenz der Lernenden das von ihnen erwartbare Niveau nicht erreichten (z.B. PISA-Tests). Warnende Stimmen über eine Verlotterung der deutschen Sprache, laienhafte Sprachkritiken, die Angst vor einer Gefahr eines Sprachverfalls des Deutschen, die große Varianz im Deutschen werden auch im Ausland immer lauter und verunsichern einen Teil der dort Lehrenden, die – und dieser Umstand sollte immer wieder berücksichtigt werden – in einem anderssprachigen Umfeld und bei verhältnismäßig geringen authentischen sprachlichen Impulsen Lernenden aller Stufen Deutsch unterrichten. Gleichzeitig fühlt sich ein anderer Teil engagierter DeutschlehrerInnen durch die Vielzahl von Text- und Sprachhandlungsmustern des Gegenwartsdeutschen verunsichert, weil

sie ständig die Diskrepanz zwischen dem in der Schule unterrichteten sog. Schuldeutsch und der Sprachwirklichkeit wahrnehmen.

Die grundlegende Frage der Lehrenden „Was und wie und mit welchem erwartbaren Ergebnis soll unterrichtet werden“ umfasst sowohl den Gegenstand des Unterrichts, das WAS (die Sprache), gleichzeitig auch den didaktischen Aspekt, das WIE. Selbstverständlich taucht damit auch die Frage nach dem Normativen auf. Diese Äußerungen der Lehrenden führen dazu, ihre soziale Rolle im Sinne von Ammon (1995) als Normautoritäten bewusster wahrzunehmen und dem Prozess des Unterrichts noch mehr Aufmerksamkeit zu schenken, denn in sprachlichen Zweifelsfällen im Unterricht geraten sie in eine Entscheidungssituation: Welche Form ist richtig, welche ist falsch in der gegebenen Situation? Selbstverständlich hat der/die Lehrende viele Möglichkeiten, Fragen dieser Art zu beantworten, z.B. zahlreiche einschlägige Nachschlagewerke heranzuziehen, Konsultationen mit muttersprachlichen Lektoren, GastlehrerInnen an der Schule, an Fortbildungen zu führen etc. Kurz gefasst, die Verantwortung der Lehrenden ist in dieser ihrer sozialen Rolle als Normvermittler ziemlich komplex und in vielen Fällen im Alltag auch nicht leicht zu bewerkstelligen.

Deutsch wird in Ungarn je nach Schultyp als Fremdsprache und als Minderheitensprache in allen Schulstufen – von der ersten Klasse der Grundschule bis zum Abitur – unterrichtet. Dieser Unterricht blickt in Ungarn aufgrund der mehr als tausendjährigen historischen und kulturellen Verbundenheit mit dem deutschen Sprachraum auf eine lange und gut bewährte Tradition zurück¹, was jedoch an der Tatsache nichts ändert, dass die Fremdsprachenkenntnisse eines Durchschnittsungarn, insbesondere der jungen Generationen, heute ziemlich gering sind. Deutsch nimmt zur Zeit in Ungarn in der Fremdsprachenwahl nach Englisch den vornehmen zweiten Platz ein, ein Umstand, der auf viele Faktoren zurückzuführen und immer auch von dem jeweiligen gesellschaftlich-politischen und sozialen Kontext des Landes abhängig ist. Aus einem sozialen Aspekt betrachtet bildet in den letzten Jahren für die ungarischen ArbeitnehmerInnen die vorübergehende oder auch langfristige Erwerbsmöglichkeit im deutschsprachigen Ausland (in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich, in der Schweiz) sowie die Option, mit soliden Deutschkenntnissen eine Anstellung bei einem deutschsprachigen Unternehmen im Lande (in Ungarn) zu bekommen, relevante Motivationsfaktoren zum Erlernen der deutschen Sprache. Sowohl im gesteuerten (schulischen) Deutschunterricht als auch an diversen Sprachschulen des Landes ist immer wieder die Frage zu hören, welches Deutsch, gemeint ist meistens welche Standardvarietät, unterrichtet werden soll, wie viel Toleranz von Normabweichungen heutzutage denn zugelassen werden darf. Mit welchem Deutsch sind die künftigen Lernenden und auch ArbeitnehmerInnen am besten beraten und für einen aktiven Sprachgebrauch im Sprachgebiet vorbereitet? Diese praktischen Fragen deuten nicht nur auf einen verantwortungsvollen Umgang mit dem Lehrgegenstand Deutsch hin, sondern können auch eine Unsicherheit der Fragenden/Lehrenden signalisieren oder sie können auch als Symptom gesehen werden, dass die bislang gelernte und praktizierte Norm der Standardsprache/Hochsprache des Deutschen aufgrund der in letzter Zeit erscheinenden Veränderungen in der Sprache ins Wanken geraten ist. Ist diese vermeintliche oder reale Unsicherheit überhaupt berechtigt? Zur Beantwortung dieser Fragen sollen in diesem Beitrag drei Faktoren der Schlüsselbegriffe, die in der Aus-

1 Vgl. Müller, Marta (2012) zum Stand des Deutschunterrichts in Ungarn.

bildung von Deutschlehrenden eine zentrale Rolle spielen, in einem ungarischen Kontext beleuchtet werden:

- a) die plurizentrische deutsche Sprache
- b) die Entwicklung der Norm im Deutschunterricht in Ungarn
- c) die gegenwärtige Norm-Problematik in der Deutschlehrausbildung (DaF und DaM).

2. Einige Aspekte zur Plurizentrik im Deutschunterricht

Jede natürliche Sprache ist gekennzeichnet durch einen gewissen Grad an Variation, die auf allen sprachlichen Ebenen und in allen Kommunikationssituationen erscheint, selbst die von der Schriftsprache getragene Form der Standardsprache ist nicht frei von Variation. Die sprachliche Variation im Deutschen ist wahrscheinlich der erste auffallende Eindruck für alle, die sich in den betreffenden deutschsprachigen Gebieten für längere oder kürzere Zeit aufhalten. Darüber hinaus ist der charakteristische plurizentrische Charakter des Deutschen, der sich auf die geographisch kompakten deutschsprachigen Gebiete in der Mitte Europas erstreckt, zu einem wichtigen Forschungsobjekt vieler Linguisten und Soziolinguisten geworden (vgl. Ammon 1995, 2016, Kellermeier-Rehbein 2014).

Anders ist es im Englischen, Spanischen, Portugiesischen und Französischen, deren Plurizentrität sich auch auf Gebiete außerhalb Europas, z.B. auf Übersee, ausdehnt². Im Prozess des Erlernens von mono- und plurizentrischen Sprachen gibt es wohl keinen gravierenden Unterschied, doch ist – insbesondere im Fremdsprachenlernen im Ausland – damit zu rechnen, dass bei den plurizentrischen Sprachen im Prozess der Aneignung der betreffenden Sprachen eine Reihe von historischen, kulturellen, politischen und mitunter auch sprachgeschichtlichen Kenntnissen notwendig ist, darüber hinaus auch persönliches Engagement, ein sog. plurizentrisches Basiswissen, die Bereitschaft zur Nachfrage und zum Nachschlagen sowie Toleranz sowohl von Lernenden als auch Lehrenden sind unentbehrlich, um die Sprache richtig gebrauchen zu können.

Die nationalen Standardvarietäten des Deutschen, das österreichische Deutsch, das Schweizerhochdeutsch sowie das Deutsche in der Bundesrepublik sind eigens kodifiziert, normiert, gleichrangig und haben einen auf die betreffenden Länder und Sprachgebiete bezogenen Geltungsbereich, sie sind eigenständig, aber nicht in einem hierarchischen Sinne verstanden. Eine staatsorientierte Eigensprachlichkeit zeigen die Sprachgebrauchsweisen z.B. in der Schweiz und in Luxemburg, gleichzeitig sind sie auch Abbild von großräumigen Dialektlandschaften. Für Varietäten allgemein, so auch für die nationalen Standardvarietäten gilt, dass sie kognitive Wissensbestände darstellen und soziale Funktionen haben, auf diese Weise „leisten Varietäten einen Beitrag zur Konstruktion der Identität der Sprecher und deren Kategorisierung“ (Dovalil 2010: 45). Dass Lernende, Studierende und Lehrende diese Funktion von Varietäten erkennen können, bedeutet nicht nur einen langen Weg im Lernprozess, sondern vor allem persönliche, hautnahe Spracherfahrungen in den deutschen Sprachgebieten oder zumindest in einem der Sprachgebiete.

2 Wohlgermerkt, auch die deutsche Sprache hat in verschiedenen Regionen der Welt auf fast allen Kontinenten durch die historisch, politisch und wirtschaftlich bedingten Migrationsprozesse deutschsprachiger Menschen eine Verbreitung gefunden, doch diese haben aufgrund der Umstände des jeweiligen Aufnahmelandes einen anderen Status.

Anhand des plurizentrischen Charakters der Sprache kann eine erhöhte Sprachaufmerksamkeit und eine Sprachbewusstheit bei Lernenden und Lehrenden entwickelt werden, anders formuliert ist es wichtig, die Unterschiede der drei nationalen Standardvarietäten und ihre unterschiedlichen Verwendungsbedingungen auch im Studium den Lernenden/Studierenden im DaF-Bereich zu erläutern, denn diese Kenntnisse können für sie beim Sprachgebrauch zumindest auf rezeptiver Ebene sehr hilfreich sein. Ohne auf einzelne Details der nationalen Standardvarietäten einzugehen, sei hier nur angedeutet, dass für Studierende, Lernende des Deutschen die Lexik im österreichischen Deutsch (Austriazismen genannt) auch die suprasegmentale Ebene oder z.B. manche Differenzen im grammatischen Bereich (Artikel, Auxiliaria *haben* und *sein*) besonders auffallende Merkmale darstellen. Im Sprachgebrauch in der deutschsprachigen Schweiz sind es die Helvetismen sowie die konsequente diamediale Trennung (gesprochen: Dialekte, geschrieben Schweizerhochdeutsch) der Varietäten im Sprachgebrauch und nicht zuletzt im Sprachgebrauch der Bundesrepublik ist es das bekannte Nord-Süd-Gefälle, die regionalen Sprachgebrauchsstandards und die daraus resultierenden Differenzen auf der lexikalischen, grammatischen und pragmatischen Ebene. Es muss auch beachtet werden, dass es zwischen den drei nationalen Standardvarietäten insbesondere in Grenzgebieten z.B. im Südosten der Bundesrepublik und in Österreich fließende sprachliche Übergänge gibt, also keine strikten sprachlichen Grenzen existieren. Dafür ist ein Beispiel das standardsprachliche Wort *Junge*, wofür als Alternative im Südosten Deutschlands in der Alltagssprache eher das nicht standardsprachliche *Bub/Bube* verwendet wird, das im österreichischen Deutsch als Standardwort gilt.

3. Exkurs zur Entwicklung der Norm im DaF- und DaM-Unterricht in Ungarn

Zum besseren Verständnis der Norm- und Variationsfrage im Deutschunterricht erhalten wir interessante Einblicke, wenn wir die Entwicklung der Norm im Deutschunterricht in Ungarn kurz skizzieren. Zu Beginn der 1960er-Jahre wurde in Ungarn erneut ein Deutschunterricht an Schulen zugelassen, zur gleichen Zeit wurden auch zweisprachige Minderheitengymnasien für die deutsche Minderheit gegründet, wofür letztlich der gesellschaftlich-politisch-ideologische Hintergrund der damaligen Zeit bestimmend war. Der einzige Zugang zur deutschen Sprache und Kultur bildete für Ungarn in dieser Zeit das DDR-Deutsch, zumal diese deutsche Sprache als einzige „westliche Sprache“ an den Schulen neben der obligatorischen Pflichtsprache Russisch zugelassen war. Diese Varietät des Deutschen gab im DaF- und im Minderheitenunterricht, in der universitären Ausbildung wie in der germanistischen Forschung, und auch in einer damals noch spärlichen deutschsprachigen Pressetätigkeit, schlechthin die Norm der deutschen Sprache vor. Auch im Deutsch als Minderheitenunterricht wurde die deutsche Sprache nicht mit gesonderten Methoden vermittelt, denn die Ausgangslage der Schüler war ja im Großen und Ganzen die gleiche wie beim Fremdsprachenunterricht: Die Schüler der Minderheitenschulen haben in den 1960er-, eventuell Anfang der 1970er-Jahre selten in ihrer primären Sozialisation in der familiären Umgebung einige Dialekt- oder Deutschkenntnisse erworben, in den späteren Jahrzehnten traten sie jedoch größtenteils ohne jegliche deutschsprachige Vorkenntnisse aus der Familie ihre schulische Sozialisation an.

In diesen Jahrzehnten ging es vor allem um die Dominanz der expliziten Normen, die in der Schule, in der Lehrerausbildung vermittelt und abverlangt wurden. Selbst bei den damals noch spärlich erlebbaren Sprachgebrauchsgewohnheiten, durch die man über implizite Normen hätte etwas erfahren können, war die Sprache der DDR bestimmend für den Deutschunterricht. Über sprachliche Variation wurde damals nicht explizit gesprochen, höchstens konnte eine Variation auf der phonetischen Ebene wahrgenommen werden, z.B. dadurch, dass man gelegentlich von nativen DDR-Sprechern eine leicht sächsisch geprägte Ausspracheform hören konnte. Erst nach der Wende, in den 1990er-Jahren, durch die in Ungarn freizügigeren Reisemöglichkeiten, den Empfang deutschsprachiger Medien (Satellitenfernsehen), das nach der Wende in allen Altersgruppen der Ungarndeutschen sich großer Beliebtheit erfreute, sowie die vielfältigen und intensiv gepflegten Städte-, Orts- und Schulpartnerschaften mit allen deutschsprachigen Ländern konnte eine persönliche Erfahrung mit der sprachlichen Vielfalt und Variation des Alltags, eine Sprachwirklichkeit, ein Eintauchen in die sprachliche Welt der deutschen Sprache mit all ihren Facetten, hautnah erlebt werden.

Die jahrzehntelang verinnerlichte verhältnismäßig einheitliche „DDR-Norm“ schien stabile Nachwirkungen zu haben, zumindest im Deutschunterricht und bei den Lehrenden selbst. Denn in den Jahrzehnten bis zur Wende sind einige Generationen der Deutschlehrenden mit einer variationsfreien Norm ausgebildet worden. Praktiziert wurde im Deutschunterricht überwiegend eine grammatisch-übersetzende Methode, die eben die Vermittlung der expliziten, nicht aber die der verdeckten Sprachgebrauchsnormen anstrebte. Mit der kommunikativen Wende im DaF-Unterricht seit den späten 1980er-Jahren versuchte man die Kehrseite der oben erwähnten Methode einzusetzen und die impliziten Normen in den Vordergrund zu stellen, ohne konsequente Rücksichtnahme auf die Akzeptabilität der grammatischen Regeln:

Von besonderer Bedeutung erscheinen neben den kodifizierten und statuierten Normen nun die Entwicklungen der „subsistenten“ Normen, jener normativen Erwartungshaltung, um deren Institutionalisierung und Legitimierung im Rahmen konkurrierender Normierungshandlungen gerungen wird. (Neuland 1998: 8)

Das Motto war freies Sprechen in Deutsch, auch wenn es grammatisch mangelhaft ist. Das bedeutete zwar einen großen Schritt vorwärts, dennoch konnte das Ineinandergreifen der Vermittlung der beiden Normen nicht erreicht werden. In der Gegenwart ist aus den Zielvorgaben des Deutschunterrichts für Minderheiten und auch aus denen des DaF-Unterrichts ersichtlich, dass im Deutschunterricht die beiden Normen, sowohl die gesetzten als auch die subsistenten Normen, eine Verzahnung anstreben und sich beide die erstrebte Sprachkompetenz in Deutsch als Ziel stecken. Im Folgenden wird in einem kurzen Auszug aus den beiden Lehrplanvorgaben ein Einblick gegeben, der auf große Ähnlichkeiten mit einigen speziellen Zielen hinweist:

Im Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn (Wurzeln und Flügel), der von einem Expertenteam 2010 erstellt wurde, umfasst folgende Bereiche:

- a) Sprachliche Handlungskompetenz
- b) Landeskundlich-interkulturelle Kompetenz

- c) Linguistische Kompetenz
- d) Methodenkompetenz (2010: 4).

In den bilingualen Nationalitätenschulen für die ungarndeutsche Minderheit³ wird angestrebt, neben allgemeinen Kenntnissen, die auch im DaF-Bereich behandelt werden, spezielle zusätzliche, die Sprache, Kultur und Geschichte der deutschen Minderheit in Ungarn thematisierende Inhalte als Lehrstoff anzubieten, die auch andere Schwerpunkte als der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) setzt. Exemplarisch hervorgehoben seien z.B. die Anforderungen der Klassenstufe 10 innerhalb der Sprachgebrauchsnormen unter Kommunikationskultur (S. 57):

Der Schüler/die Schülerin kann

- in variabler, angemessener Form das Wort ergreifen oder gar abgeben und Redemittel einsetzen, um während des Redebeitrags Zeit zu gewinnen
- Kommunikationssituationen einschätzen und seine eigenen Sprachhandlungen im Rahmen der üblichen Konventionen angemessen anpassen
- Anderen sprachlich und formal differenzierte Rückmeldungen (feedback) geben
- Registerverwendung und -wechsel von Kommunikationspartnern erkennen und der Situation und Rollenverteilung entsprechend angemessen sprachlich handeln (ebd. 57).

In diesen Formulierungen erkennen wir einen hohen Maßstab: eine anspruchsvolle Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, in der neben der Interaktionsfähigkeit auch subsistente Normen zum Tragen kommen, die auf der Grundlage von vorhandenen sprachlich-linguistischen Kompetenzen, die durch die vermittelten deskriptiven statuierten Normen geprägt sind, unvermeidlich als Anforderungen in einer bilingualen Bildungsform erwartet werden können.

Der in Ungarn für die Fremdsprachen konzipierte Rahmenlehrplan formuliert zwar einfacher, fokussiert überwiegend die gesetzten Normen, lässt jedoch auch die subsistenten Normen nicht außer Acht:

Die Zielvorgabe bei der Vermittlung im Fremdsprachenunterricht ist die Herausbildung einer kommunikativen Kompetenz, die sich aus drei Elementen zusammensetzt:

- a) der sprachlichen,
- b) der soziolinguistischen
- d) der Textkompetenz.

Die sprachliche Kompetenz beinhaltet die lexikalischen, grammatischen, semantischen, phonetisch-phonologischen, morphologischen und orthographischen Kenntnisse bzw. die zu ihrem Gebrauch notwendigen Fertigkeiten bzw. Basisfähigkeiten. Die Sprachkompetenz wird durch das Verstehen des gehörten und geschriebenen Textes, durch die Sprechfertigkeit, die Interaktion bzw. durch die Entwicklung der Schreibfähigkeit aktiviert.

Die soziolinguistische Kompetenz bedeutet die Kenntnis jener gesellschaftlichen Gewohnheiten und Regeln, die den Erfolg der Kommunikation maßgebend beeinflussen und die vom Lehrenden aufgrund der Abweichung von der muttersprachlichen Kultur bei

3 Es geht um 12 Gymnasien und 152 Schulen der deutschen Minderheit.

den Lernenden bewusst gemacht werden müssen (z.B. Höflichkeitsformen, sprachliche Rituale, Anredeformen, Körpersprache, Humor, Stilschichten, Dialekte).

Im Rahmen der Textkompetenz werden die Kenntnisse zum Aufbau des Textes, die Textkohärenzmittel im Gesprochenen und Geschriebenen angeeignet, die Regeln der Interaktion bzw. die typischen Elemente verschiedener Textsorten. Die Sprache ist von der Kultur, durch die sie entstand und durch die sie besteht, nicht zu trennen.

4. Fazit

Zusammenfassend sollen einige heute noch bestehende Schwierigkeiten im Umgang mit Norm und Variation im Deutschunterricht in Ungarn benannt werden:

- die Auffassung der Norm als etwas Starres, das Festhalten an präskriptiven Vorstellungen, während die Sprachrealität selbst viel Variabilität zeigt,
- das Erkennen und die Handhabung der medialen Verschiebungen und Überlappungen von sprachlichen Äußerungen in der Unterrichtspraxis und das Erkennen, dass nicht nur Sprache, sondern Sprache und Kultur unterrichtet werden,
- die didaktische Aufbereitung der sprachlichen Varianz auf allen (oder zumindest den wesentlichen) Ebenen des Sprachsystems und deren Implementierung in den benutzten Lehrmaterialien, lernerorientiert und rezeptionsorientiert,
- der Leistungsdruck der Lehrenden im Ausland, ein möglichst einwandfreies Standarddeutsch zu vermitteln, damit die Lernenden im Abitur und den sonstigen Prüfungen gute Ergebnisse erreichen.

Sprachhandlungsmuster und auch Textsorten ändern sich von Zeit zu Zeit, müssen also der Sprachrealität entsprechend flexibel sein. Wann, auf welcher Schulstufe und auf welche Weise diesen Veränderungen Rechnung getragen wird, ist eine Frage der Lehrplangestaltung der einzelnen Schultypen im betreffenden Land und Frage der Gestaltung der lokalen Lehrpläne.

Statuierte Normen bilden schon jahrzehntelang das Kernstück des Fremdsprachenunterrichts und auch der Deutschlehrausbildung, demgegenüber stand die Vermittlung der Routinen, die für den Sprachgebrauch unentbehrlich sind, lange Jahrzehnte im Schatten der Unterrichtspraxis. An diesem Punkt scheint mir der Terminus *technicus* der transitorischen Norm von Feilke (2015) sehr angebracht zu sein, der besagt, dass die im Unterricht vermittelten Normen als Übergangsnormen betrachtet werden sollen, die sich erst im Laufe des Lernprozesses bei den Lernenden stabilisieren und zu einer richtigen Gebrauchsnorm entwickeln werden. Aus dieser Sicht betrachtet, wird die Lücke zwischen gesetzten Normen und Gebrauchsnormen etwas geringer ausfallen.

Literatur

- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon et al. (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Berend, Nina & Knipf-Komlósi, Elisabeth (2006): Sprachliche Variation als Herausforderung für den Deutschunterricht in Osteuropa. In: Eva Neuland (Hrsg.): *Variation im*

- heutigen Deutsch. *Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 161–175.
- Davies, Winifred & Langer, Nils (2013): Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In Albrecht Plewnia & Andreas Witt (Hrsg.): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*, IDS-Jahrbuch 2013. Berlin: de Gruyter, 299–321.
- Davies, Winifred (2018): Sprachnormen in der Schule aus der Perspektive der „Critical Language Awareness“ In: Alexandra N. Lenz & Albrecht Plewnia (Hrsg.): *Variation – Norm – Identitäten*. Festschrift für Ludwig Eichinger. de Gruyter, 177–197.
- Dovalil, Vít (2010): Zum Begriff „Varietät“ und dessen Verflechtung mit „Norm“ und „Stil“. In: Peter Gilles, Joachim Scharloth & Evelyn Ziegler (Hrsg.): *Variatio delectat (Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation)*. (VarioLingua 37). Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang Verlag, 45–57.
- Durrell, Martin (2006): Deutsche Standardsprache und Registervielfalt in DaF-Unterricht. In: Eva Neuland (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 111–122.
- Durrell, Martin (2012): Zur Relativierung von hochsprachlichen Normen in der deutschen Sprache der Gegenwart. Der Blick von außen. In Susanne Günthner et al. (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. (Germanistische Linguistik 296). Berlin/Boston: de Gruyter, 89–105.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. *Didaktik Deutsch 2* (20), 115–135.
- Idegennyelvi kerettanterv* [Rahmenlehrplan für die Fremdsprachen] (2012).
- Kellermeier-Rehbein, Birte (2014): *Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin. Erich Schmidt Verlag.
- Nationaler Grundlehrplan = *Nemzetei Alaptanterv* (2012). In: *Magyar Közlöny* 55. 4. Juni 2012.
- Neuland, Eva (1998): „Sprachnormen“ – kein Thema mehr? In: *Der Deutschunterricht* 50 (3/98), 4–13.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Leitbild = *Wurzeln und Flügel. Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens* (2010). Budapest: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.
- Rahmenlehrplan = *Wurzeln und Flügel. Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn* (2010). Budapest: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.
- Kompetenzmodell = *Wurzeln und Flügel. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn* (2010). Budapest: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.
- Müller, Márta (2012): Formen und Nutzen des ungarndeutschen Minderheitenunterrichts. In: *Traditionspflege und Erneuerung. Perspektiven der deutschen Nationalität in Ungarn im 21. Jahrhundert*. Budapest: Ad Librum. Neue-Zeitung-Bücher Reihe Wissenschaft Band 1. 99–116.

Christa Koenne
in Zusammenarbeit mit Margareta Divjak-Mirwald

Schulentwicklung jenseits von Autonomie

1. Schulentwicklung

... zielt auf einen Veränderungsprozess sowohl an den einzelnen Schulstandorten als auch in den ministeriellen Vorgaben und der Schulbehörde ab. Sie setzt eine Unzufriedenheit mit dem IST-Zustand voraus. Überlegungen, worauf genau sich diese Unzufriedenheit bezieht, weisen in verschiedene Richtungen und münden in z.T. widersprüchliche Vorschläge. Gemeinsam ist ihnen der Wunsch, aus der diffusen Unzufriedenheit, die vielfach beobachtbar ist, herauszukommen.

Veränderungen sind nicht per se „gut“, sondern es bedarf gut ausgewiesener Begründungen. Soll Schulentwicklung systematisch erfolgen und zielgerichtet sein, gilt es eine selbst-reflexive Analyse im Voraus zu gestalten und sowohl die Rahmenbedingungen als auch die Ziele möglichst exakt zu definieren.

Einige gesellschaftlichen Veränderungen, auf die registriert werden sollte:

1.1 Zunehmende Pluralität

Pluralität bezieht sich auf das Zusammentreffen von Menschen mit unterschiedlichen Weltbildern, unterschiedlichen Lebenskonzepten und unterschiedlichen Wertvorstellungen. Sie kennzeichnet unsere Gesellschaft. Sie ist im Schulalltag erlebbar und sie führt unweigerlich zu Konflikten. Der Erfahrungsraum Schule kann nutzbar gemacht werden, um den Umgang mit Unterschiedlichkeit zu erlernen. Appelle wie „Seid lieb zu einander und brav“ sind dabei zu wenig. Es bedarf einer Kommunikations- und Konfliktkultur.

Ein anderer Vorschlag lautet, die Subgruppen der Gesellschaft durch möglichst verschiedene Schularten abzubilden, um gesellschaftliche Konflikte von der Institution Schule fernzuhalten. Dann aber verlagert sich das Aushandeln von Konflikten in Räume außerhalb der Schule ohne professionelle Begleitung.

1.2 Das Zusammenleben der Menschen ändert sich

Die Stabilität aller organisierten Gemeinschaften sinkt, nicht nur der Familien – was wir immer besonders beklagen und worin wir die Schuld vieler Probleme in den Schulen sehen. Alle Gemeinsamkeiten, von Kirchen bis zu Sportvereinen, verzeichnen eine hohe Fluktuation. Wir haben heute die Freiheit dabei zu sein oder nicht. Und wir nehmen uns diese Freiheit.

Gleichzeitig – und das scheint ein Widerspruch – steigt die Bedeutung von Gemeinschaften. Wir sind sie freiwillig eingegangen und für die Zeit, in der wir dabei sind, sind sie

uns wichtig. Die „peer groups“ der Jugendlichen haben z.B. bedeutende Auswirkungen im Schulalltag.

Schule kann einen Beitrag zur Wertschätzung von Gemeinsamkeit leisten und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung stärken, die jedes soziale System braucht.

1.3 Das Wissen steigt immer schneller

Wir können nicht immer mehr lernen, weder wir noch unsere SchülerInnen. Dramatisch wird die Situation, wenn der Umweg des Lernens von einer Generation auf die nächste zu lange dauert, wenn Wissen einer Generation in der nächsten zum Teil schon überholt ist. Dann werden die Generationen einander historisch.

Schule hat heute schon das Monopol der Wissensvermittlung verloren. Unsere SchülerInnen wissen viel, was nicht *wir* ihnen beigebracht haben. Das kann auch eine Irritation in diesem obrigkeitshörigen System sein.

1.4 Veränderung der Arbeitswelt

Die bezahlte Arbeit ist eine knappe Ressource. Wir müssen unsere SchülerInnen darauf vorbereiten mit Phasen der Arbeitslosigkeit zurecht zu kommen, während heutige Erwachsene ihre Identität wesentlich aus der bezahlten Arbeit beziehen. Eine radikale Ernüchterung ist angesagt.

Wenn Flexibilität im Wirtschaftsleben gefordert wird, wenn Kontinuitätsforderungen an den „Beruf fürs Leben“ als irreführend angesehen werden und Wirtschaftsbosse von Schulen erwarten, dass sie auf „lebensbegleitendes Lernen – heißt verändern“ vorbereiten, dann ist damit zu rechnen, dass Identität im Beruf gerade *nicht* erworben wird.

Der Selbstverwirklichungswunsch, der zu bezahlter Arbeit motiviert, irrt sich in der Adresse. Unsere SchülerInnen wissen mehr und mehr davon. Motivationslosigkeit, Lernverweigerung bis zum vorzeitigen Abbruch der Schullaufbahn kann damit erklärbarer werden.

2. Initiativen zur Schulentwicklung

... haben am G XI Geringergasse seit den 1990er-Jahren stattgefunden. Als Ausgangspunkt zu neuen Überlegungen diente folgende Fragestellung: „Stellen Sie sich vor, es gäbe die Schule nicht. Welche Begleitung von Kindern und Jugendlichen würden wir heute erfinden?“ Dieser Zugang zu Veränderungen war jene „Lockerungsübung“, die eine Gruppe von ca. 100 LehrerInnen handlungsfähig gemacht hat.

So kamen nämlich die Veränderungsvorschläge nicht als Kritik am Bisherigen daher, sondern als Antwort auf diagnostizierte gesellschaftliche Veränderungen.

BEISPIELE:

- Als Freifach konnte „Gebärdensprache“ angeboten werden. In Zusammenarbeit mit DolmetscherInnen der Gebärdensprache erlernten die SchülerInnen die Basics, um mit Hör-

beeinträchtigten kommunizieren zu können. Diese Fähigkeit sollte Vorteile am Arbeitsmarkt schaffen. Das Angebot wurde gut angenommen.

- NIN war die Abkürzung für Naturwissenschaftliches Informationsnetzwerk. Durch eine Zusammenarbeit von KollegInnen der naturwissenschaftlichen Fächer wurde für die OberstufenschülerInnen ein Angebot entwickelt, bei dem sie lernen konnten, wie naturwissenschaftliche Themen allgemein gut verständlich, ja journalistisch dargestellt werden können. Es wurde erwartet, dass SchülerInnen, die ihre Zukunft in naturwissenschaftlichen Arbeitsfeldern planen, ihre Arbeit auch klar strukturiert vermitteln können.
- Schlüsselqualifikationen und Persönlichkeitsentwicklung beinhalteten folgende Bereiche: Kommunikations- und Präsentationstechnik sowie Konfliktmanagement. Ab der 6. Klasse wurden aufsteigend Module angeboten. Ein Zertifikat bescheinigte die erfolgreiche Absolvierung dieser Seminare. Mit dieser Zusatzausbildung sollten die SchülerInnen besser auf ihr Berufsleben vorbereitet werden und vor allem mehr Möglichkeiten haben, ihr erworbenes Wissen effizient umzusetzen. Konfliktmanagement hilft im schulischen und auch im privaten Zusammenleben. SchülerInnen konnten in Peer-Gruppen schulintern beraten und beraten werden.
- Flexibilität in der Arbeitswelt verlangt physische und psychische Belastbarkeit. Deshalb wurde als Weiterentwicklung des Wirtschaftskundlichen Realgymnasiums der Schulversuch *Wirtschafts- und Sportkundliches Realgymnasium (WISKU)* eingeführt. Die Anzahl der Turnstunden in jeder Schulstufe der Oberstufe wurde um eine Stunde erhöht. In der 7. und 8. Klasse wurde das Fach „Theorie in Sport und Bewegung“ als Wahlpflichtfach angeboten. In Zusammenhang mit einem sogenannten Trägerfach (z.B. Biologie, Physik, Psychologie, Philosophie) war es somit möglich, auch in diesem Fach die Matura abzulegen. Für manche SchülerInnen bot sich durch das Ablegen einer schulexternen Prüfung die Möglichkeit, als TrainerInnen in Sport- oder Fitnessvereinen arbeiten zu können.
- Für die UnterstufenschülerInnen wurde der Klassenverband nach der 2. Klasse nicht aufgelöst. Die SchülerInnen blieben daher unabhängig von ihrer Schultypenwahl in ihrer Klassengemeinschaft und wurden nur in den typenbildenden Fächern jahrgangsmäßig gemeinsam unterrichtet. Damit wurde die Pluralität in Bezug auf unterschiedliche Begabungsprofile erhalten und der soziale Zusammenhalt gefestigt.
- Aus Anlass der Integration eines Schülers mit Neuromuskulärer Erkrankung wurde eine Postkartenaktion ins Leben gerufen, für die Zeichnungen von SchülerInnen als Vorlagen dienten. Der Erlös aus dem Verkauf dieser Postkarten wurde für die Aktion „Vergessene Mütter“ eingesetzt. In Zusammenarbeit mit dem Verein *Neustart* (Bewährungshilfe) wurde das Geld zur Unterstützung von Müttern, die nach einer Haftstrafe mit ihren Kindern ein neues Leben beginnen mussten, aufgewendet. Sich um Menschen zu kümmern, die straffällig geworden waren, war für alle Beteiligten – LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern – eine große Herausforderung.
- Die Unterstützung für die Weiterentwicklung eines Kindergartens in Namibia wurde so gestaltet, dass zunächst Spendengelder dem Kindergarten überwiesen wurden und dieser im Gegenzug Stoffe, Gefäße und andere Handwerksprodukte an unsere Schule schickte. Diese wurden im Anschluss von unseren Schülerinnen zu Produkten verarbeitet, die bei Elternabenden etc. verkauft wurden. Der Erlös wurde wieder nach Ogongo überwiesen, sodass das Unterfangen in einigen Durchgängen durchgeführt werden konnte.
- Die Firma Kapsch hat unsere Schule ökonomisch bei der Ausgestaltung des Tagesheims unterstützt und dafür das kreative Potenzial der Schule für Entwürfe von Werbeplaka-

ten genutzt. Dadurch wurde der Kontakt mit der Firma Kapsch zu einer Zusammenarbeit, von der beide Partner profitierten. SchülerInnen und LehrerInnen organisierten im Gebäude der Firma Kapsch einen Faschingsumzug, wobei eine konkrete Begegnung von Schule und Arbeitswelt stattfinden konnte.

- Die räumliche Nähe zur Firma Porsche/Simmering war Anlass für das Kulturprojekt ARTE XI, in dessen Rahmen künstlerische Arbeiten und Vorführungen in verschiedenen Disziplinen sowohl von SchülerInnen als auch von LehrerInnen in den Räumen dieser Firma präsentiert wurden. ARTE XI stellte die Verknüpfung von Wirtschaft und Schule in den Vordergrund. Diese Veranstaltungen wurden von den Firmen im näheren Umfeld und der Bezirksvorstehung Wien XI unterstützt.
- Eltern und LehrerInnen konnten für einen Tag ihre Arbeitsplätze tauschen. Die Verantwortung für die SchülerInnen blieb selbstverständlich bei LehrerInnen im Schulhaus. Die Arbeitswelt der jeweils anderen Berufsgruppe kennenzulernen, und die besonderen Herausforderungen, die der jeweilige Beruf mit sich brachte, selbst zu erleben, führte zu einem tieferen Verständnis füreinander. Die Reflexion der Erfahrungen ist in die Weiterentwicklung der Schule und der Zusammenarbeit mit Eltern eingeflossen.
- SchülerInnen, die ohne nostrifiziertes Zeugnis in die Schule kamen, konnten nach einer Einstufung ein Jahr als außerordentliche SchülerInnen die fehlenden Qualifikationen nachholen. Das Ansuchen um einen Schulversuch, bei dem diese Möglichkeit auch für SchülerInnen bestünde, die aufgrund eines Nichtgenügens das Schuljahr wiederholen sollten, wurde nicht genehmigt.

Dabei zeigt die Erfahrung, dass die zu wiederholende Schulstufe nicht von allen RepetentInnen zu einer positiven Weiterentwicklung genutzt werden kann. Nicht wenige reagieren mit geringerer Motivation bessere Leistungen zu erbringen und fallen nicht selten durch Störverhalten im Unterricht auf. Manche reagieren sogar mit Schulabbruch.

Eine besondere Bedeutung hatte immer auch die Öffentlichkeitsarbeit, die am G XI ohne äußeren Druck durch Schülermangel erfolgt ist. Zielsetzung dieser PR-Arbeit war Öffnung nach außen, um das G XI in seinem sozialen Umfeld vorzustellen. Es ist gelungen, Aufmerksamkeit in den Medien durch bewusste Kontaktpflege zu erhalten. Damit wurde die Akzeptanz vieler unserer Maßnahmen bei allen Beteiligten erhöht. Durch seriöse PR-Arbeit wurde eine erhöhte Transparenz in sämtlichen Bereichen erreicht und damit auch die Glaubwürdigkeit und Seriosität unserer Schulentwicklung dokumentiert. JournalistInnen konnten sich darauf verlassen, dass Fakten geboten wurden. Ein wechselseitiges Vertrauen entwickelte sich. So hat ein Reporter einer Tageszeitung einmal gemeint, dass *er in diese Schule immer gerne komme, weil nichts beschönigt werde*. Der PR-Erfolg war daran zu erkennen, dass immer öfter Journalisten auf die Schule zukamen.

3. Autonomie

... war am G XI immer ein bedeutendes Thema. In seiner altgriechischen Begriffserklärung bedeutet Autonomie „Eigengesetzlichkeit“ und gilt als Wesen der Freiheit.

Mehr Autonomie für das Bildungssystem beinhaltet die Möglichkeit von dezentraler Schulentwicklung in wichtigen Bereichen.

So kann sich eine Flexibilisierung der Zeiteinteilung, sowohl bei der Gestaltung der Tage, als auch der Wochen, gegebenenfalls auch der Einteilung des Jahres, den Gegebenheiten an jedem Schulstandort besser anpassen und Schwerpunktbildungen erleichtern.

Gelingt es „autonom“, das Dogma „eine Klasse/ein Fach/ein Jahr“ zu entschärfen?

Kann die bedeutende Nahtstelle am Bildungsweg, die Grenze zwischen schulpflichtiger Zeit und der Zeit danach, deutlich gemacht werden? Wird ein Grundbildungsnachweis (oft als Zeugnis zur Mittleren Reife bezeichnet) mit einem festlichen Abschluss der Schulpflicht ermöglicht?

Wäre der nichtgenehmigte Schulversuch bezüglich „Wiederholen einer Schulstufe“ durchführbar?

Können Ziele wie Verringerung des Unterrichtsentfalls, Verringerung der Zahl an Repe- tentInnen oder Verringerung der Nachhilfe schulautonom erreicht werden?

Im Handbuch des Bildungsministeriums zur „Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017“ steht „Autonomie bringt Chancen“. Es gilt sie im Gesetz zu suchen, zu finden und zu nutzen.

Nicht zuletzt schafft verordnete Autonomie auch Probleme. Aushandlungskonflikte an den Schulen sind unausweichlich und benötigen eine gute Gesprächskultur, gegebenenfalls durch professionelle Moderation.

4. Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle

Durch Gesetze und Verordnungen werden Vorgaben gemacht und durch Lehrpläne und Leistungsfeststellungsvorschriften wird der gesetzliche Auftrag für Schule festgeschrieben.

Die Erfüllung dieser Aufträge kann standortspezifisch sein. Dabei helfen autonome Entscheidungsmöglichkeiten. Schulen können Verantwortung übernehmen (wem gegenüber?) und so den Lernenden vorleben, wie schulinterne Demokratie stattfindet. Meinungsverschiedenheiten führen zu Konflikten, die friedlich ausgetragen werden sollen. Entscheidungen begründen und die Begründungen kommunizieren, macht erlebbar, wie ein friedliches Aushandeln bei unterschiedlichen Vorschlägen gestaltet werden kann. Auch das Erleben von Kontrolle, von Grenzen der autonomen Gestaltungsmöglichkeit, kann und soll Teil des Lernprozesses sein.

Dieses Lernen war auch schon vor der heute erweiterten Autonomie möglich und wurde im G XI Geringergasse erprobt.

Auftrag Fort- und Weiterbildung – Pädagogische Hochschulen als eigener Hochschultyp

Pädagogische Hochschulen in Österreich sind ein vergleichsweise junger Hochschultyp. Sie wurden im Jahr 2007 durch den Zusammenschluss Pädagogischer bzw. Berufspädagogischer Akademien und Pädagogischer Institute gegründet und haben in den letzten Jahren einen dynamischen Wandel erlebt. In der Zusammenführung trafen zwei unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen der Lehrer/innenbildung aufeinander. Zum einen war dies die klassische studentische Lehre im Rahmen der Ausbildung mit akademischen Abschlüssen und Zertifizierungen (Pädagogische Akademie) und zum anderen die Kultur der Fort- und Weiterbildung, die sich in vielfältigen Lehr- und Lernformen bis hin zu Organisationsentwicklung und (System)Beratung äußerte (Pädagogisches Institut). Diese beiden Kulturen der Lehrer/innenbildung unter einem hochschulischen Dach zu vereinen war und ist eine der größten Herausforderungen dieses Hochschultyps.

Dazu kam, dass das Augenmerk wissenschaftlicher Analysen und bildungspolitischer Vorgaben lange Zeit bei der Erstausbildung von Lehrkräften lag, während der Fort- und Weiterbildung wenig Beachtung geschenkt wurde. Lipowsky spricht 2004 von einem „weißen Fleck auf der Forschungslandkarte“ (Lipowsky, 2004, S. 462). Das hat sich in den letzten Jahren grundlegend geändert. Die Autoren des Bandes *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (Müller et al., 2010) sprechen von einer „Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung“ (ebd., S. 9) und führen als möglichen Grund die ernüchternden Befunde der Forschung über die Wirksamkeit der Erstausbildung von Lehrpersonen an, während die empirischen Befunde im Bereich der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung deutlich optimistischer ausfallen (ebd.). Die Lehrer/innenfortbildung wird zur „Hoffnungsträgerin“ für eine Verbesserung des Bildungswesens insgesamt (Müller et al., 2010, S. 9).

Lehrer/innenbildung wird heute als kontinuierlicher Prozess gesehen, der ein gut abgestimmtes Zusammenspiel von Rekrutierung und Erstausbildung einerseits und einem die gesamte Berufslaufbahn erfassenden Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozess andererseits erfordert (OECD, 2005). Zwei Elementen der Lehrer/innenbildung wird nun besondere Bedeutung zugeschrieben: der Attrahierung und Akquirierung geeigneter Personen und der Weiterqualifizierung während des Berufslebens (Mayr & Neuweg, 2009, S. 99 ff.).

Heute spricht man von einem Professionalisierungskontinuum und es verwundert nicht, dass dafür mit den Pädagogischen Hochschulen ein eigener Hochschultyp geschaffen wurde. Mit der Verantwortung für das gesamte Professionalisierungskontinuum von Pädagoginnen und Pädagogen auf akademischer Basis und damit dem Gelingen von Reformprozessen an Schulen unterscheiden sich die Pädagogischen Hochschulen, was die Lehre betrifft, deutlich von den Universitäten, deren diesbezüglicher Schwerpunkt nach wie vor im Bereich der

Ausbildung liegt. Die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen für alle Schultypen (für den Sekundarbereich gemeinsam mit Universitäten) ist auch an den Pädagogischen Hochschulen ein Kernbereich; Ziel in Lehre, Forschung und Entwicklung ist jedoch die umfassende Professionalisierung und Unterstützung des Kompetenzaufbaus von Pädagoginnen und Pädagogen während ihrer gesamten beruflichen Karriere in enger Verbindung von Unterrichts- und Organisationsentwicklung an Schulen und Bildungseinrichtungen.

Die Pädagogischen Hochschulen als neuer Hochschultyp setzen damit den Bologna-Gedanken im Hochschulraum konsequent um: Auf eine eher kurze Phase der Ausbildung, die „Employability“ ermöglicht, folgt eine lange Phase der akademischen Weiter- und Höherqualifizierung in Verbindung mit der Entwicklung des beruflichen Feldes. Geht man davon aus, dass der Verbleib von Lehrkräften im schulischen System etwa vierzig Jahre umfasst, so wird deutlich, welche besondere Bedeutung der Fort- und Weiterbildung in dieser Zeitspanne zukommt. Die Entwicklungsdynamik der Gesellschaft fordert von Lehrkräften und schulischen Führungskräften laufend Kompetenzvertiefung und -erweiterung, um den Anforderungen eines modernen Bildungssystems gerecht zu werden und dieses weiterentwickeln zu können.

Fort- und Weiterbildung: Eine Abgrenzung

Die Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen ist international und national ein Kernelement von Personalentwicklungsmaßnahmen im schulpädagogischen Bereich und erstreckt sich über verschiedenste Formen, Inhalte und Angebote. Der Begriff Fort- und Weiterbildung ist im österreichischen Sprachgebrauch eine feste Verbindung eingegangen und bezeichnet unterschiedliche Angebote, die sich zwar unterscheiden, aber auch durchaus ineinandergreifen können und keine deutliche Abgrenzung zulassen.

Terhart (2013, S. 106) bietet für die Unterscheidung folgende Definition an: Mit Fortbildung werden in erster Linie Angebote adressiert, welche zu einer Qualifikationserhaltung führen, d. h. das bisherige Kompetenzniveau der Lehrerausbildung aufrechtzuerhalten bzw. Veränderungsanforderungen anzupassen. Zur Weiterbildung werden hingegen Programme gezählt, welche einer Erweiterung vorhandener Kompetenzniveaus dienen, wodurch z. B. neue Funktionen oder Ämter übernommen werden können. Weiterbildungen sind daher primär Angebote, welche längerfristig angelegt sind und Lehrenden etwa berufsqualifizierende Zertifikate und akademische Abschlüsse anbieten. In der Regel sind damit Hochschullehrgänge gemeint, weshalb diese Lehrgänge an österreichischen Hochschulen administrativ auch als Ausbildungen geführt werden.

Diese Unterscheidung ist nicht unbedingt trennscharf und in der Praxis nicht immer sinnvoll. Es gibt Hochschullehrgänge, die die eigene Professionalisierung vertiefen und nicht unbedingt für neue Funktionen qualifizieren, und bestimmte Fortbildungen, die für Funktionsübernahmen verlangt werden. In Bezug auf die in Österreich für Lehrkräfte bestehende Fortbildungsverpflichtung wird kein Unterschied zwischen Fort- und Weiterbildung gemacht.

Die Fortbildung ist in Österreich für Lehrende gesetzlich geregelt. Mit der Dienstrechtssnovelle 2013, Pädagogischer Dienst (BGBl, 2011/2013), kann der Besuch eines bestimmten Ausmaßes an Fortbildungslehreveranstaltungen (15 Stunden pro Jahr außerhalb der Unterrichtszeit) für Lehrkräfte aller Schultypen verpflichtend vorgeschrieben werden. Vor der

Dienstrechtsnovelle galt dies nur für Lehrpersonen der Grund- und Mittelschulen, was zu einer Ungleichbehandlung der Lehrer/innen führte und manchmal unerwünschte Nebeneffekte erzeugte. So wird in einem Transferforschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Kärnten zum Thema „Wirksamkeit von Fortbildung“ von Schulleitungen der Pflichtschulen von einer „Zwei-Klassen-Gesellschaft von Fortbildung“ (Erlacher et al., in Vorber., S. 46) gesprochen. Diese „Widersprüchlichkeit der verschiedenen Dienstgesetze“ (ebd.) (verpflichtende Fortbildung im Pflichtschulbereich, freiwillige Teilnahme im Bereich höherer Schulen) wurde bei allen Befragten als wichtige Rahmenbedingung thematisiert, wobei Uneinigkeit bestand, ob diese eher hemmend oder förderlich für systematische Personalentwicklung am Standort gewertet werden kann („... schicken ist ganz schwierig“; „... wenn wir das Muss nicht hätten“) (Erlacher et al., in Vorber., S. 59).

Die Verpflichtung zur Fortbildung in einem bestimmten Stundenausmaß ist auch für die Hochschulen gelegentlich eine Herausforderung, wenn der/die Vortragende auf die Frage, was man sich von der Fortbildungslehveranstaltung erwartet, die ehrliche Antwort erhält: einen Schein. Besser ergeht es den Vortragenden in Weiterbildungsprogrammen, die in der Regel freiwillig und aus intrinsischer Motivation besucht werden, wozu die Aussicht nicht unwesentlich beiträgt, durch den Erwerb der betreffenden Qualifikation neue Funktionen im Schulbereich ausüben zu können.

Mit den neuen Anforderungen an Schulen beginnen sich auch Schulen in Österreich stärker funktional zu differenzieren. Neben der Intensivierung der Ausbildung von Führungskräften in den letzten Jahren wurden mit Lerndesignerinnen und -designern, SQA-Koordinatorinnen und -koordinatoren und Mentorinnen und Mentoren neue Funktionen im Schulbereich geschaffen, die Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen der Schule eine bescheidene Karriere ermöglichen. Auch die Möglichkeit, über Weiterbildung zu akademischen Abschlüssen zu kommen, ist Anreiz, sich auf qualitativ anspruchsvolle und langfristige Weiterbildungen einzulassen.

Zum Verhältnis Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklung

Professionelle Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zählt zu den stärksten Einflussgrößen im Hinblick auf unterrichtliche Verhaltensentwicklung bei Lehrpersonen (Hattie, 2013). Bei Fort- und Weiterbildung wird meist an die Fortbildung Einzelner gedacht, da Lehrer/innenfortbildung sich traditionell lange Zeit an der einzelnen Lehrperson orientierte und auf Kompetenzerweiterung zur Erfüllung wichtiger Alltagspraktiken in Schulen ausgerichtet war. Es ist bekannt, dass es auf die Motivation, das Wissen und Können des Einzelnen ankommt, um wirksame Lerngelegenheiten für Schülerinnen und Schüler schaffen zu können. Erwerb und Erhalt von Motivation und Kompetenz sind jedoch wesentlich von schulischen Kontextbedingungen abhängig, wobei die Schulleitung in diesem Zusammenhang längst als wesentliche Einflussgröße erkannt wurde. Es ist an manchen Schulen sehr viel leichter ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin zu werden und zu bleiben als an anderen, und es ist ein alter Hut, dass Fortbildung, die sich ausschließlich an Einzelne richtet, nur wenig wirksam ist. Das in Kursen oder Lehrgängen fern der Schule Gelernte und mit wohlmeinenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern Entwickelte hält der Alltagsrealität am Standort in der Regel nicht stand. Die von den Seminaren heimkehrenden „Botschafter des Neuen“, werden von den Kollegien durchaus nicht immer freudig begrüßt.

Die Veränderung von Alltagspraxis ist jedoch ein „Phänomen dazwischen“ (Spillane & Diamond, 2007), entsteht in Interaktionen und wird von der Situation vor Ort konstruiert. Größere Chancen auf Wirksamkeit und Umsetzung haben Schulteams, die gemeinsam Fortbildungen besuchen und dann am Schulstandort weiterarbeiten und sogenannte „professional communities“ (Lave & Wenger, 1991) bilden, die von der Schulleitung gestützt werden. Lipowski (2010, S. 63) entwarf zur Erklärung von Wirksamkeit von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen ein Angebots-Nutzungsmodell, das allgemeine schulische Kontextbedingungen (Schulklima, Kooperationsklima, Schulprogramm, Feedback durch die Schulleitung, Gelegenheit zur Anwendung) als wesentliche Bausteine enthält. Diese schulischen Bedingungen vor Ort wirken unmittelbar auf die Transfermotivation von Lehrkräften und Kollegien ein, bedingen den Transferprozess und damit auch die Wirksamkeit des Fortbildungsangebots wesentlich.

Fokussiert man die Angebotsseite von Fortbildung und deren empirisch erhobene Erfolgsindikatoren, so tauchen in allen Untersuchungen ähnliche Elemente auf. Die Chance auf Wirksamkeit ist dann hoch, wenn das Angebot an die Praxis vor Ort anknüpft („close to the job“), Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Praxis bietet, Input- und Reflexionsphasen ineinandergreifen, das Lernen von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt gestellt und der Austausch in professionellen Lerngemeinschaften ermöglicht wird, Beratung durch Expertinnen und Experten stattfindet und Angebote insgesamt längerfristig sind (Lipowsky, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2012; Berghammer & Meraner, 2012; Zehetmeier, 2017; Müller et al., 2018). Wenn man sich diese Faktoren vergegenwärtigt, so wird rasch deutlich, dass Fort- und Weiterbildung höhere Wirksamkeit verspricht, wenn sie in die Schul- und Unterrichtsentwicklung eines Standortes eingebettet ist.

Unter Qualitätsgesichtspunkten von Schulen bilden Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung an Schulen stets eine Einheit. Für diese Verzahnung prägen Buhren und Rolff (2009) den Überbegriff Schulentwicklung.

So wie die Angebote der Pädagogischen Hochschulen zur Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften die Qualifizierung für Veränderungen im Berufsfeld sicherstellen, so verfolgen diese als übergeordnetes Ziel auch die Qualitätssicherung und -verbesserung an Schulen durch Beratung bei Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung. Zum einen bedeutet das die kontinuierliche Aktualisierung und Steigerung des beruflich relevanten Kompetenzniveaus der Pädagoginnen und Pädagogen im Kontext ihres Berufsumfelds, zum anderen die Begleitung bzw. Beratung von Qualitätsprozessen im Rahmen der Schulentwicklung. Die Weiterentwicklung des Einzelnen wird im Kontext der gesamten Schule in einer engen Kooperation zwischen der Schulleitung, dem Kollegium und den Fortbildungsanbietern gesehen (Berghammer & Meraner, 2012).

Pädagogische Hochschulen haben in diesen Feldern durch Forschung und Qualifizierung (Ausbildung von Organisationsberaterinnen und -beratern, Unterrichtsentwicklerinnen und -entwicklern, Prozessberaterinnen und -beratern) hohe Expertise aufgebaut und trachten daher, ihre Angebote der Fort- und Weiterbildung (Personalentwicklung) in vielfältigen Formen mit Schulentwicklung zu verbinden. Pädagogische Hochschulen sind nicht nur Orte der Personalentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen, sondern in ihrem Selbstverständnis Verantwortungsträger für die Beratung von pädagogischen Systemen, Schulen und Bildungseinrichtungen. Im Idealfall berührt die Fort- und Weiterbildung von Hochschulen alle drei Bereiche, die in der klassischen Definition von Schulentwicklung von Rolff auszumachen sind.

Beispiele nachhaltiger Fortbildungskonzepte

Im Folgenden sollen einige Angebote skizziert werden, die die Fort- und Weiterbildung mit Schulentwicklung in einen systematischen Zusammenhang bringen.

Beispiel 1: Fortbildung Kompakt

(Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule)

Das Konzept von „Fortbildung Kompakt“ orientiert sich an den Elementen wirksamer und nachhaltiger Fortbildung und ist für alle Schultypen konzipiert. Unterschiedliche Bausteine (siehe Abbildung 1) mit Inputmodulen durch Expertinnen und Experten, Transferphasen in den eigenen Unterricht der mitwirkenden Lehrer/innen, Reflexion und kollegialem Coaching sind bezeichnend für dieses Fortbildungskonzept, dessen Umsetzung am jeweiligen Schulstandort erfolgt.

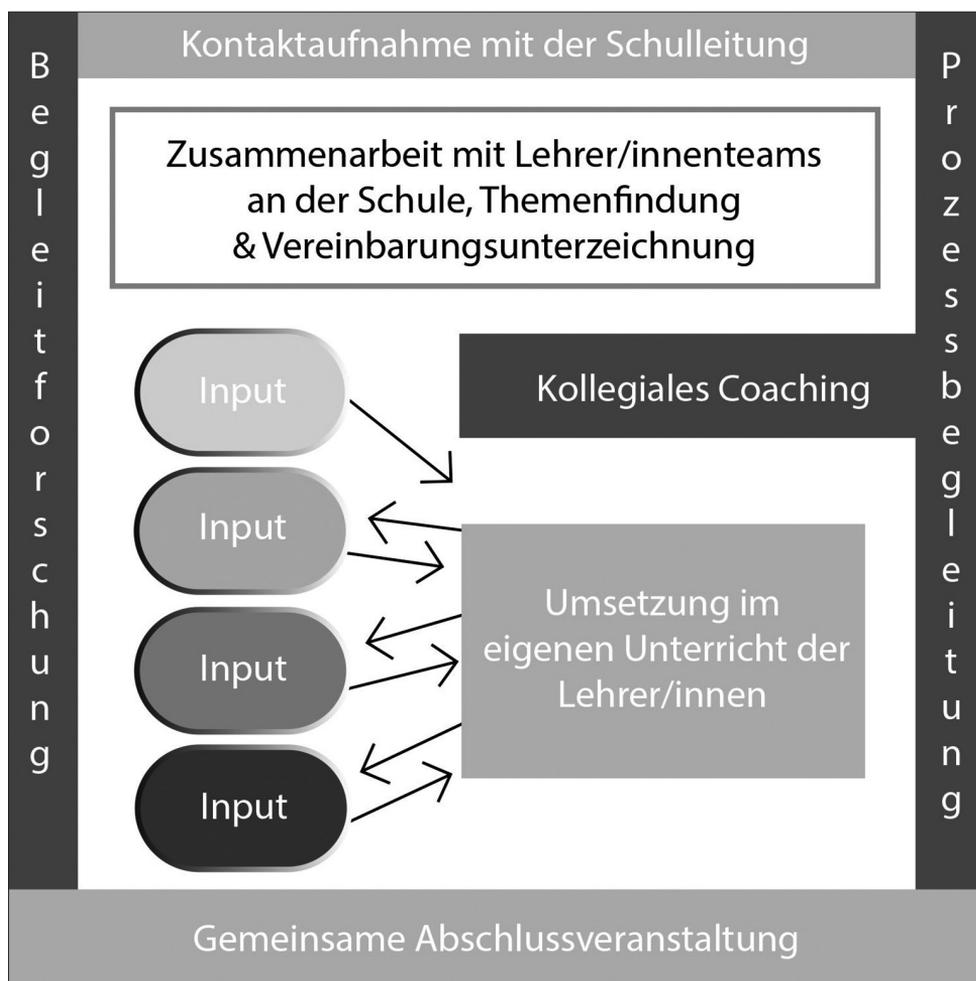


Abbildung 1: Prozessablauf Fortbildung Kompakt (Kreis, 2015, S. 19)

Wesentliches Element von „Fortbildung Kompakt“ ist die Vorgabe, sich begründet für das Programm zu bewerben und die schriftliche Vereinbarung mit der Schulleitung, die die Schule für die Dauer eines Jahres bindet, wobei die Schule selbst mit den Prozessbegleiterinnen und -begleitern vor Ort die Ziele definiert und den Themenbereich festlegt. Ein wesentliches Element des Konzepts ist die kontinuierliche Prozessbegleitung an der Schule durch speziell geschulte Unterrichts- bzw. Schulentwicklerinnen und -entwickler der Pädagogischen Hochschule Kärnten.

Das Konzept wurde einer umfangreichen Begleitforschung unterzogen (Kreis & Unterköfler-Klatzer, 2017) und hat sich über die Jahre zu einem Erfolgsprodukt in Kärnten entwickelt, wobei der Faktor Verbindlichkeit sich als entscheidendes Element herausstellte. Interesse von Schulen an der Teilnahme ist hoch. Das Konzept eignet sich auch für die Durchführung der zweiten Phase des von der Bildungsverwaltung in Auftrag gegebenen Projekts „Grundkompetenzen sichern“.

Modelle mit ähnlichen Bausteinen wurden in den vergangenen Jahren von etlichen Hochschulen entwickelt. Ein sehr ähnliches Modell ist das Fortbildungsformat der „Entwicklungsbegleitung“ an der PH Steiermark, das Begleitung und Unterstützung längerfristiger Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklungsprozesse je nach Vereinbarung mit Schulen anbietet. Das externe Begleitteam besteht aus Fachpersonen und Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern und steht bis zu zwei Jahre zur Verfügung. In der Buchpublikation des Begleitforschungsprojekts (De Fontana & Pelzmann, 2016) wird die besondere Rolle der Schulleitung und ihr Einfluss auf die Qualitätsentwicklung einer ganzen Schule betont.

Beispiel 2: Lesson Studies für fachbezogene Unterrichtsbegleitung und -entwicklung (Pädagogische Hochschule Steiermark)

„Lesson Studies“ bezeichnet ein Modell der Lehrer/innenfortbildung, das an der direkten Verbesserung des Unterrichts ansetzt. Das Modell stammt aus Japan, wo es die weitest verbreitete Form der Lehrer/innenfortbildung darstellt und u.a. durch den Erfolg der japanischen Schülerinnen und Schüler beim ersten PISA-Test auch in Europa bekannt wurde. Eine Gruppe von Lehrpersonen plant gemeinsam eine Unterrichtsstunde, eine davon führt sie durch, die anderen beobachten. Durch die Beobachtung einzelner Schülerinnen und Schüler („Fall Schüler“) werden Daten gesammelt, die Rückschlüsse auf die Wirkung des geplanten Lernsettings auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler erlauben. Aus der gemeinsamen Analyse der Daten leiten die Lehrpersonen Schlussfolgerungen ab, verbessern das Lernsetting der Unterrichtsstunde und führen diese in einer anderen Klasse durch.

„Lesson Studies“ sind eine Variante der Aktions- oder Praxisforschung (Altrichter et al., 2018), die Lehrerinnen und Lehrer zu Forscherinnen und Forschern macht, die ihr eigenes unterrichtliches Handeln untersuchen und weiterentwickeln. Die „österreichische Linie“ (Hollenbach & Tillmann, 2009) dieses Ansatzes wurde von Peter Posch, Herbert Altrichter und Erwin Rauscher geprägt, der auch ein Handbuch über *Lesson Studies* (Mewald & Rauscher, 2019) mitherausgab.

Vor diesem Hintergrund wurde an der PH Steiermark schon 2015–2017 das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Fachbezogene Unterrichtsbegleitung und -entwicklung“ (Holzinger & Riegler, 2019) durchgeführt, das sich auf „Lesson Studies“ im Berufseinstieg konzentrierte. Es richtete sich an die Mentorinnen und Mentoren sowie Berufseinsteigerinnen und -einsteiger an je einem Schulstandort der Volksschulen einer Bildungsregion in der

Steiermark. Ziel war, an jeder Schule eine professionelle Lerngemeinschaft zu bilden, um den Unterricht gemeinsam weiterzuentwickeln. Die Schulteams entschieden sich für je einen Fachbereich (D, M, E, SU) und erforschten mit Hilfe des Lesson-Study-Ansatzes ihre Unterrichtspraxis. Bei diesem Prozess wurden sie von Fachexpertinnen und -experten der PH Steiermark begleitet. Ein Ergebnis des Projekts war u.a. die Produktion eines Lernvideos (Holzinger et al., 2016) über „Lesson Studies“ und die Konzeption eines Hochschullehrgangs „Lesson Studies – Unterricht fachbezogen und gemeinsam weiterentwickeln“. Das Lernvideo kommt in der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung zum Einsatz, der Hochschullehrgang startete im Studienjahr 2017 zum ersten Mal und wird jährlich durchgeführt.

Das Modell der „Lesson Studies“ wurde von vielen Pädagogischen Hochschulen in unterschiedlicher Weise aufgegriffen (Weber et al., 2019). So wurde ein Train-the-Trainer-Lehrgang im Bereich „Lesson Studies“ als bundesweite Fortbildung vom Bundeszentrum „Fachbezogene Schulentwicklung“ der Pädagogischen Hochschule Kärnten bis 2018 angeboten. Unter dem Titel „TUES – Teamorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung“ wurden SQA-Netzwerkpartner/innen, Unterrichtsentwicklungsberater/innen, EBIS-Berater/innen und Lehrerbildner/innen an Pädagogischen Hochschulen in die Prinzipien der „Lesson Studies“ als einer Möglichkeit nachhaltiger Unterrichtsentwicklung eingeführt und ausgebildet.

Lehrer/innenfortbildung im Kontext der Bildungsplanung

Bildungsstandards, Zentralmatura, Qualitätsevaluation, Entwicklungspläne, neuer Schulingang, neuer Schultyp Mittelschule, Ganztagschule, Autonomie ... Das sind nur einige Schlagworte, die Aspekte der Bildungsreform in den letzten beiden Jahrzehnten bezeichnen. In diesem Diskurs um die Bildungsreformen rückten Steuerungsfragen in den Mittelpunkt des Interesses, sowohl auf der Ebene von Einzelschulen als auch auf der Ebene der Bildungspolitik.

Um die Frage der Steuerung komplexer sozialer Systeme zu beschreiben, hat sich in den letzten Jahren auch im Schulbereich der Begriff „Governance“ eingebürgert. V. Ackeren versteht Governance als ein offenes Konzept, das „[...] die Gesamtheit der zahlreichen Wege, auf denen Individuen sowie öffentliche und private Institutionen ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln“, umfasst (v. Ackeren et al., 2016, S. 31). Das Konzept trägt dem Umstand Rechnung, dass komplexe soziale Systeme wie Schulen oder das Bildungssystem nur schwer linear-hierarchisch gesteuert werden können und der Erfolg eines noch so guten und einsichtigen Vorhabens ganz wesentlich von der Art und Weise abhängt, wie es kommunizierend koordiniert wird.

Die Einnahme einer Governance-Perspektive lenkt die Aufmerksamkeit auf die „Handlungskoordination“, das heißt, wie verschiedene handelnde Akteurinnen und Akteure an verschiedenen Stellen des Systems ihre Handlungen in einigermaßen regelmäßiger Weise koordinieren (Altrichter, 2010, S. 20). Die Governance-Perspektive fragt nach den Akteurinnen und Akteuren ebenso wie nach den Regeln und Ressourcen und nach spezifischen Modi der Handlungskoordination (ebd.). Governance in diesem Sinne bedeutet eine „bessere Strategie zur Zielerreichung“ (v. Ackern et al., 2016, S. 31 f.; für den Bereich der PädagogInnenbildung NEU beschrieben von Krainz-Dürr & Messner, 2018), jedoch nicht die Aufgabe von Steuerungsmacht der Zentrale oder Kontrolle.

Die Lehrer/innenfort- und -weiterbildung ist unter der Perspektive der Leistung eines Schulsystems ein wesentlicher Akteur, dem als Zwischenglied zwischen Politik und Schule große Bedeutung für das Gelingen von Veränderungen im Schulsystem zugewiesen wird (Altrichter, 2010, S.21). Bildungsreformen erfordern die Auseinandersetzung mit neuen Ideen auf den verschiedensten Ebenen und deren Zusammenarbeit in neuen Konstellationen, um wirksam zu werden. Die Lehrer/innenfort- und -weiterbildung bietet einen Raum innerhalb des Schulsystems, wo diese neuen Ideen in verschiedenen Konstellationen diskutiert und erprobt werden können. Ihr kommt hier eine vermittelnde Funktion zu, allgemeine Vorgaben der Politik auf die Mühen der Ebene herunterzubrechen und an regionale Gegebenheiten anzupassen.

Diese Vermittlungsarbeit kann an einem Beispiel paradigmatisch verdeutlicht werden. Die österreichische Bildungsverwaltung schrieb Schulen, die bei den Bildungsstandardüberprüfungen mehrere Male unter ihrem Erwartungshorizont blieben und an denen eine hohe Anzahl von Schülerinnen und Schülern die Grundkompetenzen in mehreren Bereichen nicht erreicht haben, ein besonderes Unterstützungssystem im Rahmen der Fortbildung vor (vgl. Projekt „Grundkompetenzen absichern (GRUKO)“, www.sqa.at). Das Besondere an diesem Projekt war nicht der strikte Anordnungsmodus, der fast einem Kulturbruch im Rahmen bisheriger Fortbildungsaktivitäten gleichkam, sondern auch die Verpflichtung unterschiedlicher regionaler Akteure – Schulpsychologie, Pädagogische Hochschule, Schulaufsicht – verbindlich zusammenzuarbeiten.

Nun sind Kooperationen und die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams keine einfache Sache. Die Koordination zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems im Sinne der Zielerreichung stellt sich nicht von selbst ein. Es bedarf eines Forums, in dem das Zusammenarbeiten ausgehandelt wird. Diese Foren für die Umsetzung von Bildungsvorhaben können Pädagogische Hochschulen mit ihrer Expertise und ihren Strukturen der Lehrer/innenbildung zur Verfügung stellen. Sie nehmen damit selbst eine Mittlerrolle zwischen Politik, Bildungsverwaltung und Schulen ein und leisten einen wesentlichen Beitrag für die Umsetzung von Bildungsreformen. Oft müssen Intentionen der Politik und Bildungsverwaltung übersetzt und „*Verfahrensweisen und Instrumente*“ (Altrichter, 2010, S. 21) erst ausgearbeitet werden. Die Pädagogischen Hochschulen verfügen über Expertinnen und Experten, die dazu geeignete Settings erstellen können.

In der Verbindung von akademischer Lehre, berufsfeldbezogener Forschung und Bildungsplanung sind Pädagogische Hochschulen mit ihrer Verantwortung für das Professionalisierungskontinuum von Pädagoginnen und Pädagogen und ihrer Nähe zum pädagogischen Feld ein unverzichtbarer Player im Kontext der Veränderung und Qualitätsentwicklung von Schule und Schulsystem. Es gilt, diese Stärken deutlicher herauszuarbeiten und nicht in Abgrenzung zu, sondern in synergetischer Kooperation mit anderen akademischen Einrichtungen weiterzuentwickeln.

Literatur

Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen des Schulwesens.

In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde der Lehrerfortbildung* (S. 17–34). Münster: Waxmann.

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5., grundlegend überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- v. Ackeren, I., Brauckmann, S. & Klein, E. (2016). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 29–51). Wiesbaden: Springer.
- Berghammer A. & Meraner, R. (2012). Wirksamkeit in der Lehrer/innenfortbildung. *Erziehung und Unterricht*, 7/8, 610–619.
- BMBWF (2019). Projekt Grundkompetenzen absichern (GRUKO). Verfügbar unter: <http://www.sqa.at> [09.08.2019].
- Buhren, C. & Rolff, H.G. (2009). *Personalmanagement für die Schule: Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- De Fontana, Pelzmann, B. & Sturm, H. (2016). *Weißt du noch oder tust du schon? Impulse aus Theorie und Praxis für die Weiterentwicklung von Kompetenz an Schulen*. Wien: Facultas.
- Erlacher, W., Maierhofer, E., Kreis, I., Kysela-Schiemer, G., Plattner, A., Pötscher-Gareiße, M. & Zwirger-Bonell, V. (in Vorber.). Forschungsbericht. Wie muss/soll Fortbildung konzipiert sein, damit sie in der Schule ankommt? Pädagogische Hochschule Kärnten und Deutsche Bildungsdirektion Bozen/Centro di consulenza pedagogica Merano. (Publikation in Vorbereitung)
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von *Visible Learning*. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hollenbach, N. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2009). *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holzinger, A., Riegler, B. & Kopp-Sixt, S. (2016). *Reportage zum Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Fachbezogene Unterrichtsbegleitung und Unterrichtsentwicklung“ an der Pädagogischen Hochschule Steiermark*. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Td-Ow5NqygQ> [07.08.2019].
- Krainz-Dürr, M. & Messner, E. (2018). Pädagog/innenbildung NEU unter Governanceperspektive. In P. Posch & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen* (S. 149–164). Münster: Waxmann.
- Kreis, I. (2015). „Fortbildung Kompakt“: Ein Fortbildungskonzept zur Unterstützung von Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 16–24.
- Kreis, I. & Unterköfler-Klatzer, D. (2017). *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung, Band 1. Innsbruck: Studienverlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildung für Lehrkräfte erfolgreich? *Die deutsche Schule*, 96, 462–479.
- Lipowsky, F. (2010). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer Lernen. Konzepte und Befunde der Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrer/innen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrer/innenfortbildungen. *Schulpädagogik heute* 5, 3, 1–17.
- Mayr, J. & Neuweg, G. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem:

- Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band II: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99–119). Graz: Leykam.
- Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2019). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 7. Innsbruck: Studienverlag.
- Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.) (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde der Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Müller F.H., Soukup-Altrichter K. & Andreitz I. (2018). Lehrer /innenfortbildung in Österreich. Konzepte, Befunde und Trends. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft* (S. 144–160). New York, München, Berlin: Waxmann.
- Spillane, J.P. & Diamond, J.B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- TUES – Teamorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verfügbar unter: www.ph-kaernten.ac.at/organisation/institute-zentren/bundeszentrum/aufgabenfelder/tues/ [09.08.2019].
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Pointers for Policy development*. Paris: OECD.
- Weber, C., Soukup-Altrichter, K. & Posch, P. (2019). Lesson Studies in der Lehrerbildung – ein Überblick. In K. Soukup-Altrichter, G. Steinmair & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung* (S. 7–46). Wiesbaden: Springer.
- Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung, Band 1, S. 80–102). Innsbruck: Studienverlag.

Die Seele der Säle

Begriff und Raum – ein lexikalischer Rundgang durch die Pädagogische Hochschule Niederösterreich in Baden

Als mich Erwin Rauscher vor einiger Zeit einlud, mit ihm zusammen den Räumen in der neuen Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden (lateinische) Namen zu geben, die auch zu ihrer Funktion passen, habe ich diese Herausforderung als Pädagoge, Lateiner, Lexikograph und dreimaliger Herausgeber des lateinisch-deutschen Schulwörterbuchs *Sto-wasser* mit Begeisterung angenommen. Der folgende Rundgang durch die PH NÖ in Baden soll zu den Wurzeln der Wörter führen, die dem Dritten Pädagoge ihre Namen geben.

aequalitas, aequalitatis Subst fem die Gleichheit

Die Gleichheit bildet mit > *libertas*, „Freiheit“ und > *fraternitas*, „Brüderlichkeit“ die berühmte Trias der Französischen Revolution. Die Verbindung der drei Begriffe ist allerdings älter und in der Zeit der Aufklärung weiter verbreitet, in der heißen Phase der Revolution hieß die Losung weniger romantisch *unité, indivisibilité de la République, liberté, égalité, fraternité – ou la mort*, „Einigkeit, Unteilbarkeit der Republik, Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – oder der Tod!“.

Vom Adjektiv *aequus*, „gleich, eben, gerecht“ ausgehend, gibt es neben der *aequalitas* eine Reihe von ähnlich gelagerten Substantiven: Die *aequabilitas* meint die „Gleichheit vor dem Gesetz“ ebenso wie die „seelische Ausgeglichenheit“. *Aequanimitas* bedeutet „Gelassenheit und Gleichmut“, daraus folgernd „Nachsicht“. Mit *aequitatio* ist die „Angleichung“ gemeint, z.B. die gleiche Verteilung der Güter. *Aequinoctium* ist ein Begriff, der heute noch am 21. März und 23. September Verwendung findet. *Aequitas* schließlich zielt neben der „Gleichheit“ (z.B. im Sinne der Neutralität, der lateinisch nicht belegten Äquidistanz) wieder auf die „innere Ruhe“, die ja frei nach Horaz ein Wahl- und Wandspruch von Bruno Kreisky – der Kreis zum politischen Motto und zur österreichischen Innenpolitik schließt sich – war: *aequam memento rebus in arduis servare mentem*, „bewahre Gleichmut auch in schwierigen Situationen“.

civilitas, civilitatis Subst fem die Bürgerlichkeit

Civis romanus sum, „ich bin ein römischer Bürger“: Der bekannte Ausspruch des Paulus aus der Apostelgeschichte bewahrte nicht nur den *doctor gentium*, den *Lehrer der Völker*, bei seiner Festnahme vor der Kreuzigung. Er ist auch Bezugspunkt in jener berühmten Rede, die John F. Kennedy am 26. Juni 1963 vor dem Schöneberger Rathaus in Berlin hielt:

Vor zweitausend Jahren war der stolze Satz „Ich bin ein Bürger Roms“. Heute, in der Welt der Freiheit, ist der stolze Satz „Ich bin ein Berliner“. Alle freien Menschen, wo immer sie leben mögen, sind Bürger Berlins, und deshalb bin ich als freier Mensch stolz darauf, sagen zu können „Ich bin ein Berliner“!

Civilitas ist also das, was einen (römischen) Bürger ausmacht. Es sind sein gesellschaftlicher Stand, die damit verbundenen Rechte und Pflichten, aber auch sein Verhalten. Eine 1:1-Übersetzung, eine Monosemierung, ins moderne Deutsch gestaltet sich somit, wie im gesamten Wortfeld, schwierig. In „Bürgerlichkeit“ schwingt einerseits „Spießbürgerlichkeit“ mit, andererseits ist der Begriff „bürgerlich“ auch politisch („bürgerliche Partei“) und juristisch („Bürgerliches Recht“) konnotiert. Generationen von Schülern haben Cäsars Bürgerschaft (*civitas*) mit Schillers Bürgerschaft (*cautio, sponsio*) verwechselt. Der lateinische Begriff *civitas* ist allerdings sehr schillernd, was sich auch in seinem Fortleben äußert: Die „Gemeinschaft der Bürger“ manifestiert sich in der „Bevölkerung“ allgemein oder in einem „Stamm“, aber auch im „Staat“ oder im „Gottesstaat“, der „Civitas Dei“ des Augustinus. Die „Stadt“ lebt weiter in der französischen *cité*, der spanischen *ciudad*, der italienischen *città* und der englischen *city*. Die Bedeutungen des englischen Begriffs *civility* „gutes Benehmen, Höflichkeit, Freundlichkeit“ finden sich im neuzeitlichen Latein auch für *civilitas*. Auch das machte damals einen Bürger aus.

communitas, communitatis Subst fem die Gemeinschaft

„What is communitas?“ Mit dieser Frage leitet die amerikanische Anthropologin Edith Turner (1921–2016) ihr Buch *Communitas. The Anthropology of Collective Joy* ein, in dem sie die soziokulturellen Forschungsprojekte zu Heilung, Ritual und „communitas“ nach dem Tod ihres Mannes Victor weiterentwickelte.

Was heißt also *communitas*? Was ist, von der neutralen Form *commune* des Adjektivs *communis* ausgehend, das „Gemeinsame“? Beginnen wir mit verschiedenen Formen von Gemeinschaft: Die Kommune ist in der Verwaltungssprache die unterste Einheit, die „Gemeinde“ unabhängig von ihrer Größe (Dorfgemeinde, Marktgemeinde, Stadtgemeinde, z.B. Wien). Im soziokulturellen Kontext ist eine Kommune eine Wohn-, Lebens- und/oder Sexualgemeinschaft, die vor allem im Gefolge der 68er-Bewegung en vogue war (Otto M hl). „Kommunismus“ ist nach Karl Marx die auf den Sozialismus folgende Entwicklungsstufe, in der alle Produktionsmittel und Erzeugnisse in das gemeinsame Eigentum der Staatsbürger übergehen und alle Klassengegensätze überwunden sind, in der Folge jene politische Richtung/Bewegung, die sich gegen den Kapitalismus wendet und eine zentral gelenkte Wirtschafts- und Sozialordnung verfiicht. In der „Kommunion“ wiederum feiert man das gemeinsame Mahl der Gläubigen mit Christus durch den Empfang der in der Eucharistie ausgeteilten Hostie. Die „Erstkommunion“ ist als beliebtes Fest in der Familien- und Dorf-Kommune nicht aus dem religiösen Brauchtum des katholischen (vom griech. καθολικός, „katholik s“, all-gemein) Österreichs wegzudenken. Am nächsten beim lateinischen Wortstamm ist die „Kommunität“ als christliche Form des gemeinsamen religiösen Zusammenlebens (Kloster, Konvent, Stift, Abtei).

Die moderne Kommunikation in all ihren Facetten und Medien schließlich geht auf das lateinische *communicatio* zurück, das schon in der Antike „Mitteilung“, aber auch „Einbeziehung der Zuhörer“ bedeutete.

concordia, concordiae Subst fem die Einigkeit

Alles begann mit „Discordia“, der bösen Schwester der „Concordia“. Eris, wie sie griechisch heißt, wurde zur Hochzeit von Peleus und Thetis nicht eingeladen. Als Rache warf sie den goldenen „Apfel der Zwietracht“ (den sprichwörtlichen „Zankapfel“) unter die Hochzeitsgäste. Auf diesem Apfel war die Widmung τ  καλλίστη (T  kallist ) eingraviert, „der

Schönsten“. Aphrodite, Athene und Hera begannen, um den Apfel zu streiten. Zeus beauftragte den trojanischen Prinzen Paris als Juror in diesem GNTM („Griechenlands next top model“). Paris entschied sich nicht für Macht und Weisheit, sondern für die Schönheit, für die damalige „Miss World“ Helena, die ihm Aphrodite versprach. Leider war diese schon verheiratet, mit Menelaos, dem König von Sparta. Paris musste sie daher entführen – und löste damit den Trojanischen Krieg aus.

Concordia dagegen ist in der römischen Mythologie die Personifikation der Eintracht (entspricht der griech. Ὁμόνοια, Homónoia). Ihr war ein Tempel im Nordwesten des Forum Romanum in Rom geweiht. Dargestellt wurde sie mit den Attributen Füllhorn, Opferschale und ineinander geschlungenen Händen. Concordia ist einer der von den Römern personifizierten altrömischen Tugendbegriffe, wie auch Fides (Treue, > *confidentia*), Spes (Hoffnung), Pudicitia (Keuschheit), Iustitia (Gerechtigkeit), Virtus (Tugend), Pax (Frieden), > Libertas (Freiheit), Honos (Ehre) oder Felicitas (Glück).

Man kann aber auch mit „Concordia“ Pech haben, wie das schreckliche Unglück der „Costa Concordia“, die im Jänner 2012 vor der toskanischen Insel Giglio auf Grund gelegt wurde, lehrt. Fahrzeuge dieses Namens dürften das Unglück anziehen: Das erste Überschallflugzeug, die „Concorde“, wurde nach einem missglückten Startmanöver, bei dem im Juli 2000 in der Nähe von Paris mehr als 100 Menschen starben, 2003 endgültig im wahrsten Sinne des Wortes aus dem Verkehr gezogen.

Con-cordia (lat. *cor, cordis*, „Herz“) bedeutet ursprünglich den „Zusammenklang der Herzen“. Die Übersetzung mit „Eintracht“ ist für die jugendlichen Benutzer eines Wörterbuches im Übrigen nicht unproblematisch, assoziieren sie mit dem Begriff doch eher einen deutschen Fußballverein aus Frankfurt oder Braunschweig. Auch wenn die Mannschaften eine gemeinsame „Tracht“ tragen: Der Ausdruck wurde im 14. Jahrhundert aus dem Niederdeutschen übernommen und war zunächst in der Rechtssprache als „Vertrag“ geläufig; *endraht* ist eine Bildung zu *endragen* „übereinkommen“. „Übereingekommen“ sind im Laufe der Jahrhunderte auch immer wieder die weltliche und die geistliche Macht: Das „Wormser Konkordat“ beendete 1122 nicht nur den Investiturstreit, sondern mit dem Zölibat auch die bis dahin übliche Priesterehe. Und das Konkordat aus dem Jahre 1933 regelt bis heute im Wesentlichen nicht nur das Verhältnis Kirche – Staat in Österreich, sondern hat auch große Auswirkungen auf den Religionsunterricht.

confidentia, *confidentiae* Subst fem das Selbstvertrauen

Weitaus vielfältiger als das zwar in den modernen Fremdsprachen weiterlebende Nominalkompositum (engl., franz. *confidence*) ist das Grundwort *fides*. Zunächst sollte man aber das Substantiv der e-Deklination (Genitiv *fidei*) nicht mit dem der konsonantischen Deklination (Genitiv *fidis*) in der Bedeutung „Saite, Saiteninstrument“ verwechseln. *Fides* (auch als Personifikation mit eigenem Tempel auf dem Kapitol nahe dem Jupitertempel ausgestattet) ist zunächst die „Treue“, wie die > *concordia* und die noch zu besprechende > *libertas* eine altrömische Tugend. Sie gehört aber nicht zu den vier Kardinaltugenden Gerechtigkeit (*iustitia*), Mäßigung (*temperantia*), Tapferkeit (*fortitudo* bzw. *virtus*) und Weisheit oder Klugheit (*sapientia* bzw. *prudentia*), sehr wohl aber zu den göttlichen Tugenden Glaube (*fides*), Liebe (*caritas*, nicht *amor*), Hoffnung (*spes*). Diese sieben Tugenden wurden in der Wahl der Raumbezeichnungen im Übrigen bewusst ausgespart. Nach Treue und Glauben (im weltlichen wie im religiös-christlichen Sinn) geht der weitere Bedeutungsumfang von *fides* als „Zusicherung, Bestätigung“ über „Versprechen, Schwur“ bis zu „Beistand, Hilfe“. Und dann

natürlich nicht zu vergessen das „Vertrauen“: In Zusammenhang mit der letzten Bedeutung steht eine umstrittene Interpretation eines Gedichts aus Ovids Zyklus „Amores“ (Liebesgedichte) durch den Wiener Latinisten (und akademischen Lehrer des Autors) Erich Woytek, der dort die *fides* als das interpretiert, worauf man(n) sich eben verlassen kann – den männlichen Penis.

consolatio, consolationis Subst fem der Trost

Während der vom Deponens *consolari*, *trösten*, abgeleitete Begriff in der lateinischen Literatur wenig belegt ist, ist er ein nicht unbedeutender Terminus der lateinischen Literaturschichte. Unter einer „Consolatio“ versteht man eine „Trostrede“ oder „Trostschrift“, die sich oft aber allgemeinen philosophischen Fragen widmet. Der auch als Erzieher Neros bekannte römische Schriftsteller L. Annaeus Seneca (Seneca der Jüngere, gest. durch Selbstmord 65 n.Chr.) schrieb drei „Consolationes“, zwei davon während der Verbannung auf Korsika, und zwar an seine Mutter Helvia („ad Helviam matrem“) und an Polybios, einen Höfling Neros („ad Polybium“, eher eine Bittschrift um Begnadigung); die dritte ging „ad Marciam“. Mit seiner Schrift „De consolatione philosophiae“ verfasste der spätantike Autor und Politiker Boëthius einen der meistverbreiteten Texte des Mittelalters, sein „Consolatio“ war Schullektüre.

In der Schule, in der Pädagogik ist der „Trost“ aber, nach Ansicht mancher Forscher, eine schlechte pädagogische Kategorie: So behauptet Aneeta Rattan 2012 in ihrer Studie im *Journal of Experimental Social Psychology*: „It’s ok – not everyone can be good at math: instructors with an entity theory comfort – and demotivate – students“ („Es ist in Ordnung. Nicht jeder kann gut rechnen. Ausbilder mit einer Entitätstheorie trösten – und demotivieren – Schüler.) Tröstlich?

constantia, constantiae Subst fem die Beharrlichkeit

Beginnen wir wieder literarisch, wieder philosophisch, wieder bei Seneca: In seiner Schrift „De constantia sapientis“ betont er die „Unerschütterlichkeit“ des idealen stoischen Weisen, der durch Hindernisse in seinem Tun nur bestärkt wird. Ein Appell auch an die Lehrenden und Lernenden? Der weitere Bedeutungsumfang von *constantia* ist dazu angetan: „Beständigkeit, Charakterfestigkeit, Konsequenz“.

Das Fortleben des Begriffs führt von Konstantinopel und Konstanz über *termini technici* wie Konstante zu „Kosten“ und zum „Kosten“. Dazu ein Gusto-Stückerl aus Klaus Bartels’ Sammlung *Wie die Marmelade murmelte lernten* (S. 91f.), der mit seinen Wortgeschichten (siehe Literaturliste) ein unerreichbares Vorbild und eine unglaubliche Wissensquelle für den Autor darstellt:

Aktien und Devisen, Preise und Kosten können steigen oder fallen oder auch auf dem einen oder anderen höheren oder tieferen Stand „stehen“. Den „Kosten“ ist dieses „Stehen“ – nehmen wir’s als gutes Zeichen! – geradezu auf den Leib geschrieben; dahinter steckt das lateinische Verb *constare* mit der Grundbedeutung „an einem Ort zusammenstehen, beständig stehen.“ Wer fragt: „Was kostet das?“, fragt eigentlich: „Bei welchem Preis steht das?“

Erweisen wir hier en passant zunächst der stoischen Tugend der *constantia*, der unerschütterlichen „Beständigkeit“ und „Standhaftigkeit“, die schuldige Reverenz: Sie ist ein leuchtender Leitbegriff der römischen Kaiserzeit gewesen, und zudem die Namenspatin Kaiser Konstantins des Großen und der „Konstantinsstadt“ Konstan-

tinopel, zuvor schon seines Vaters Constantius Chlorus und seiner Stadtgründung Konstanz und schließlich seiner Tochter Constantia und aller jüngeren mehr oder weniger konstant tugendhaften Konstanzen.

Bei den in Heller und Pfennig zu Buche schlagenden „Kosten“ liegt die Sache komplizierter. In nicht weniger als elf verschiedenen Bedeutungen – so nach dem „Oxford Latin Dictionary“ – ist das Verb *constare* im klassischen Latein geläufig gewesen, und in der elften und letzten „(auf der Preisskala da und da) stehen, (soundso viel) kosten“ ist es in die neuen Sprachen übergegangen. Aus dem nasalierten mittellateinischen *co(n)stare* ist über ein altfranzösisches *coster* ein neufranzösisches *coûter*, ein italienisches *costare*, ein spanisches *costar*, ein portugiesisches *custar*, ein englisches *cost* und bei uns ein mittelhochdeutsches, dann auch neuhochdeutsches „kosten“ geworden. Kein Wunder, dass das Verb in dieser elften, letzten Bedeutung so gut überlebte: Die neuen Waren gingen von Markt zu Markt, von Land zu Land, und das Wort für den Preis, das alte *constare*, „kosten“, wurde jeweils gratis und franko mitgeliefert.

Kein Wunder auch, dass die „Kosten“ wie die „Spesen“ im Plural daherkommen: eine „Kost“ kommt, frei nach dem Sprichwort, wie eine „Spese“ selten allein. Der Singular, der im Mittelhochdeutschen sowohl noch die eigentlichen „Kosten“, den Heller und Pfennig, als auch schon die so bezahlte „Kost“, das Essen und Trinken, bezeichnen konnte, geht neuerdings vollends durch den Magen: Er ist vom Aufwand für eine kostspielige Verköstigung ganz auf diese Verköstigung selbst übergegangen, so etwa in der Formel „Kost und Logis“. Wenn heute von „nahrhafter Kost“ oder „gesunder Rohkost“ die Rede ist, denken wir eher quer(wort)feldein an ein ganz anderes „kosten“ und „verkosten“: ans Probieren.

Da sind schon im Mittelhochdeutsch zwei ganz verschiedene Stämme durcheinander geraten: das eine „kosten“, das von dem lateinischen *constare* herkommt und bei dem es um Kosten und Aufwand geht, und das andere „kosten“, das mit dem lateinischen *gustare* verwandt ist und bei dem es ums Schlucken und Schmecken, ums Degustieren geht. Es ist ja klar, dass der „Kostenvoranschlag“ auf die eine Seite gehört und die „Kostprobe“ auf die andere. Aber wer bei einer Weinverkostung etwa in einem Konstanzer Weinkeller fernab aller stoischen *constantia* immer wieder „Köstlich! Köstlich! Köstlich!“ ruft, ist ein seliger Grenzgänger zwischen dem einen „kosten“ und dem anderen „kosten“, gerade so wie dieses von den Kosten zur Verkostung übergewechselte „köstlich“ selbst, wenn auch leider in der Gegenrichtung.

Köstlich!

contemplatio, contemplationis Subst fem das Nachdenken

Ziehen wir den Begriff von seiner Etymologie auf: In der *con-templatio* steckt das *templum*, der Tempel, in seiner ursprünglichen Bedeutung. Er beschrieb nämlich einen vom Priester, dem Auguren, abgegrenzten, umspannten „Beobachtungsraum“ für Vorhersagen (und ist damit verwandt mit *tempus* als „Zeit-spanne“). Aus dieser konkreten „Betrachtung“ (z.B. des Vogelflugs, so begann die Geschichte von Romulus und endete jene von Remus!) entwickelte sich die „Betrachtung“ im übertragenen Sinne als Überlegung, Nachdenken, geistige Beschäftigung. Und schon wieder Seneca: Die bereits von Aristoteles aufgeworfene Frage, ob das Leben aktiv oder beschaulich zu führen sei, beantwortet er in gut stoischer – und später humanistischer – Weise: „Die Natur hat uns für beides geschaffen, sowohl die Kon-

templation als auch die Aktion“ (*natura nos ad utrumque genuit, et contemplationi rerum et actioni*), und an anderer Stelle: „Die Philosophie ist sowohl kontemplativ als auch aktiv“ (*philosophia et contemplativa est et activa*). Damit ist der Weg geebnet zum durch die Jahrhunderte kontroversiell diskutierten Begriffspaar der „Vita activa“ und der „Vita contemplativa“ als Lebenskonzept(e).

contentio, contentionis Subst fem die Anstrengung

„Konflikt“, „Streit“, „Vergleich“, „Anspannung“: Ein Blick in die gängigen lateinisch-deutschen Schul- und Online-Wörterbücher zeigt, dass die erste Bedeutung bei diesem zugegeben nicht einfachen Wort, was den Bedeutungsumfang betrifft, scheinbar stark divergiert. Dass diese erste Bedeutung (oder, wie der Fachmann sagt, das Übersetzungsäquivalent) für den Benutzer die entscheidende ist, lehrt die neueste Wörterbuchdidaktik: Denn dort blickt er als erstes hin. Der Marktführer unter den Latein-Wörterbüchern, die völlige Neubearbeitung des *Stowasser* (2016), ist diesem Prinzip durchgängig verpflichtet. Wo nun „die“ wichtigste (oft auch häufigste) Bedeutung nicht eindeutig festzumachen ist, weil es, wie beim vorliegenden Wort, mehrere wichtige Bedeutungen gibt, besteht die lexikografische Herausforderung darin, einen Überbegriff zu finden, der möglichst viele/alle weiteren Bedeutungen abdeckt. Die Bearbeiter des neuen *Stowasser* haben sich angestrengt und für „Anstrengung“ entschieden. Klopfen wir die weiteren Bedeutungen von *contentio* auf die Tauglichkeit dieses Überbegriffs ab.

Die „Anspannung“, sowohl die „Spannung“ eines Bogens (die Grundbedeutung des Ausgangsverbums zu *contentio, tendere*, ist „spannen“) als auch die „geistige Anspannung“ (*contentio animi*) und die „Anspannung beim Reden/der Stimme“ (*contentio dicendi/vocis*) ist mit „Mühe“ (*contentione*) verbunden. Auch im deutschen Äquivalent des naturwissenschaftlichen Terminus *contentio gravitatis*, der dann zu *gravitas* verkürzt wird, begegnen sich in „Schwer-Kraft“ zwei Wortbestandteile, die Anstrengung suggerieren. Zu diesen physischen Anstrengungen tritt mit dem Bedeutungspaar „Bemühung, Eifer“ eine eher psychische, volitionale Komponente. Dieses ehrgeizige Bemühen kann dann leicht in „Streit“ oder „Kampf“ ausarten. Wenn diese nach bestimmten Regeln und ohne verletzende Absichten ablaufen, sprechen wir vom „Wett-streit“, „Wett-kampf“, in dem ein „Vergleich“ der Kräfte angestrengt wird. Dieses Beispiel zeigt exemplarisch nicht nur den im besten Fall (sprach-)logischen und nachvollziehbaren Aufbau eines Wörterbuchartikels, sondern auch, dass die Zuweisung der Namen an einzelne Funktionsräume der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden mit Bedacht versucht/vorgenommen wurde: hier konkret „Contentio“ für die Sporthalle, wo alle diese „Anstrengungen“ ihren Platz finden können.

conversatio, conversationis Subst fem der Umgang

„Das Conversations-Lexikon [hat] die Flüssigmachung und Popularisierung der wissenschaftlichen, künstlerischen und technischen Ergebnisse, nicht für die geschäftliche Praxis, sondern für die Befriedigung und Förderung der allgemeinen Bildung zur Aufgabe.“ Diese schöne Definition findet sich in der Vorrede zum 15. Band der 11. Auflage des *Brockhaus* (1868). Sie trifft einerseits den Ton, in dem dieser Beitrag sich verstehen will, andererseits bringt sie wichtige Facetten des Begriffs „Konversation“, der sehr nahe, morphologisch wie syntaktisch, am lateinischen Grundwort liegt. Zunächst meint es, ausgehend vom Verbum *conversari*, „sich aufhalten“, den „Umgang, den man pflegt“. Aus dem Umgang z.B. an den Höfen des Absolutismus entwickelte sich das mit diesen gesellschaftlichen Kontakten ein-

hergehende „gepflegte Gespräch“, das aber an strikte Konventionen, Umgangsformen gebunden war. Beides zusammen, (gesellschaftlicher) Umgang + (gepflegtes) Gespräch, führt uns auf die Spur der Bedeutung „Lebenswandel, Lebensweise“, wie er schon im mittelalterlichen Latein als *monastica conversatio*, als ebenfalls an gewisse Normen in Umgang und Sprache gebundenes „Leben im Kloster“ erscheint.

Am deutschen Begriff „Gespräch“ lässt sich sehr schön zeigen, dass eine Polysemie, also die Mehrdeutigkeit eines Ausdrucks, auch umgekehrt, also vom Deutschen ins Lateinische, zu beachten und nur im sprachlich-inhaltlichen Kontext aufzulösen ist. *Colloquium*, „Kolloquium“ ist das Prüfungs-Gespräch; *monologus*, „Monolog“ ist das Selbst-Gespräch; *dialogus*, „Dialog“ ist das Zwie-Gespräch; *dictio*, „Diktion“ ist der gewissen Normen unterworfenen (Aus-)Spruch (vor Gericht oder beim Orakel); *disputatio*, „Disputation“ ist das Streit-Gespräch; *oratio*, „Rede“ ist das politische (Selbst-)Gespräch; *sermo*, „Predigt“ ist das priesterliche Gespräch, umgangssprachlich das langatmige, langweilige Gerede („seinen Sermon abliefern“ im Sinne von „seinen Senf dazugeben“). Und eben *conversatio*, „Konversation“, laut Duden mittlerweile häufig ein konventionelles, oberflächliches und unverbindliches Geplauder, ein Gespräch, das in Gesellschaft nur um der Unterhaltung willen geführt wird. „Wien machte den Burgtheaterton zum vorbildlichen Konversationston der besseren Gesellschaft“, schreibt Felix Czeike (Wien Geschichte Wiki 2018). No gehn 'S.

convivium, convivii Subst n das Fest

Auch das *con-vivium* beginnt mit einem „zusammen-leben“, *con-vivere*, das dann zu einem „zusammen speisen und trinken“ ausartet, beide Bedeutungen gibt das Verbum her. Apropos ausarten: Schon im spätantiken Latein erfolgte der lautliche Zusammenfall von „v“ und „b“: *Ravenna* wurde als *Rabenna* geschrieben und verstanden, daher die Bezeichnung der Stadt als „Raben“ in den Heldenliedern auf Dietrich von Bern – „Bern“ hier übrigens die Germanisierung von Verona. Inschriftlich überliefert ist häufig *bixit* statt *vixit*, und dieser Zusammenfall von *vivere*, „leben“, und *bibere*, „trinken“, eröffnete dann den Raum für allerlei Wortspiele, von der Vagantenlyrik bis hin zum fast sprichwörtlichen (und allen Ernstes Cäsar zugeschriebenen), auf die *Vascones* (Basken, wieder b für v!), dann Spanier gemünzten *felices populi quibus vivere est bibere* „glücklich die Völker, für die leben trinken bedeutet“.

Die Tätigkeit des „Zusammen-trinkens“ heißt auf Griechisch *συμπίνειν* (*sympinein*), die Veranstaltung dazu „Sym-posion“. Mit diesem Begriff sind wir bei einem der zentralen Werke der europäischen Literatur- und Philosophiegeschichte gelandet, dem Platonischen „Symposion“ („Gastmahl“). Darin diskutieren Sokrates und seine Gesprächspartner, unter ihnen der Komödiendichter Aristophanes und der Politiker Alkibiades, über das Wesen des Eros, der Liebe. Die vielleicht bekannteste Erzählung daraus ist der berühmte Mythos von den Kugelmenschen. Ihm zufolge hatten die Menschen ursprünglich kugelförmige Rumpfe. Später wurden sie vom Göttervater Zeus zur Strafe für ihren Übermut in zwei Teile geschnitten. Der Mythos deutet die erotische Begierde als Streben der halbierten Menschen nach Wiedervereinigung mit der jeweils fehlenden Hälfte. Dass im Übrigen bei diesem hochphilosophischen Diskurs (wie bei vielen anderen in Beisein des Sokrates) auch reichlich Wein floss, sei nur der Vollständigkeit halber erwähnt. Platons „Symposion“ ist aber nicht das einzige, das aus der antiken Literatur überliefert ist. Im „Symposion“ des Xenophon begegnen sich wieder Sokrates und andere Gesprächspartner, es entwickelt sich eine entspannte Konversation (> *conversatio*), Schauspieler und Musiker treten auf. Ein Symposium entwickelte im Laufe der Zeit strenge Konventionen, was den Ablauf betraf. Ein „Symposi-

arch“, ein „Zeremonienmeister“ sorgte nicht nur für die passende Sitz- bzw. Liegeordnung, er sollte auch tunlichst darauf achten, dass der Grad der Betrunktheit der Gäste sich auf einheitlichem Pegel bewegt.

Das im wahrsten Sinne anschaulichste Bild – Federico Fellini hat mit seinem „Satyricon“ ein cineastisches Denkmal gesetzt – von einem *convivium* bietet uns ein einzigartiges literarisches Denkmal aus dem ersten Jahrhundert nach Christus, die „Cena Trimalchionis“, „Das Gastmahl des Trimalchio“. Dabei handelt es sich um die längste erhaltene und neben jener über die Witwe von Ephesos bekannteste Episode aus dem fragmentarisch überlieferten Roman „Satyricon“ („Satyríca“) des Petronius Arbitr (gest. 66 n. Chr. durch inszenierten Suizid). Trimalchio, ein ehemaliger Sklave und ungebildeter Parvenü, versucht bei diesem Gelage, seine Gäste mit außergewöhnlichen, schmackhaften Speisen und abgeschmackten Darbietungen sowie mit seiner eigenen Belesenheit zu beeindrucken und offenbart dabei nur seine Geschmacklosigkeit und Halb- bzw. Unbildung. Die in der „Cena“ aufgezeichneten Gespräche der Festgesellschaft stellen, neben Graffiti z. B. aus Pompeji, die wichtigste literarische Quelle für Vulgärlatein dar. Dieses „gesprochene Latein“ ist weit von der manierten Kunstsprache eines Cicero und Cäsar entfernt und bildete das Substrat für die Entstehung der romanischen Sprachen.

„Gastmahl“, „Gelage“, „Sauferei“, „Festessen“, „Galadinner“, „Feier“, „Party“, „wissenschaftliche Tagung“ (notabene: „Convivium“ I und II sind an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich die Aufenthaltsräume für die Studierenden!): Moderne Übersetzungen und Interpretationen können das Wesen der antiken „Gastmähler“ in all seinen Besonderheiten und Regeln nicht wirklich abbilden. Daher lässt das „Fest“ als Überbegriff (auch für das in Deutschland eher gebräuchliche „Wissensfest“) vielleicht die meisten richtigen Assoziationen zu. Ein letzter Satz zum Thema: Ich höre, dass dieser Raum in Baden auch als „Convivium“ bezeichnet wird. Der Begriff ist zwar in der Literatur nicht belegt, ist aber durch die Kontamination mit *vinum* „Wein“ ein wahrscheinlich ungewollter, aber gerade deshalb großartiger und äußerst passender lateinischer Neologismus.

dignitas, dignitatis Subst fem die Würde

„Was meinen wir eigentlich, wenn wir von ‚Würde‘ reden?“ fragte die *Neue Zürcher Zeitung* im November 2018. Im Laufe der Leserdebatte kristallisierten sich drei Bereiche heraus, in denen dieser (althehr-)würdige Begriff heute noch auftaucht: die Menschen-Würde, das In-Würde-Altern, und Würde als Zeichen von Haltung (mit Queen Elizabeth II. als *role model* für die letzten beiden Szenarien).

Was meinten die alten Römer eigentlich, wenn sie von *dignitas* redeten? Die „Würde“ des Römers war mit „Ansehen“ verbunden, welches ihm „Autorität“ verschaffte. Eng damit verbunden war die „Würde“ als „Rang“ oder „Position“, z. B. die *dignitas regia*, die „Königswürde“ oder die *dignitas equestris*, „der Ritterstand“. Damit ging oft ein „Amt“ samt den entsprechenden „Amtszeichen“ einher. Als Metonymie taucht die Bedeutung „Beamter“ auf, im modernen Sprachgebrauch nur mehr als die kirchenhierarchische Anrede „Hochwürden“ (und als Filmreihe mit Titeln wie „Immer Ärger mit Hochwürden“ mit so würdevollen Darstellern wie Otto Schenk, Guido Wieland oder Theo Lingen) gebräuchlich. Ein ähnliches Phänomen ist beim Begriff *honor* „Ehre“ zu sehen, der denjenigen bezeichnete, der ein „(Ehren-)Amt“ – ohne „Honorar“ – ausübte. Als Anrede „Euer Ehren“ (engl. „Your Honour“) nur mehr für Richter geläufig, schlägt die verwandte Bezeichnung „Honoratio-ren“ für verdienstvolle (weil verdienstlose, also ohne „Honorar“ amtierende) Mitglieder

der Gesellschaft die Brücke zurück zu *dignitas* und zu „Tüchtigkeit“ im moralischen Sinn und das „würdevolle Aussehen“ von Subjekten („Schönheit, Vitalität“) wie von Objekten („Pracht, Glanz“)

Im zweiten Obergeschoss der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden ist „Otium (II)“ durch „Laetitia“ und „Communitas“ von „Dignitas“ getrennt, in einem bekannten lateinischen Zitat sind die beiden Begriffe aber unzertrennlich geworden: *Otium cum dignitate* wünscht sich Cicero am Beginn seiner Schrift „De oratore“, „Muße mit Würde“. Der Begriff der „Muße“ muss an dieser Stelle aber genauer analysiert werden (was bei > *otium* geschieht), das zeigt die Entstehungsgeschichte des Werks: Cicero war im Jahre 46 v.Chr., als das Werk entstand, schon sechzig Jahre alt und politisch kaltgestellt. In dieser Situation wünscht er sich, wenn (Staats-)Männer seines Schlages schon nicht mehr *in negotio sine periculo*, „ihrer Arbeit/ihren Ämtern ohne Gefahr“ nachgehen können, dann doch *in otio cum dignitate*, „in Zurückgezogenheit (von den Staatsgeschäften) mit Würde“ leben zu können. Cicero stellt dies durchaus „indigniert“ fest. Das deutsche Adjektiv kann den Blick weiten auf Gegenbegriffe unserer Wörter (vgl. auch bei *negotium* bei > *otium*): *In-dignitas* bedeutet die „Nichtwürdigkeit“ und „das Unwürdige“, zugleich aber auch den „Unmut“, so wie *in-dignus* „unwürdig“, „unpassend“, aber auch „unwillig, empört“.

fraternitas, fraternitatis subst fem die Brüderlichkeit

Der Bruder von > *libertas* und > *aequalitas* hat es im Zeitalter der geschlechtergerechten Sprache nicht einfach. Der historische Wahlspruch „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ wird heute in Deutschland schon durch „Freiheit, Gleichheit/Gerechtigkeit, Solidarität“ ersetzt, beispielsweise im Grundsatzprogramm der SPD. Der Grund dafür ist, dass der Begriff der „Solidarität“ im Gegensatz zur „Brüderlichkeit“ geschlechtsneutral ist und Frauen mit einschließt. Auf die Spitze getrieben: Auf einem Wahlplakat der Grünen zur Europawahl 2019 wurde der Spruch in „Freiheit, Gleichheit, Schwesterlichkeit“ abgewandelt.

Gendernmäßig eindeutig zuzuordnen ist dagegen die „Bruderschaft“. Eine Fraternität bezeichnet im neueren Sprachgebrauch die klösterliche Hausgemeinschaft einer Ordensgemeinschaft oder geistlichen Gemeinschaft, etwa der Franziskaner. Oft nehmen Fraternitäten sozial-karitative Aufgaben wahr, so auch, wenngleich keine geistliche Gemeinschaft per se, die „Bruderschaft St. Christoph“. Sie ist eine fast 20 000 Mitglieder umfassende, rein karitative „Vereinigung christlicher Nächstenliebe“. Ihr gehören auch Personen aus höchsten (Adels-)Kreisen an wie Juan Carlos von Spanien, Beatrix der Niederlande, Mitglieder des saudischen Königshauses oder die Fürsten von Liechtenstein. Sitz der Bruderschaft ist das Hospiz St. Christoph am Arlberg.

Das im deutschsprachigen Raum verbreitete „Bruderschaftstrinken“ („Brüderschaftstrinken“ in Deutschland) als Zeichen des Übergangs vom „Sie“ zum „du“ hat als rituelle Zeremonie („*ius potandi*“) eine sehr lange Tradition und z.B. in Goethes „Egmont“ auch Eingang in die Literatur gefunden.

humanitas, humanitatis Subst fem die Menschlichkeit

Vom Bruderschaft trinken ein harter Sprung zu einem der meist strapazierten und meist zitierten lateinischen Wertbegriffe, der *humanitas*, der Menschlichkeit. Es wäre vermessen, in diesem kurzen Aperçu einen zentralen Begriff der europäischen Geistesgeschichte auch nur annähernd zu fassen. Daher bloß einige Zitate, die die Bandbreite andeuten und den Umstand verdeutlichen sollen, dass „Humanität“ und „Bildung“ (man denke an das gute

alte „humanistische Gymnasium“) über die Jahrhunderte hinweg in einem engen Konnex stehen.

Während *humanitas* als ein „Lieblingsvokabel“ (Wilfried Stroh) von Cicero gilt, überrascht eine Stelle in Cäsars „Bellum Gallicum“ (1,3): Dort betont er, dass die Belgier die tapfersten aller Völker sind, weil sie sich *a cultu atque humanitate* des römischen Galliens ganz fern halten. Es gibt die unterschiedlichsten Übersetzungen dieser berühmten Stelle, nicht wenige interpretieren *humanitas* hier (auch) als „Bildung“, im weiteren Sinne als „Zivilisation“. Aulus Gellius, ein lateinischer Autor des 2. Jahrhundert n.Chr., gibt eine interessante Definition („Noctes Atticae“ 13,19):

Diejenigen, die die lateinischen Wörter geschaffen und sie richtig verwendet haben, wollten unter *humanitas* nicht das verstanden wissen, was der Pöbel darunter versteht und was die Griechen φιλανθρωπία [*philanthropía*] nennen, indem es eine Art Gefälligkeit und Wohlwollen bezeichnet, das sich auf alle Menschen gleichermaßen erstreckt [das wäre *humanitas* im Sinn der Menschenliebe], sie benannten vielmehr mit *humanitas* gerade das, was die Griechen παιδεία [*paideía*, Bildung], wir dagegen Bildung und Unterweisung in den wertvollen Wissenschaften (*bonae artes*) nennen. Die Menschen, die nach diesen aufrichtig verlangen und streben, die sind in vorzüglicher Weise die ‚Humanen‘ (*humanissimi*). Denn das Sorgen um dieses Wissen und sein Erlernen ist von allen Lebewesen nur den Menschen gegeben und darum wurde es *humanitas* (Menschsein) genannt (Übersetzung Wilfried Stroh).

Ein weiter Sprung bringt uns zunächst ins 19. Jahrhundert und zu einem Diktum von Franz Grillparzer aus dem Nach-Revolutionenjahr 1849, das oft unter Weglassung des ersten, entscheidenden Teils zitiert wird: „Der Weg der neueren Bildung geht von Humanität durch Nationalität zur Bestialität.“ (Franz Grillparzer: *Sämtliche Werke. Ausgewählte Briefe, Gespräche, Berichte*. Hrsg. von Peter Frank und Karl Pörnbacher. 2 Bde. München 1960, Bd. I, S. 500). Von hier ist es nicht mehr weit zum *humanitas*-Begriff im Nationalsozialismus. In der zweiten, verbesserten Auflage des *Brockhaus* (1941) ist der Gegensatz von Menschlichem und Tierischem unter dem Lemma „Humanität“ festgemacht:

Humanität (lat. *humanitas* ‚Menschlichkeit‘) die, –, Gesittung, edle Bildung [!]; in der Sittlichkeitslehre 1) alles rein Menschliche im Gegensatz zum Tierischen; 2) das zum sittlichen erhobene Allgemein-Menschliche, besonders die Achtung vor der Würde des Menschen [...]. Eine entartete Auffassung von H. im späteren 19. und beginnenden 20. Jahrh. verfocht unter führender Beteiligung des Judentums den Schutz alles Menschlichen um seiner selbst willen, also auch des Minderwertigen und Entarteten. Entgegen solchen gesunden sittlichen Anschauungen zuwiderlaufenden Ansichten betont die völkische Weltanschauung eine naturgegebene, bes. rassistisch bedingte Ungleichheit der Menschen und den Vorrang von Gott und Staat vor einem allgemeinen Menschheitsideal.

Humanitas gilt also nicht für die gesamte *civitas humana*, der damals (1941) in Verwendung stehende Begriff der Humanität galt nur mehr für jene, die nicht infolge der „rassistisch bedingten Ungleichheit der Menschen“ als „Minderwertige“ oder „Entartete“ stigmatisiert, in den Bereich des „Tierischen“ gerückt wurden. Ein – an sich löblicher – Tierschutzverein

im Raum Krems, der sich um streunende Katzen kümmert, sollte in diesem Lichte seinen Namen, nämlich „Humanitas“, vielleicht überdenken.

intellegentia, intellegentiae Subst fem das Verstehen

Von der Etymologie des Wortes ausgehend – das übrigens häufiger in der Schreibweise *intellegentia* begegnet als *intelligentia* (vgl. dt. „Intelligenz“) – meint es das „Zwischen (den Zeilen) lesen“, das **interlegere* (aufgrund der Konsonantenassimilation zu *intellegere* geworden). Die Sinnebene „Denkvermögen, Auffassungsgabe“, eben „das Verstehen“ als aktiver Prozess zeigt sich schön in der ciceronianischen Verbindung *rationis atque intellegentiae particeps*, „im Besitz von Vernunft und Verstand“. Deren Anwendung hat aber als „Kenntnis, Fertigkeit“ auch praktischen Nutzen, wie die – ebenfalls bei Cicero belegte – Phrase *pecuniae quaerendae intellegentia*, „die Fertigkeit, Geld zu lukrieren“ zeigt. Das Verbum *intellegere* strahlt aber auch in den emotionalen Bereich aus, wenn es bei Ovid heißt *nullos intellegit ignes*, „sie spürt ihre Liebesglut nicht“.

Die Metonymie *homo intellegens* (wieder Cicero), „der Sachverständige“, führt uns zur Intelligenz nicht als etwas, was an Quotienten zu messen ist, sondern zur „Gesamtheit der Intellektuellen, Schicht der wissenschaftlich Gebildeten“. Die „deutsche Intelligenz“ (= Intellektuelle) ist ja ein beliebtes Sujet des „deutschen Feuilletons“ (= Feuilletonisten), um eine weitere Metonymie ins Spiel zu bringen. Deren österreichisches Pendant nähert sich in kreativen Schreibweisen dem lateinischen Grundwort an: Anita Ziegerhofer schreibt in einer Rezension des zweibändigen Werkes *Österreich im 20. Jahrhundert*: „Das Abwandern der österreichischen Intelligenzia [nach 1936] hat nach Ansicht des Autors nachhaltige Auswirkungen, die heute noch in Wissenschaft, Kunst und Kultur zu spüren seien“ (Historicum, Herbst 1997). Und nach dem endgültigen Wahlsieg von Alexander van der Bellen zitierte die APA eine Cousine des HBP aus dem Süden Estlands: „Sein Sieg zeugt davon, dass die österreichische Intelligenzija, die denkenden Menschen, für Sascha gestimmt haben“.

laetitia, laetitiae Subst fem die Freude

Eigentlich ein unspektakulärer, nicht oft belegter lateinischer Begriff, der sich vom Adjektiv *laetus*, *froh*, ableitet und nur im Mädchennamen Laetitia weiterlebt. Die Nuance der Freude geht dabei in Richtung „Fröhlichkeit“, im übertragenen Sinn ist der Grund der Fröhlichkeit gemeint, die „Schönheit“, sowohl einer Person als auch z.B. einer Rede, oder das „Liebesglück“.

Das heißt aber keineswegs, dass die lateinische Sprache und Literatur Spiegelbilder einer freudlosen, spaßbefreiten Gesellschaft und Kultur sind. Die Benennungen der „Freude“ in all ihren Ausprägungen sind zahlreich. *Gaudium* hat schon im Lateinischen große Verbreitung, es bezeichnet „Freude“ im Sinne von „Vergnügen“, oft auch im erotischen Sinne, wenn z.B. von den *gaudia Veneris*, den „Freuden der Venus“, also ganz banal vom „Sex“, die Rede ist. Übertragen werden die *gaudia* auf das Objekt der Begierde, den „Liebling“. Dem Morphologen fällt vielleicht auf, dass die Belege oft im Plural *gaudia* daherkommen. Das hat mit der vulgärlateinischen Tendenz zu tun, Neutra Pluralis auf *-a* mit Singular auf *-um* in den Singular der femininen *a*-Deklination zu verschieben. Daher lieben wir im (süd-)deutschen Raum „die Gaudi“, gehen in Österreich auf „(die) Gaudee“ (so übertitelt die *Kleine Zeitung* einen Bericht zum St. Veiter Wiesenmarkt). Auch in den romanischen Sprachen ist die Gaudi weiblich, *la goia* (ital.), *la joie* (franz.). Das „Gaudeamus (igitur)“ ist noch immer fester Bestandteil des akademischen Liedguts, „Freude und Hoffnung“ legten die Katholiken in „Gaudium et spes“, die Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute,

die vom II. Vatikanischen Konzil formuliert und am 7. Dezember 1965 von Papst Paul VI. promulgiert wurde.

Für die vielen verschiedenen Formen der „Freude“ hat der Lateiner vielfältige Bezeichnungen: An der *oblectatio* im Sinne von „Freude, Genuss“ delectieren wir uns gerne. *Gratia* als Freude löst „Zufriedenheit, Dankbarkeit“ aus. Der *alacritas* gehen wir mit „Freude, Feuereifer, Begeisterung“ nach. In der *dulcedo (caritatis)* frönen wir der „süßen Freude (der Liebe)“. Die „Festesfreude“ der *festivitas* erfüllt uns mit „Fröhlichkeit“ und „guter Laune“. In der *gratulatio* geben wir unserer Freude mit „Freudenkundgebungen“ Raum. In der *iucunditas* äußert sich „Lebensfreude“, dann tanzen wir vielleicht das *tripudium*, den „(dreischrittigen) Freudentanz“. Mit der *voluptas* nähern wir uns nicht nur einem oft missinterpretierten Zentralbegriff der antiken Philosophie an (griech. ἡδονή, *hedoné*) an, sondern auch der sexuellen Freude und Begierde, der „(Woll-)Lust“. Diesen sexuellen Konnex mit „Freude“ zeigen im Deutschen ja auch das „Freuden-mädchen“ (*meretrix, prostituta*) und das „Freuden-haus“, für das der Lateiner zahlreiche Ausdrücke kennt: *domus meretricia, meritorium, lustrum, stabulum, pergula, lupanar, sellaria, fornix*.

Zuletzt noch zum „Spaß“ (in den Ausprägungen *iocus* als „Scherz“, *ludus* als „Spiel“, *lascivia* als „sexuelle Ausschweifung“, *ludibrium* als „Spott“), der sich im Deutschen in der Gleichsetzung mit „Freude“ aufhört, wenn wir „viel Spaß!“ und „viel Freude!“ ebenso ohne Unterschied verwenden, wie wir in der Forderung, Schule müsse „Freude/Spaß“ machen, zwei völlig verschiedene Affekte und Effekte des Unterrichtens vermischen.

libertas, libertatis Subst fem die Freiheit

Mit diesem ersten Teil des Mottos der Französischen Revolution kommen wir wieder zu einem zentralen Begriff des römischen Werte- und Gesellschaftssystems. Die Zugehörigkeit zum Stand der *liberi*, der „Freien“, war eine Voraussetzung für den *civis Romanus* (> *civilitas*), den Bürger Roms, nur er konnte *libertate uti*, „in Freiheit leben, frei sein“. Folgerichtig lesen wir beim römischen Historiker Livius die Phrase *libertatem eripere*, „das Stimmrecht [das nur Freie hatten] entziehen“. Sein Kollege Tacitus spricht davon, dass „Brutus die republikanische Staatsform einführte“, *libertatem Brutus instituit*. Freigelassene, also ehemalige Sklaven werden als *libertini* bezeichnet, wenn man sie *ad libertatem vocabat*, ihnen also „die Freilassung versprach“. *Libertas* zielt aber auch auf den privaten Bereich ab, im Sinne der „Eigenständigkeit“ (*libertas vitae*, „selbstständiges Leben“), der „Offenheit“ (*libertas ingenii*, „aufgeschlossener Geist“) bis hin zur „Hemmungslosigkeit, Unverschämtheit“ (*libertas verborum*, „freche Worte“).

Diese Ambiguität gesellschaftlich/politische Sphäre – Privatsphäre spiegelt sich auch im Adjektiv *liber* wieder: *libera toga/vestis* ist die „Bekleidung des Freien“, also die Toga; die *liberi populi* sind die „Völker mit republikanischer Verfassung“, *nemo liber* ist „kein freier Mann“. *Liberi* ist die Bezeichnung für „Kinder“, da sie „frei geboren“ sind. „Frei(willig)“ soll dagegen Freundschaft (*amicitia libera*) sein, *libera lingua uti* bezeichnet das „Frei-Heraus-Reden“, die *liberi mores* sind die „lockeren Sitten“, wenn jemand *liberius vivebat* „zu ausschweifend lebte“. Nicht umsonst ist *Liber* der römische Gott der Befruchtung, der später mit Bacchus, dem Wein(gott) gleichgesetzt wurde und nicht nur die Zunge „frei“ macht. Im mittelalterlichen Latein verbindet das Adjektiv *libertinus* diese drei Aspekte, wenn in den „Carmina Burana“ die *libertini bibunt*, jene trinken, die 1. „frei sind (auch vom Glauben)“ und 2. „hemmunglos bechern“, weil sie 3. „Anhänger des Bacchus“ sind.

otium, otii Subst n die Ruhe

Da das lateinische Wort *otium* sprachlich an sich unauffällig ist und nicht weiterlebt, sind v.a. sein griechisches Pendant und sein lateinischer Gegenbegriff einer näheren Betrachtung wert (der Verfasser bereitet eine ausführliche Darstellung dazu und zu den „Grundbegriffen der Schulautonomie“ für das im Jahr 2020 erscheinende *Handbuch der Schulautonomie*, hrsg. von Erwin Rauscher, vor), ebenso verwandte Verwendungen. Auch wenn es hier zwischen den einzelnen lateinischen Begriffen Überschneidungen gibt, so lassen sich doch verschiedene Formen von Ruhe ablesen. So meinen *malacia* und *tranquillitas* die „Windstille“ und die „Meeresstille“, beide bezeichnen aber auch den „ruhigen Gemütszustand“ (vgl. Senecas Schrift „De tranquillitate animi“), ja selbst „Lethargie“. *Serenitas* ist das „ruhige, heitere Wetter“, das man gerne *in umbra* „im Schatten, in Ruhe“ verbringt. > *Aequitas* ist die „ruhige Ausgeglichenheit“, *compositio* die „innere Ruhe, Fassung“. *(Re)quies* der „ruhige Schlaf“, dann der „Tod“, *pax* die „politische Ruhe“, der „Friede“ (vgl. *requiescat in pace, R.I.P.*, „er/sie ruhe in Frieden!“). Das Pluralwort *indutiae* steht für „Waffenruhe, Waffenstillstand“. *Silentium* schließlich bezeichnet die „Ruhe“ im Sinne von „Stillschweigen, Stille“, im schulischen Kontext nicht unbekannt.

Wo reiht sich nun *otium* ein? Es ist die Ruhe im Sinne von „Nichtstun“, der „Müßiggang“, auch im Sinne einer „sinnvollen (wissenschaftlichen, literarischen) Tätigkeit“, also der „Muße mit Muse“ (> *dignitas*). Dazu tritt, um das Lexikalische abzuschließen, die Bedeutung „politische Ruhe, Friede“, Livius stellt den Begriff *pax* parallel: *foris pax et domi otium est*, „draußen herrscht Friede und drinnen Ruhe“.

Der Salzburger Gräzist Joachim Dalfen hat in einem höchst lesenswerten und materialträchtigen, leider sehr entlegenen Sammelband (herausgegeben 2000 von Ernst Sigot, u.a. mit Beiträgen von Peter Heintel, Klaus Bartels, Ingomar Weiler, Oswald Panagl, Konrad Paul Liessmann, Alfred Schirlbauer, Friedrich Maier und Wendelin Schmidt-Dengler) die Aspekte von *otium* im Lichte der „Freizeitkultur großer Römer“ zusammengefasst:

Cum dignitate otium; Otium ist: pax; Otium ist: Zeit haben; Otium als Lebensform und Lebensplan: für sich leben; Otium ist: Freizeit, Erholung, Müßiggang; Otium ist: Seitenhiebe gegen die Griechen; Otium litteratum: studia, litterae und artes; Otium ist: Ruhestand, (unfreiwilliges) Pensionistendasein; Seneca: otium sine litteris mors est.

Der schon mehrmals zitierte römische Autor und Philosoph Seneca hat dem Begriff *otium* eine eigene Schrift gewidmet, „de otio“; sein bekanntes Diktum *otium sine litteris mors est (et hominis vivi sepultura)* meint gar „Freizeit ohne literarische/wissenschaftliche Betätigung ist der Tod (und das Begräbnis eines lebendigen Menschen)“.

Spannend wird es mit der griechischen Entsprechung σχολή (scholé). Von der „freien Zeit“ schreitet der Bedeutungsumfang zur „Beschäftigung, die man in dieser freien Zeit ausübt“, vornehmlich eine „Unterredung, eine Vorlesung, ein Studium“. Und schließlich zum Ort, wo diese Beschäftigung stattfindet – „die Schule“. Schule bedeutet überspitzt also Freizeit, das, was man in der Freizeit tut, den Ort, wo man seine Freizeit nutzt. Das lateinische Lehnwort *schola* hat dann nur mehr den Bedeutungsumfang „Schule“ (als Stätte, wo man lehrt/lernt bzw. als Denkrichtung von Philosophen, Denkern, Juristen usw.) und „Unterricht“. Erst spät kamen die Bedeutungen „Halle, Raum“ und „Verein, Kollegium“ dazu. *Non vitae, sed scholae discimus*, beklagte schon Seneca die Diskrepanz zwischen dem, was in der

Schule gelehrt/gelernt wird und dem, was das Leben (er)fordert. Dass diese Redewendung heute meist verdreht als *non scholae, sed vitae discimus*, „nicht für die Schule, fürs Leben lernen wir“ den SchülerInnen ans Herz gelegt wird, ist ein frommer, aber literaturgeschichtlicher falscher Wunsch. Denn Schule bedeutet, ein Paradoxon, für viele nicht σχολή (scholé), otium, sondern ἀσχολία (ascholia), *neg-otium*, „Arbeit, Mühe“. Nur in dieser verneinten Form *negotium* lebt *otium* heute auch noch sprachlich weiter, im Wortfeld engl. *negotiation* bzw. franz. *négociation* „Verhandlung“.

scientia, scientiae Subst fem das Wissen

„Wissen ist Macht“, ein geflügeltes Wort (diese Bezeichnung ist selbst ein „geflügeltes Wort“, also ein in den allgemeinen Sprachgebrauch übernommener Begriff oder eine Redewendung, weil die ἔπεα πτερόεντα, *épea pteróenta*, in den beiden Epen des Homer mehr als einhundertmal vorkommen und dort die „gesprochenen Worte“ meint, die das Ohr des Hörers „auf Flügeln“ erreichen), geht auf den englischen Philosophen Francis Bacon zurück. Das Bestreben, den Menschen „in einen höheren Stand seines Daseins“ zu bringen, drückte er 1597 in seinen „*Meditationes sacrae*“ in der lateinischen Formulierung *nam et ipsa scientia potestas est* (in der englischsprachigen Fassung von 1598 lautete der Satz *for knowledge itself is power*), „denn auch die Wissenschaft selbst ist Macht“ aus, heute meist verkürzt zu *scientia potestas est*, „Wissen ist Macht“. Diesen Gedanken führte Bacon in seinem 1620 erschienenen Hauptwerk „*Novum Organum*“ weiter aus: *Scientia et potentia humana in idem coincidunt, quia ignoratio causae destituit effectum*, „Wissen und Macht des Menschen fallen in eines zusammen, weil Unkenntnis der Ursache auch deren Wirkung verfälscht“. Der Spruch, der unzählige Schulgebäude ziert (dort angebrachte, oft unangebrachte lateinische Inschriften wären eine eigene Untersuchung wert!) erfährt im Schülerjargon entsprechende Abwandlungen, wie „Wissen ist Macht, ich weiß nichts, macht nichts“ oder „Wissen ist Macht, nichts wissen macht auch nichts“.

Die englische Bezeichnung „science“ engt den Begriff „Wissenschaft“ auf die „Naturwissenschaften“ ein, wie schon die mittelalterliche *scientia naturalis* das tut, aber eben mit dem entsprechenden Adjektiv. Und auch die Science-Fiction bedient sich eines lateinischen Zusatzes, bedeutet lateinisch *fictio* doch einerseits „Erfindung“, andererseits „Täuschung“.

Epilog: Thesaurus rex

Wir sind in unserem lexikalischen Rundgang durch die Pädagogische Hochschule Niederösterreich in Baden und durch die Sprachgeschichte der lateinischen Raumbezeichnungen vom Schullatein und von lateinischen Schulwörterbüchern, v.a. dem *Stowasser* ausgegangen. Die vollständige wissenschaftliche Erfassung und Aufarbeitung des lateinischen Wortschatzes der Antike erfolgt seit 1900 durch ein internationales, auch von Österreich beschicktes Unternehmen an der Bayerischen Akademie der Wissenschaften in München, dem „*Thesaurus linguae Latinae*“, dem „Schatz(haus) der lateinischen Sprache“. (Die Aufarbeitung des mittelalterlichen Lateins, dessen Umfang das der Antike um ein Vielfaches übertrifft, erfolgt übrigens an selber Stelle seit 1967 durch das „*Mittelateinische Wörterbuch*“, an dem der Verfasser von 1979 bis 1983 mitarbeitete.) Die Ergebnisse der Erforschung des antiken Lateins werden ebenfalls unter dem Namen „*Thesaurus linguae Latinae*“

(ThLL) publiziert und umfassen mittlerweile elf Volumina mit Dutzenden von großformatigen Folianten. Vom Alter und von der Größe gesehen ist der Thesaurus also ein Dinosaurier, von der wissenschaftlichen Bedeutung her ein König, lat. *rex*. Wohl damit (wort)spielend, erschien im Mai 2019 mit dem 3,42 kg schweren Großformat „Thesaurus rex“ das umfassendste je gedruckte Werk mit Worterfindungen, in dem rund 16 000 Wortschöpfungen und höchst anspruchsvolle „Wortblödeleien“ im Stile von Wörterbuch- bzw. Lexikoneinträgen parodiert und präsentiert werden. Da Erwin Rauscher (auch) ein glühender Verehrer (und kreativer Schöpfer) von Wortspielen und Wortwitzen ist, seien einige, die zu unseren Raumbezeichnungen passen, angeführt:

Dumanität, die

Menschlichkeit, Ggs. Nächstenhiebe > Indiwiedumm ... gelegentl. auch Individuum od. Indiviehdumm; lat. das Unheilbare. Wird oft als Synonym verwendet für die Menschliche schlechthin. Herausragende Eigenschaft fast aller Indiwiedummer ist die Dumanität ...

Simpelligent, Adj.

Einfach gescheitelt (> Gescheitelt). Es lebe die > Mittelschlicht.

Pädagogik, die

Mittelalterliche Erziehung; Menschen mit einem Romantick stehen dagegen auf learning by reading.

Alles *Etymogelei!*

Literatur

- Bartels, K. (1996). *Wie Berenike auf die Vernissage kam. 77 Wortgeschichten*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bartels, K. (1998). *Wie der Steuermann im Cyberspace landete. 77 neue Wortgeschichten*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bartels, K. (2000). *Sokrates im Supermarkt. Streiflichter aus der Antike*. Frankfurt/M. und Leipzig: Insel Verlag.
- Bartels, K. (2001). *Wie die Murmeltiere murmeln lernten. 77 neue Wortgeschichten*. Mainz: Philipp von Zabern.
- Bartels, K. (2003). *Trüffelschweine im Kartoffelacker. 77 neue Wortgeschichten*. Mainz: Philipp von Zabern.
- Dalfen, J. (2000). Ciceros „cum dignitate otium“. Einiges zur (nicht unproblematischen) Freizeitkultur großer Römer. In Sigot, E. (Hrsg.) (2000). *Otium Negotium. Beiträge des interdisziplinären Symposions der SODALITAS zum Thema Zeit, Carnuntum 28.–30.8.1998* (S. 167–187). Wien: Verlag Edition Praesens.
- Gisler, R.; Braun, E.; Meyer, P. & Müller, A. (2019). *Thesaurus rex*. O.O: Der gesunde Menschenversand.

- Lošek, F. (Hrsg.) (1994). *Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. Wien: hölder-pichler-tempisky.
- Lošek, F. (Hrsg.) (2010). *Stowasser primus. Schulwörterbuch Latein – Deutsch, Deutsch – Latein*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Lošek, F. (Hrsg.) (2016a). *Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. Völlige Neubearbeitung 2016. München: Oldenbourg Schulbuchverlag und Wien: hölder-pichler-tempisky.
- Lošek, F. (2016b). Der neue Stowasser. Achten Sie auf die Marke! *Cursor. Zeitschrift für Freunde der lateinischen Sprache und der europäischen Kultur* 12, 3–7.
- Lošek, F. (2018). Kabarett & Classics. Streifzüge durch die österreichisch-deutsche Szene. *Cursor. Zeitschrift für Freunde der lateinischen Sprache und der europäischen Kultur* 14, 44–49.
- Lošek, F. (2019). Kabarett & Classics II. Weitere Streifzüge durch die österreichisch-deutsche Szene. *Cursor. Zeitschrift für Freunde der lateinischen Sprache und der europäischen Kultur* 15, 24–28.
- Lošek, F. (2020a). Wörterbucharbeit im altsprachlichen Unterricht. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zur Didaktik des altsprachlichen Unterrichts* (S. xxx–xxx). Tübingen: narr/francke/attempto.
- Lošek, F. (2020b). Nómos, autós und scholé. Grundbegriffe der Schulautonomie. In E. Rauscher (Hrsg.), *Handbuch der Schulautonomie* (S. xxx–xxx). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Niedermayr, H. (2017). Lexikalische Schatzhäuser. Lateinische Schulwörterbücher von 1500 bis heute. *Latein Forum* 91/92.
- Oswald, R. (2006). *Gemoll. Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch*. 10. Aufl. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Raspe, M. (2017). „No sports“ hat Churchill nie gesagt. *Das Buch der falschen Zitate*. 2. Aufl. Salzburg, München: ecowin.
- Rauscher, E. (Hrsg.) (2012). *Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen*. Baden: Pädagogische Hochschule. (Pädagogik für Niederösterreich 5).
- Rauscher, E. (2019). Wer es mit der Liebe nicht schafft, schafft es auch mit Strenge nicht. *Cursor. Zeitschrift für Freunde der lateinischen Sprache und der europäischen Kultur* 15, 36–37.
- Sedlaczek, R. (2014). *Wörterbuch der Alltagssprache Österreichs*. 4. Aufl. Innsbruck, Wien: Haymon.
- Sigot, E. (Hrsg.) (2000). *Otium Negotium. Beiträge des interdisziplinären Symposions der SOADLITAS zum Thema Zeit, Carnuntum* 28.–30.8.1998. Wien: Verlag Edition Praesens.

Mehrsprachigkeit und moderne Fremdsprachenausbildung in der ausgehenden Habsburgermonarchie am Beispiel der Schulbücher eines Wladimir Hanaček

„Mehrsprachigkeit ist auf der Ebene des Individuums eigentlich die Regel.“ (Moser 2011: 35) Mit diesem Satz beginnt Rudolf de Cillia seinen Beitrag über „Sprachen der Welt – Sprachen in Österreich“ für Band 3.1 Von den Sprachen des Kindes zu den Sprachen der Welt im Rahmen von KIESEL (KINDER ENTDECKEN SPRACHEN Erprobung von Lehrmaterialien). Mit der historischen und gegenwärtigen Mehrsprachigkeit und ihren Auswirkungen sowohl auf die deutsche Sprache als auch auf die Spracheinstellungen in Österreich beschäftigen sich auch zwei Teilprojekte des Spezialforschungsbereichs (SFB) „Deutsch in Österreich: Variation – Kontakt – Perzeption“, die beide unter der Leitung von Stefan Michael Newerkla am Institut für Slawistik der Universität Wien angesiedelt sind. Historische Mehrsprachigkeit in Österreich ist dabei als gesellschaftliches Phänomen untrennbar verbunden mit dem Vielsprachenstaat Österreich-Ungarn, wobei die damit assoziierten Aspekte in ihrer Komplexität teilweise bis zum heutigen Tag nachwirken und immer noch nicht vollständig erforscht sind.¹ Auch gegenwärtig ist die Zweite Republik Österreich trotz des in der Verfassung als Staatssprache definierten Deutschen ein in höchstem Maße mehrsprachiges Land,² was nicht nur auf die autochthonen Minderheiten, sondern auch zahlreiche weitere Minoritäten auf dem heutigen Staatsgebiet zurückzuführen ist. So zählt folgerichtig auch für

1 Die Online-Version der Posterausstellung zu historischer Mehrsprachigkeit in Österreich des Task Clusters C des Spezialforschungsbereichs (SFB) „Deutsch in Österreich: Variation – Kontakt – Perzeption“ in Kooperation mit Katharina Tyran vom Institut für Slawistik der Universität Wien kann unter der Link-Adresse <https://dioe.at/hist-mehrsprachigkeit> besucht werden. Sie gibt einen Überblick über individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich beginnend im 19. Jahrhundert mit der späten Habsburgermonarchie bis in die Gegenwart. Einzelne Poster beleuchten bekannte und weniger bekannte Sprachkontaktsituationen im heutigen Österreich sowie verschiedene Aspekte der Mehrsprachigkeit in diesen Gebieten. Damit bieten sie der breiten Öffentlichkeit auch einen Einblick in die aktuell am Institut für Slawistik und im SFB „Deutsch in Österreich“ geleistete Forschungsarbeit und daraus gewonnene neueste Erkenntnisse. (Kim/Newerkla/Prochazka/Tyran 2019).

2 So lautet der erste Absatz des Artikels 8 des Bundesverfassungsgesetzes (B-VG): „Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik.“ (Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Verfassungsgesetz, Fassung vom 19.7.2019). Gleichzeitig wird im zweiten Absatz ein Bekenntnis zur „gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt“ abgegeben (ebd.).

die Pädagogische Hochschule Niederösterreich Mehrsprachigkeit neben digitaler Bildung und Migrationspädagogik zu den aktuellen Leitthemen (Rauscher 2019: 1).

Einer solchen gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit geht jedenfalls und notwendigerweise das Erlernen mehrerer Sprachen voraus, sei es im ungesteuerten Spracherwerb oder im schulischen Sprachunterricht. Sprachenlernen ist in jedem Fall eine kognitive Anstrengung, da das Gehirn neue kognitive Strukturen ausbilden muss. Zugleich ist das erfolgreiche Erlernen eine Frage der Zeit und der praktischen Anwendungsmöglichkeiten bzw. konsequenten Übung. Eine entscheidende Rolle spielt dabei wie bei jedem Lernen die Motivation. Insofern ist es gerade auch für den erfolgreichen Sprachunterricht wichtig, eine entsprechend positive Lernumgebung herzustellen, die Schülerinnen und Schüler zum Erlernen von Sprachen motiviert. Dies gilt insbesondere für jene Sprachen, die gemeinhin als besonders schwer erlernbar gelten und obendrein nicht über dasselbe Prestige verfügen wie das vermeintlich so viel einfachere und unabdingbare Englisch. In Österreich sprechen wir in diesem Kontext vor allem von den slawischen Sprachen, dem Ungarischen und dem Türkischen.

Das Unterrichten solcher Sprachen ist sohin eine besondere Herausforderung, wobei Sprachenlernen an sich schon ein komplexer, vielschichtiger Prozess ist. Nun gibt es verschiedenste Herangehensweisen und Lehrmethoden, die durchaus Erfolg haben können. Bei deren Auswahl darf man aber nie darauf vergessen, dass sie nicht Selbstzweck sind, sondern bloß Hilfsmittel, um den Sprachlernern Inhalte und Regeln leichter verständlich zu machen. Auch sollte man sich stets vor Augen halten, dass ohne die entsprechende Geneigtheit der Sprachlerner der Erfolg ausbleibt – selbst bei der wirkungsvollsten Lehrmethode oder dem allerbesten Ansatz. Leider hält sich der Wunsch, slawische Sprachen, Ungarisch oder Türkisch zu erlernen, die oft in der unmittelbaren Umgebung gesprochen werden und uns in der täglichen Arbeitswelt häufig begegnen, auch 30 Jahre nach dem Fall des Eisernen Vorhangs und einer jahrzehntelangen Koexistenz mit Zuzüglern aus der Türkei nach wie vor in Grenzen. Ausgeblendet wird dabei eine Tradition des durchaus effektiven Erlernens solcher Sprachen, die sich in Zeiten der Habsburgermonarchie aus den Notwendigkeiten des Zusammenlebens in einem gemeinsamen Staatsverband ergaben. Möglicherweise kann uns eine genaue Analyse der Lehrmethoden dieser Zeit wertvolle Hinweise darauf geben, wie ein solcher Unterricht trotz schwieriger Rahmenbedingungen dennoch gelingen kann.

Das von uns im Detail beforschte Schulwesen von Plzeň (Pilsen) weist hier etwa für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts eine erstaunliche Entwicklung auf. So hatte im Schuljahr 1894/95 der Verein der deutschen Kaufleute und Industriellen in Pilsen zunächst eine zweiklassige deutsche Handelsschule in der Koperníkova ulice (Kopernikgasse) eingerichtet, die ab 1896/97 in den Rang einer höheren vierklassigen Handelsschule in dem sich in der Husova ulice (Hußstraße) befindlichen Gebäude des deutschen Turnvereins Aar und ab 1900/01 zur Handelsakademie erhoben wurde. Mit dieser waren ab 1894/95 die dreiklassige deutsche Abteilung der zuvor utraquistischen kaufmännischen Fortbildungsschule des Handelsgremiums, ab 1897/98 auch eine bis 1906/07 einklassige, sodann zweiklassige deutsche Handelsschule für Mädchen sowie ab 1908/09 eine einjährige Handelsfachschule verbunden. Das für unser Thema besonders interessante Faktum dabei jedoch ist, dass an diesem Schulverband alljährlich Kurse zu verschiedensten Berufsbereichen stattfanden, darunter wurden auch Sprachkurse zur Fortbildung angeboten. Gerade hierbei zeigt sich eine interessante Tendenz. Denn das heute oft gehörte Vorurteil, dass bestimmte Sprachen äußerst schwierig seien und es deshalb nur logisch erschiene, dass sie deswegen nur wider-

willing gelernt würden, widerlegte gerade die deutsche Handelsakademie in Pilsen in beeindruckender Manier. Dort hatten nämlich Kurse in ungarischer Sprache so großen Erfolg, dass Magyarisch selbst noch 1917 als Freifach eingeführt wurde. Des Weiteren gab es schon damals Kurse in türkischer und arabischer Sprache (Newerkla 1999: 73–74).

Bekanntermaßen war es jedoch vor allem das Erlernen des Tschechischen, das nicht nur für Deutschböhmen, sondern im gesamten Habsburgerstaat schon immer von besonderer Relevanz war. Zur slawischen *Lingua franca* des Habsburgerreichs war das Tschechische deshalb auserkoren worden, weil es unter den in der Monarchie gesprochenen slawischen Sprachen als die am weitesten fortgeschrittene und am besten beschriebene galt, mit der man sich mit allen anderen im Habsburgerreich lebenden Slawen durchaus verständigen könne. Es ist daher der Tschechischunterricht, der bereits bis zum Ende des 18. Jahrhunderts an nicht weniger als sechs Instituten in Wien und Wiener Neustadt nachzuweisen ist, und zwar am Wiener Theresianum (ab 1746), an der Wiener Neustädter Theresianischen Militärakademie (ab 1752), der Wiener Adelligen Militärakademie (ab 1755), der Universität Wien (ab 1775) und der Wiener Ingenieurakademie (ab 1785). An allen diesen Einrichtungen bzw. ihren Nachfolgeinstitutionen wird auch heute noch in der einen oder anderen Form Tschechisch unterrichtet. Tschechisch war aber nicht die einzige Sprache, die an diesen Anstalten gelehrt wurde, sie genoss nur bisweilen besondere Privilegien oder hatte das Primat (Newerkla 2017: 42).

Damit das Erlernen einer so stark flektierenden Sprache wie des Tschechischen den Schülern nicht auch noch durch bloße Drillübungen verleidet würde, machte sich schon der damalige erste Professor für böhmische Sprache und Literatur an der Universität Wien, Josef Valentin Zlobický (geboren am 14. Februar 1743 im mährischen Velehrad), intensiv Gedanken über eine mögliche Verbesserung der Unterrichtsmethoden. Seine Ideen waren dabei für die damalige Zeit bahnbrechend: „Um nicht bloß trockene saure Sprachlehre zu treiben, sondern // diese durch solche Übungen der Litteratur [...] angenehm und nutzbar zu machen, welche nebst den Wörtern auch Sachen lehren – also Sachen zur Übung –; so scheineth es am natürlichsten zu seyn, zu solchen Übungen die Litteratur zu adaptiren, um selbe mit der Sprache in Einem lehren und lernen zu können.“ (Zlobický 1776, zitiert nach Reichel 2004: 239). Die Zuhörer sollten also parallel zu den Sprachkursen Vorlesungen aus Landeskunde, der Landes- sowie der Sprach- und Literaturgeschichte absolvieren, und zwar im Vergleich zu weiteren Sprachen. Die Grammatik wäre auf ein Kompendium der allernotwendigsten Regeln zu reduzieren. Vielmehr sollten sich die Studenten die Sprache spontan aufgrund von aktuellen Beispielen und im Kontext zu den Realien aneignen können, wobei die ausgewählten Texte „so geordnet werden müssen, daß sie so viel möglich entweder historisch oder moralisch aufeinander passen, lauter brauchbare nützliche Dinge enthalten, und besonders das Genie, das Eigene unserer Nation kennen lehren“ (Zlobický 1776, zitiert nach Reichel 2004: 242).

Zlobickýs Konzeption ähnelt damit in kongenialer Entsprechung der originellen Betrachtungsweise eines fruchtbringenden Fremdsprachenunterrichts durch Johann Gottfried Herder, die sich dieser schon 1769 in sein Reisetagebuch notiert hatte. Sie erinnert zudem auch an den Ansatz von Christoph Daniel Ebeling, der zur gleichen Zeit als Professor am Hamburger Gymnasium sowie Mitvorsteher an der Hamburger Handelsakademie tätig war und ein Sprachbuch des Englischen veröffentlichte (Ebeling 1773, 1784), bei dem ebenfalls Sprach- und Sachlernen verknüpft war und auf das er ähnliche in italienischer, französischer, spanischer und holländischer Sprache folgen ließ (Klippel 1994: 123, 174–

176). Während aber das Manuskript von Herders Journal erst 1810 in Auszügen veröffentlicht wurde und unmittelbar nie Wirkung entfalten konnte, gelang es Zlobický die Obrigkeit bereits um ein Vierteljahrhundert früher für seine Methode zu interessieren (Gugler 1995: 132; Newerkla 2017: 49).

Man darf aber nicht vergessen, dass es sich dabei um den Tschechischunterricht an der höchsten Bildungsanstalt des Landes handelte. Von solchen Vorstellungen war damals der durchschnittliche Tschechischunterricht für Anderssprachige an den Schulen noch weit entfernt. Die eigentliche Aufgabe lag zu dieser Zeit immer noch darin, den Schülern Lesen und Schreiben in dieser Sprache beizubringen. Ein systematischer Grammatikunterricht erschien schon deshalb nicht möglich, da die Kenntnisse der Lehrer vor allem auf muttersprachlichen Unterricht konzentriert und praktische Handbücher für die Schulen kaum vorhanden waren. Höhere Ziele konnten somit an den Unterricht des Tschechischen als Zweit- oder Fremdsprachige gar nicht gestellt werden (Jelínek 1972: 93–94).

Erst mit der intensiven wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Tschechischen begann die allmähliche Ausdifferenzierung der Aufgaben des Tschechischunterrichts und seiner Lehrwerke. Bereits zu Beginn der 40er-Jahre des 19. Jahrhunderts war die von Josef Dobrovský vorgenommene Kodifikation der morphologischen Norm so weit akzeptiert, dass nicht allein das theoretische Wissen über die Sprache, sondern auch die Anwendbarkeit dieser Kenntnisse in der alltäglichen Sprachpraxis immer mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückten, wie etwa in den Lehrbüchern eines Tomáš Akvin Burian (1839, ²1843) oder eines Jan Nepomuk Konečný (1842, 1846).

Die weitere Vermehrung der Sprachmittel und die Fortsetzung der Ausarbeitung eines den zeitgemäßen Anforderungen entsprechenden Wortschatzes und verschiedener Terminologien taten ihr Übriges, um den Tschechischunterricht im Laufe des 19. Jahrhunderts schrittweise von der bloßen Vermittlerrolle der grundlegenden Kulturfertigkeiten des Schreibens und Lesens in dieser Sprache hin zu den komplexeren Aufgaben eines vollwertigen Sprach- und Literaturunterrichts auch für Anderssprachige zu führen. Immer mehr und spezialisierte Lehrbücher wurden gedruckt, die alsbald nicht mehr allein der Unterstützung der Lehrer dienten, sondern vollwertige Schulbücher im heutigen Sinn waren (Newerkla 1999: 116).³

Diese Lehrmittel sollten das effiziente Lernen über die motivierende Aufbereitung des Lernstoffes beeinflussen und damit eine höhere Sprachlernneigung erzielen. Die Motivation ist für das Erlernen einer Sprache eben absolut zentral. Im Folgenden möchten wir daher an einen erfolgreichen Schulbuchautor erinnern, dem es in seinen Sprachlehr- und Lesebüchern für das Tschechische als Zweit- bzw. Fremdsprache zum Ende des langen 19. Jahrhunderts hin gelang, Generationen von Schülern erfolgreich beim Erlernen dieser gemeinhin für schwierig gehaltenen Sprache zu unterstützen.

Wladimir Hanaček war wirklicher Lehrer und nach Angaben in der Brünner Morgenpost (1877: 691) seit der Sitzung des Mährischen Landesausschusses vom 21. Juli 1877 Professor an der Landes-Oberrealschule in Znojmo (Znaim). Er lehrte nicht nur Tschechisch, sondern vor allem Darstellende Geometrie, für die er auch eigene Aufgabensammlungen erstellte (Hanaček 1884, 1885), welche auf äußerst positive Resonanz stießen. Zugleich war

3 Zur besonderen Verfasstheit dieser Lehr- und Lesebücher des Tschechischen als Erst-, aber auch als Zweit- bzw. Fremdsprache vgl. auch Newerkla (2005, 2007a) und Čeňková (2011).

Hanaček Kustos der Lehrmittelsammlung für Geometrie. Weiter unterrichtete er Mathematik – auch auf diesem Gebiet publizierte er (vgl. Hanáček [sic!] 1876) – und Französisch sowie phasenweise auch Turnen. Jedenfalls erfahren wir aus dem Programm des k. k. Gymnasiums in Znaim (1877: 33), dass in den nicht obligaten Fächern der Supplent Philipp Paulitschke den Turnunterricht übernahm, „da der Professor der Oberrealschule Wladimir Hanaček die weitere Fortführung desselben ablehnte. (L.-Sch. 6. November 1876, Z. 27695).“

Darüber hinaus trat Hanaček in der Öffentlichkeit auch mit Vorträgen auf: So hielt er etwa am Sonntag, den 28. April 1878 im Saal der Landes-Oberrealschule von Znaim eine öffentliche Vorlesung über das Drama *Coriolanus* von William Shakespeare, wobei er den gesamten Reinertrag zur Errichtung eines Denkmals in Znaim für den Dichter Charles Sealsfield widmete (Znaimer Wochenblatt 1878, Nr. 17: 8). Dieser Schriftsteller war ja als Carl Anton Postl am 3. März 1793 in Popice (Poppitz bei Znaim) geboren worden und später in die Vereinigten Staaten geflüchtet, wo er sich eine neue Identität aufbaute. Sealsfield verstarb am 26. Mai 1864 im schweizerischen Solothurn. (Kriegleder 2010: 103–105) Der Vortrag hatte nach Pressemeldungen großen Erfolg (Znaimer Wochenblatt 1878, Nr. 17: 3).

Hanačeks Engagement, seine Studien- und Lehrerfolge und seine Vielseitigkeit, die uns an den Jubilar, den Schulentwickler, Lehrer und Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich Erwin Rauscher denken ließen, zu dessen 70. Geburtstag am 1. Juli 2020 dieser Beitrag entstand, führten schlussendlich dazu, dass Hanaček mittels Dekret des Mährischen Landesausschusses vom 10. Juni 1898, Z. 31.304, zum Direktor der Landes-Oberrealschule in Moravská Ostrava (Mährisch-Ostrau) bestellt wurde. Seinen Dienst trat er am 20. Juli 1898 an und konnte schon vier Jahre später die Feiern des fünfundzwanzigjährigen Bestehens der Anstalt organisieren, deren Geschichte er aus diesem Anlass niederschrieb (Hanaček 1902: 19).⁴

Als die Stadtverwaltung von Mährisch-Ostrau daran ging, vor Ort ein Stadttheater zu errichten, wurde Hanaček gemeinsam mit dem Direktor der Stadtsparkasse Vincenc Popp, dem Baumeister und Mitglied der Gemeindevertretung Hans Ulrich, dem Direktor des Mädchenlyzeums Alois Schwarz und dem weiteren Mitglied der Gemeindevertretung Alois Hilf in den fünfköpfigen Bauausschuss berufen. Im März 1905 schrieb die Stadt einen Architekturwettbewerb aus, als dessen Ergebnis der Bauausschuss gemeinsam mit dem Architekten Felix Neumann den Entwurf des Wiener Architekten Alexander Graf (1856–1931) zum Sieger kürten. Die Umsetzung des Siegerprojekts erfolgte durch die örtliche Baufirma Eugen Noë & Ferdinand Storch in vorbildlicher Geschwindigkeit und Qualität. Schon am 28. September 1907 konnte das neue Stadttheater Mährisch Ostrau – *Městské divadlo v Moravské Ostravě* mit der Premiere des Stücks *Wilhelm Tell* von Friedrich Schiller eröffnet werden. (Schwarz 1907; Schreiberová – Štefanides 2018) Erster Direktor des Theaters wurde der Schauspieler und Regisseur Wilhelm Popp (1863–1925), der das Haus bald zu einer der bedeutendsten deutschsprachigen Provinzbühnen entwickelte (Lebensaft 1981: 203–204). Das Theater heißt seit 1990 *Divadlo Antonína Dvořáka* [Antonín Dvořák-Theater] und befindet sich am *Smetanovo náměstí* [Smetana-Platz] č. 8a / čp. 3104.⁵

4 Auch ein Porträt dieses fleißigen Gelehrten findet sich in diesem geschichtlichen Abriss zwischen S. 24 und 25 eingebunden.

5 Das Stadttheater Mährisch Ostrau/*Městské divadlo v Moravské Ostravě* wurde 1945 in *Zemské (Velké) divadlo v Ostravě* [Landestheater (Großes Theater) in Ostrau] umbenannt, von 1948 bis 1990 hieß es dann *Divadlo Zdeňka Nejedlého, součást Státního divadla v Ostravě* [Zdeněk Nejedlý-Theater, Teil des Staatstheaters in

Aber zurück zu Hanačeks eigentlicher Tätigkeit: Besondere Verdienste erwarb er sich bei der Vermittlung des Tschechischen an Nicht-Tschechischsprachige. Seine zunächst alle noch in Wien ab Beginn der 1890er-Jahre im Verlag Alfred Hölder erschienenen Lehrbücher waren gerade an deutschsprachigen Schulen äußerst beliebt und standen in zahlreichen Neuauflagen noch bis in die 30er-Jahre unseres Jahrhunderts im Unterricht in Verwendung (der letzte Nachdruck eines seiner Lehrbücher erfolgte 1935 in der Tschechoslowakei). Damit standen seine Unterrichtswerke fast ein halbes Jahrhundert in Gebrauch, was einen genaueren Blick auf diese Schulbücher rechtfertigt. Im Detail geht es dabei um sein Böhmisches Sprech- und Lesebuch für Mittel- und Bürgerschulen in drei Teilen (Hanaček I+II ab 1891, III ab 1893) sowie sein Lehrbuch der böhmischen Sprache in zwei Teilen (Hanaček I ab 1898, II ab 1900), später auch Lehrbuch der Böhmisches Sprache (Hanaček 1923) bzw. Lehrbuch der Čechischen Sprache (Hanaček ab 1926, 1927).

Beim Lehrbuch der böhmischen Sprache in zwei Teilen handelt es sich um ein didaktisch durchdachtes, umfassendes Schulbuch für das Tschechische, das mit der Lautlehre und ihrer praktischen Anwendung in der Rechtschreibung beginnt (Hanaček 1898: 1–7), sodann Schritt für Schritt anhand von 98 Lesestücken die tschechische Grammatik mit Übungsaufgaben vorstellt (op. cit.: 8–80). Thematisch an die Lesestücke knüpfen tschechische Fragen (op. cit.: 81–89) an. Das Verstehen der Texte ermöglichen vorbereitende Vokabellisten (op. cit.: 90–128). Darauf folgen eine Grammatikübersicht (op. cit.: 129–160) und ein tschechisch-deutsches Wörterverzeichnis (op. cit.: 161–184). Die 330 Seiten starke Fortsetzung des ersten Teils beinhaltet gleichzeitig ein Lesebuch (Hanaček 1900: 1–112), ein Übungsbuch (op. cit.: 113–161), ein deutsch-tschechisches Übersetzungsbuch (op. cit.: 162–194), eine Grammatikübersicht (op. cit.: 195–260) sowie ein tschechisch-deutsches (op. cit.: 261–313) und ein deutsch-tschechisches Wörterbuch (op. cit.: 314–330). Beide Teile wurden bei Neuauflagen nur geringfügig geändert. Lediglich die letzten Ausgaben des Lehrbuch der Čechischen Sprache (Hanaček 1926/I, 1927/II) erschienen unter Mitwirkung von Professor G. Hetmánek sowie bearbeitet von Professor Viktor Jenacek.

Letzterer bedarf einer gesonderten Erwähnung. Am 23. Oktober 1883 in Rajhradice (Klein Raigern) geboren, studierte Jenacek ab 1903 Germanistik und Slawistik an der Universität Wien, wurde 1907 Gymnasiallehrer in Brno (Brünn) und nach 1922 Tschechischlektor an der Deutschen Technischen Hochschule Brünn (Německá vysoká škola technická v Brně). Ab 1935 war Jenacek der letzte deutsche Landesschulinspektor in Mähren und musste 1945 emigrieren. Er ließ sich im bayerischen Holzkirchen nieder, wo er am 6. November 1964 verstarb (Šišma 2004: 141).

Der Erfolg von Hanačeks Schulbüchern lag unter anderem darin, dass sie eine Reform des modernen Sprachunterrichts anstrebten. Hanaček, der einen Unterstützer seiner Bestrebungen im um diese Reformversuche hochverdienten Landesschulinspektor für Mähren, Historiker, Geographen sowie Verfasser eigener Lesebücher Karl Johann Schober (1844–1933) fand, war überzeugt, dass eine lebende Sprache nicht durch die Übersetzungsmethode und mithilfe der Grammatik allein erlernt werden könne. Da die Schüler⁶ das Tschechische

Ostrau]. Seit 1990 lautet der offizielle Name Divadlo Antonína Dvořáka, součást Národního divadla moravskoslezského [Antonín Dvořák-Theater, Teil des Mährisch-Schlesischen Nationaltheaters].

6 Wir verwenden hier und im Folgenden in diesem Zusammenhang sowohl in der Bezeichnung von Schülern als auch Lehrern das generische Maskulinum. Dies tun wir vor allem auch deshalb, da es sich zur damaligen Zeit noch tatsächlich überwiegend um männliche Personen handelte. Zur Entwicklung der Mädchenbildung

lernen, um die Sprache zu verstehen und sich in derselben verständlich zu machen, sei der eigentliche Zweck des Studiums ein eminent praktischer. Dies stellt Hanaček auch im Vorwort zum ersten Teil seines ebenfalls weit verbreiteten und gerne genützten Böhmisches Sprech- und Lesebuchs für Mittel- und Bürgerschulen klar:

Nicht um die Erlernung grammatikalischer Regeln und deren sichere Anwendung, nicht um „formale Bildung“ handelt es sich hier, sondern um das „Verstehen- und Sprechenkönnen.“ [...] Demgemäß soll auch der Unterrichtsvorgang ein praktischer sein. [...] Soll der Knabe das Schwimmen lernen, so muss er in's Wasser und soll der Schüler sprechen lernen, so muss er eben sprechen hören und selber sprechen. [...] Schließlich soll der Schüler im Stande sein, wenn er in das praktische Leben tritt, ihn [den Sprachschatz] zu verwerten und sodann je nach Sachlage und Bedürfnis mehr oder weniger vielseitig zu verbreitern. [...] das „Schwimmen“ ist erlernt, Sicherheit und Kraft bringt dann erst die weitere „Übung“. (Hanaček 1891/I: 3–4)

Damit nimmt Hanaček bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert als Zielsetzung den später in der Fremdsprachendidaktik so oft gebrauchten Begriff der *kommunikativen Kompetenz* vorweg. Und dieser neue Zugang zum Sprachunterricht war im Vergleich zur bisher angewandten grammatisierenden Unterrichtsmethode von deutlich höherem Erfolg gekrönt:

Es war bei einigen Schülern in auffallender Weise zu bemerken, wie sie, die zu Beginn des Unterrichts kaum lesen konnten [...] sehr bald sich ihrer „Kenntnisse“ bewusst wurden und zum Schlusse – schon des ersten Jahres – mit ziemlicher Geläufigkeit sich auszudrücken verstanden, [...]. Wenn auch bei den Antworten mitunter gar arge grammatische Verstöße unterliefen, die Fragen wurden immer richtig verstanden und beantwortet. (Hanaček 1891/I: 3–4)

Hanaček ist aber auch davon überzeugt, dass eine Sprache für fremdsprachige Lerner speziell aufbereitet werden müsse. Praktische Auswirkungen zeitigt diese Meinung in einer methodisch neuen Zusammenstellung der Lesestücke. Hanaček überarbeitet sie nämlich nach sprachdidaktischen Gesichtspunkten. Bisher waren in den oft aus der Literatur entlehnten Texten schon sehr früh authentische Satzkonstruktionen und Vokabeln enthalten, die für den Anfangsunterricht mit nicht muttersprachlichen Schülern zu schwierig waren. Auf der anderen Seite kamen darin viele alltägliche Wörter, Ausdrücke und Redewendungen gar nicht vor.

Erstmals werden nun diese Texte modifiziert; brauchbare Sätze belässt Hanaček im Original bei. Andere wiederum „mussten ganz umgemodelt werden“ (Hanaček 1891/I: 5), um dem Unterrichtszweck zu entsprechen. Die zu bearbeitenden Textvorlagen entnahm er dabei der für slawische Volksschulen bestimmten *Druhá čítanka pro jedno- i víceřídni obecné školy* [Zweites Lesebuch für ein- und auch mehrklassige Grundschulen] von Josef Klicpera (1880, weitere Auflagen 1882) und den ebenfalls für tschechische Volksschulen bestimmten Lese- und Sprachbüchern von Jan Štastný, Jan Lepař und Josef Sokol (ab 1878 in

im böhmischen Schulwesen der Habsburgermonarchie siehe etwa am Beispiel der Kreisstadt Plzeň (Pilsen) Newerkla (2007b).

verschiedenteiligen Ausgaben und mehrfachen Auflagen teils ohne Jan Lepař, teils mit Karel Tieftrunk, Antonín Tille, teils mit Antonín Machač; vgl. Newerkla 1999: 237–240, Čeňková 2011: 16–18). Damit sorgte Hanaček gleich auch für einen gemeinsamen Grundstock von Referenztexten, der den Zusammenhalt zwischen Tschechischsprachigen und Tschechischlernern stärkt, da sie über dieselben Bezugsquellen disponieren.

Sehen wir uns dieses *Böhmische Sprech- und Lesebuch für Mittel- und Bürgerschulen* einmal im Detail an. Der 76 Seiten umfassende erste Teil⁷ beginnt mit einer kontrastiv ausgerichteten Abteilung zur Lautlehre und Schreibung in 20 Paragraphen (Hanaček 1891/I: 11–19), die der Autor didaktisch sinnvoll zu größeren Gruppen zusammenfasst: *Laute, welche auch in der deutschen Sprache vorkommen* (op. cit: 11–14); *Laute, welche in der deutschen Sprache nicht vorkommen* (op. cit: 14–16) sowie *Lautverbindungen, welche im Deutschen nicht vorkommen oder anders gesprochen werden* (op. cit: 16–18). In Verbindung mit fast jedem Paragraphen steht eine eigene, auf den gelernten Laut oder die neue Lautverbindung abgestimmte Leseübung, die vom Lehrer⁸ vorgesprochen und sodann durch einzelne Schüler sowie im Chor nachgesprochen werden sollte, wobei die vorkommenden Wörter nicht als Vokabeln zu memorieren waren, sondern lediglich als Lesebeispiele dienten, auch wenn ihre deutsche Bedeutung nebenstehend angeführt wurde.⁹

Auf den Abschnitt der Lautlehre folgen 36 Lesestücke (op. cit: 11–35), die mit einfachsten Sätzen beginnen und erst nach und nach schwieriger werden. Inhaltlich wird dabei mit den gebräuchlichsten Vokabeln die nächste und nähere Umgebung des Schülers besprochen. Dazwischen sind kurze Erzählungen eingestreut, um die Einförmigkeit zu unterbrechen. Auch die Zahlwörter kommen sehr bald an die Reihe, da es die Schüler motivierte, schon nach kurzer Zeit auf Tschechisch rechnen und das Datum sagen zu können (op. cit: 5–8). Auf jeden Text folgen eine oder mehrere Übungen zum Gelernten. Didaktisch sinnvoll ist dabei auch die Präsentation der Vokabeln als Begriffspaare bzw. Antonyme: z.B. *otec a matka* ‚Vater und Mutter‘, *dítě a rodiče* ‚Kind und Eltern‘, *muž a žena* ‚Mann und Frau‘ usw. (op. cit: 20). Ebenso ist die Hervorhebung neu erlernter Begriffe durch Fettdruck bei gleichzeitig größerem Schriftgrad eine wichtige Lernhilfe für die Schüler und zeugt von der sprachdidaktisch durchdachten Konzeption des Werks. Problematisch ist aus heutiger Sicht lediglich die Übernahme der damals auch an tschechischen Elementarschulen weit verbreiteten Methode, das Geschlecht der Hauptwörter mittels *ten, ta, to* ‚dieser, diese, dieses‘ zu kennzeichnen, da dies deutschsprachige Schüler dazu verleitete, diese tschechischen Demonstrativpronomina den deutschen Artikeln gleichzusetzen. Andererseits ist diese Art der Verwendung dem Gemeinböhmischem nicht fremd und für Deutschsprachige möglicherweise eine wirksame Gedächtnisstütze.

Die Lesestücke sind durch sogenannte *Präparationen zu den einzelnen Lesestücken* (op. cit: 36–53; tschechisch-deutsche Vokabellisten, bisweilen mit grammatischen Erklärungen)

7 Die weiteren Auflagen des ersten Teils blieben im inhaltlichen Textteil praktisch unverändert. Doch fehlt ihnen das zehnsseitige Vorwort der ersten Ausgabe, weshalb sie dünner erscheinen. Außerdem wurde das Inhaltsverzeichnis vorangestellt (Paginierung mit römischen Ziffern), und das Wörterverzeichnis erhielt eine andere Aufmachung. Ansonsten entspricht Seite 1 späterer Ausgaben Seite 11 der ersten, 2 = 12 usw. bis 54 = 64. Die weiteren Auflagen des zweiten und dritten Bandes sind unverändert. Deshalb verweisen wir in der Folge stets auf die erste Ausgabe des jeweiligen Teils.

8 Zur Verwendung der maskulinen Form siehe Fußnote 6.

9 Zum besonders schwierig zu erlernenden tschechischen Laut ř in den Sprachen rund um den Globus siehe Newerkla (2006).

sowie *Fragen* (op. cit: 53–57) umfassend aufbereitet. Dieser Abschnitt sollte den Schülern vor allem bei der häuslichen Wiederholung hilfreich sein, falls sie die in der Schule durchgenommenen Vokabeln vergessen oder falsch niedergeschrieben hatten. Denselben Zweck hatte auch ein nach Wortarten geordnetes Wörterverzeichnis (op. cit: 65–73) am Ende des Büchleins, das die Schüler beim Nachsuchen eines Lemmas dazu zwang, darüber nachzudenken, welcher Wortart dasselbe angehört. Dazwischen steht als vierte Abteilung des Buches eine kurze Sprachlehre (op. cit: 58–64). Sie war aber nicht dazu da, sie Paragraf für Paragraf durchzunehmen, sondern bot den Schülern die Möglichkeit, das bisher Gelernte nachzuschlagen bzw. das zu wiederholen, was sie aus Unaufmerksamkeit oder einem anderen Grund nicht verstanden hatten.

Aus der Morphologie dieser stark flektierenden Sprache ist dabei im ersten Jahr zur aktiven Beherrschung nur wenig vorgesehen: der Nominativ und Akkusativ der Substantiva, Adjektiva, Personal- und Possessivpronomina im Singular und Plural, deren Geschlecht, die Konjugation des Verbs nach vier Mustern (*nést* ‚tragen‘, *pít* ‚trinken‘, *kreslit* ‚zeichnen‘, *poslouchat* ‚hören, horchen, gehorchen‘) und die Konjugation von *být* ‚sein‘ sowie die Basisformen der Grund-, Ordnungs- und Wiederholungszeitwörter. Hanaček meint zu dieser im Vergleich zu anderen Lehrbüchern relativ geringen Menge an aktiv zu beherrschendem Lehrstoff: „Ein Mehr zu verlangen, ist nicht ratsam, da sonst der Stoff nicht bewältigt und insbesondere durch das Einlernen grammatikalischer Formeln die Lernfreudigkeit der Schüler geschwächt werden könnte.“ (Hanaček 1891/I: 6) Aus diesem Grund sei der erste Teil auch so verhältnismäßig dünn ausgefallen. Er habe nicht mehr hineingenommen, als die Schüler im ersten Jahr aufnehmen und im Geist vollständig „verdauen“ können (op. cit: 6).

Der mit 162 Seiten bereits umfangreichere, zweite Teil des Lehrwerks (Hanaček 1891 II) hat zum Ziel, sowohl die Kenntnis des Lehrstoffes des ersten Jahres zu festigen als auch ihn zu ergänzen und in der aktiven Beherrschung um die Konjugation aller Verbklassen in allen Zeiten sowie die gesamte Deklination der Substantiva und Adjektiva zu vermehren. Die methodische Vorgangsweise ist dabei dieselbe wie im ersten Teil des Lehrbuchs. In der ersten Abteilung (op. cit.: 1–67) finden sich 82 Lesestücke, die thematisch bereits etwas weiter gefasst sind, doch steht immer noch der unmittelbare Lebensbereich der Schüler im Mittelpunkt. Wiederum ergänzen zahlreiche Übungen die Lesestücke. Auch die fettgedruckte Hervorhebung in einem höheren Schriftgrad behält Hanaček für neue Formen bei. Die Aufbereitung der einzelnen Lesestücke erfolgt wie im ersten Teil durch *Fragen* (op. cit: 68–75), die diesmal in einer eigenen Abteilung zusammengefasst sind, sowie durch die *Präparationen zu den einzelnen Lesestücken* (op. cit: 76–104), wobei im zweiten Teil darunter nur mehr Vokabellisten zu verstehen sind. Die Abteilung zur Sprachlehre (op. cit: 105–134) bringt wie im ersten Teil eine Übersicht der bereits erwähnten, neu gelernten Formen (auch in anschaulicher Tabellenform). Den zweiten Teil beschließt wieder ein tschechisch-deutsches Wörterverzeichnis (op. cit: 135–161), das diesmal jedoch nicht nach Wortarten, sondern nur mehr alphabetisch geordnet ist.

1893 erschien schließlich der 192 Seiten umfassende dritte und zugleich letzte Teil der Lehrbuchtrilogie. In diesem werden die noch fehlenden Elemente der tschechischen Grammatik zum aktiven Gebrauch erarbeitet: Possessivadjektiva, die restlichen Pronomina und Numeralia, Adverbia, Diminutiva sowie bei den Verbformen das Passiv und der Transgressiv. Der erste Abschnitt (Hanaček 1893/III: 1–70) bringt 70 Lesestücke (35 für jedes Semester). Hier greift der Autor erstmals auf Gedichte (etwa Karel Jaromír Erbens *Polednice* [Die Mittagshexe], op. cit.: 27–28) und Märchen (unter anderem *Tři zlaté vlasy Děda-Vševěda* [Der

Teufel und die drei goldenen Haare]¹⁰, op. cit.: 30–36) zurück, aber auch auf verschiedenste, einfache Texte aus der Realienkunde (z.B. *Stručně dějiny říše rakouské* [Kurze Geschichte des österreichischen Reichs], op. cit.: 57–58; *Objevení Ameriky* [Die Entdeckung Amerikas], op. cit.: 60–61; *Umění knihtiskařské* [Die Buchdruckerkunst], op. cit.: 61–62; *Parní stroj* [Die Dampfmaschine], op. cit.: 62–63 u.a.m.). Die Lesestücke werden nun nicht mehr mit speziellen Vokabellisten und Fragen aufbereitet, sondern nur durch ein tschechisch-deutsches Wörterverzeichnis am Ende des Buches (op. cit.: 154–192). Als zweite Abteilung stehen anstatt der in den bisherigen Teilen stets angeführten Fragen und Präparationen 66 grammatische Übungen (op. cit.: 71–108), die zuerst bisher Erlerntes wiederholen und schließlich den neu zu lernenden Lehrstoff durch eigene Übungen überschaubar und leichter fassbar machen. Auf diese folgt in der dritten Abteilung zur Sprachlehre eine Übersicht über die noch ausstehenden, oberhalb erwähnten Grammatikpunkte (op. cit.: 109–153), darunter einen eigenen Abschnitt über den Gebrauch des Genetivs, Dativs und Instrumentals (op. cit.: 147–151). Weiter findet sich hier ein gerade für den Fremdsprachenunterricht äußerst wichtiger Überblick über die Bildung der Diminutiva sowohl bei Haupt- als auch Eigenschaftswörtern (op. cit.: 151–153).

Bei der sprachlichen Analyse jener Norm, die Hanaček zu vermitteln suchte, wird seine Orientierung am tatsächlichen Sprachgebrauch genauso wie seine fundierte Kenntnis der Mittelschulgrammatik Jan Gebauers (1890) offenbar. Einerseits vertritt er ebenso wie Gebauer einen historisierenden Standpunkt, wenn er das Schrifttschechische auf die ursprünglichen Formen zurückführt und somit archaisierende Tendenzen der Erneuerungszeit fortsetzt. Letzteres zeigt sich etwa in der bereits von Pavol Jozef Šafařík (in der tschechischen Selbstbenennung Pavel Josef Šafařík) begonnenen Neubelebung der vollständigen Flexion des Relativpronomens *jenž/jež/jež* ‚der/welcher, die/welche, das/welches‘ (Gebauer 1890/I: 118–119; Hanaček 1893/III: 117). Andererseits ist sehr deutlich hervorzuheben, mit wie viel Sprachgefühl und Weitblick Hanaček gerade jene Formen in seiner Beschreibung der hochsprachlichen Norm favorisiert, die Gebauer zwar in seiner noch viel stärker historisierenden Kodifikation nur als Nebenformen zulässt bzw. gar als gemeinsprachlich verwirft, die jedoch heute zum Standardrepertoire der Hochsprache gehören und somit Hanačeks Gespür für die weitere Entwicklung des Tschechischen unterstreichen. Hanačeks Grammatik, die gerade dort viele Doubletten zulässt, wo archaisierende und tatsächlich gesprochene Formen aufeinander treffen, kommt somit dem damaligen wie gegenwärtigen Sprachgebrauch, aber auch der heute gültigen kodifizierten Norm näher als Gebauers zur selben Zeit entstandene Grammatiken. Dies zeigt sich gleich an den Musterwörtern, die Hanaček verwendet. Bewusst versucht er hier im Hinblick auf seine deutschsprachigen Lerner keine ausgefallenen, sondern häufig gebrauchte Vokabel als Musterwörter zu verwenden: Maskulina *holub* ‚Tauben‘, *strom* ‚Baum‘; *muž* ‚Mann‘, *koš* ‚Korb‘; Feminina *ryba* ‚Fisch‘, *růže* ‚Rose‘, *píseň* ‚Lied‘, *kost*¹¹ ‚Knochen‘; Neutra *město* ‚Stadt‘, *pole* ‚Feld‘, *psaní* ‚Schreiben‘, *děvče* ‚Mädchen‘ (Hanaček 1891/II: 116–123).

Die Deklination dieser Musterwörter weist keine großen Unterschiede zu heute auf. Es fällt aber auch hier auf, dass Hanaček archaisierende Formen eher meidet. Während also Gebauer (z.B. 1890/I: 73–74) -ův als Hauptendung des Genetivs Plural der Maskulina und

10 Wörtlich in etwa: Die drei goldenen Haare des allwissenden Ahns.

11 Hanaček bleibt hier bewusst bei der Weichung. Die Wörter dieser ursprünglichen i-Stämme lauten heute im Nominativ und Akkusativ Singular auf -t aus, so auch das Musterwort *kost* ‚Knochen‘.

-ů nur als Nebenendung vorsieht, geht Hanaček den genau umgekehrten Weg und nennt die dem Sprachgebrauch nähere Endung -ů als Hauptform, während er -ův nur in Klammern nachstellt (Hanaček 1891/II: 124–125). Ähnlich ist für Hanaček bereits *-ech* die Hauptendung für den Lokativ der hart deklinierten Maskulina, während Gebauer hier noch die Endung *-ích* favorisiert (Gebauer 1890/I: 73, 76; Hanaček 1891/II: 116, 124).

Bisweilen versucht Hanaček aber auch jene Doubletten zu beseitigen, die bis heute selbst Tschechischsprachigen Schwierigkeiten bereiten. So hält er in einer einfachen, generalisierenden Regel für Feminina des Typs *růže* [Rose] fest, dass die dreisilbigen Wörter auf *-ice*, *-ile*, *-yně* im Genetiv Plural keine Endung annehmen (Hanaček 1891/II: 121). Hier hat sich aber Gebauers Kodifikation durchgesetzt, die für einige einheimische Substantiva nur die Nullendung (Genetiv Plural *košil* ‚der Hemden‘, *chvil* ‚der Augenblicke‘, *plíc* ‚der Lungen‘, *ulic* ‚der Straßen‘, *dělnic* ‚der Arbeiterinnen‘), für andere wieder Doubletten zulässt, so etwa generell für Substantiva auf *-yně* (Genetiv Plural *žákyn/žákyní* ‚der Schülerinnen‘) oder Lehnwörter auf *-ice* (Genetiv Plural *definíc/definicí* ‚der Definitionen‘). (Gebauer 1890/I: 91–93)

Was die Verbformen betrifft, ist Hanaček anfangs noch ähnlich historisierend wie Gebauer. So behält er beispielsweise die archaischen Kurzformen bei zusammengesetzten Infinitiven wie „zabiti“ (heute *zabít*) ‚töten, erschlagen‘ (Hanaček 1891/II: 159, 1893: 188) oder „odbyti“ (heute *odbýt*) ‚abtun, erledigen, hinter sich bringen‘ (Hanaček 1891/II: 146, 1893: 167) bei. Oder er gibt für die erste Person Singular und dritte Person Plural nur die archaisierenden Formen *peku/pekou* ‚ich backe/sie backen‘, *tru/trou* ‚ich reibe/sie reiben‘, *umru/umrou* ‚ich werde sterben/sie werden sterben‘ usw. an (Hanaček 1891/II: 107–109). Im dritten Teil hingegen hält er zwar noch an diesen als Hauptformen fest, lässt aber für diese Verba der ersten Klasse bereits wieder Doubletten zu, so etwa für die erste Person Singular *umru/umřu* ‚ich werde sterben‘, *otevru/otevřu* ‚ich werde öffnen‘, *zavru/zavřu* ‚ich werde schließen‘, *uteku/uteču* ‚ich werde weglaufen‘, *svleku/svleču* ‚ich werde ausziehen (z.B. Gewand)‘ usw. (Hanaček 1893/III: 142).

Im Unterschied zu Gebauer nennt Hanaček von Anfang an bei einigen Verben der ersten Klasse des heutigen Typs *maže* ‚er/sie schmiert‘ für die 1. Person Singular und 3. Person Plural ausschließlich die Endungen *-u/-ou* (*pošlu* ‚ich werde schicken‘, *ukážu* ‚ich werde zeigen‘, *vážu* ‚ich werde binden‘ usw.; Hanaček 1891/II: 108), während hier Gebauer die archaischen Formen *pošli*, *ukáži*, *váži* usw. wieder stärker zu etablieren suchte (Gebauer 1890/I: 171–172); ein Unterfangen, das beim Verb *poslat* ‚schicken‘ schon aufgrund der Homonymie mit der Imperativform des Singulars zum Scheitern verurteilt war, was Gebauer alsbald erkannte und in diesem Fall Doubletten gestattete.

Progressiver ist Hanaček auch in der Konjugation des Verbs *mlít* ‚mahlen‘: *melu/melou* ‚ich mahle/sie mahlen‘ (Hanaček 1891/II: 108). Gebauer hält hier abermals an den älteren, historisierenden Formen *meli/melí* fest (Gebauer 1890/I: 153–154). Manchmal geht Hanaček jedoch in eben dieser seiner Kodifikation selbst aus heutiger Sicht noch zu weit, wenn er beispielsweise das Verb *začít* ‚beginnen‘ zwar richtig der heute zweiten Verbklasse zuordnet, in Analogie zu den anderen Verben dieser Klasse aber hyperkorrekt die Infinitivform „začnouti“ protegirt. (Hanaček 1893/III: 143). Auf der anderen Seite verzeichnet Hanaček beim Verb *psát* ‚schreiben‘ nur die konservativen Formen *píši/píší* ‚ich schreibe/sie schreiben‘. (Hanaček 1891/II: 108). Auch bei Verben der heutigen dritten Klasse (*krýt* ‚decken‘, *kupovat* ‚kaufen‘) finden sich sowohl bei Hanaček als auch bei Gebauer für die 1. Person Singular und 3. Person Plural einzig die Endungen *-i/-í*. (Hanaček 1891/II: 107, Gebauer 1890/I: 154–155, 176–177). Die meisten Unterschiede zwischen den beiden bestehen in der

Einteilung in Klassen und der Zuordnung von einigen Verben zu einzelnen Mustern, da hier Hanaček zum Wohl der deutschsprachigen Lerner bewusst vereinfacht und zusammenfasst.

Einen deutlich archaisierenden Standpunkt nimmt Hanaček ähnlich wie Gebauer hingegen im Bereich der Syntax ein. So sieht er beispielsweise die Verwendung des Genitivus negationis nach verneinten transitiven Zeitwörtern vor: *Nemám peněz*. ‚Ich habe kein Geld.‘ *Nevidím tam ani domu ani stromu*. ‚Ich sehe dort weder Haus noch Baum.‘ *Nemiluje svých rodičů*. ‚Ich liebe meine Eltern nicht.‘ (Hanaček 1893/III: 147) Den Genitiv als Objektkasus beschreibt er im Ausmaß der bisherigen Kodifikation nach Verben wie *bát se* ‚sich fürchten‘, *chránit* ‚schützen‘, *dotknout se* ‚berühren‘, *ptát se* ‚fragen‘ u.a. (op. cit.: 147–148), ebenso den Dativ nach Verben wie *divít se* ‚sich wundern‘, *učit (se)* ‚lehren (lernen)‘, *žehnat* ‚segnen‘ u.a. (op. cit.: 149–150) und den Instrumental nach Verben wie *pohrdat* ‚verachten‘, *řídít se* ‚sich (aus)richten‘, *vládnout* ‚herrschen‘ u.a. (op. cit.: 151). Hierbei geht er kontrastiv auf Unterschiede zwischen dem Deutschen und Tschechischen ein, wenn er zum Beispiel im Überblick zum Dativ festhält: „Das Zeitwort ‚potkati‘ regiert nicht wie das deutsche ‚begegne‘ den 3. sondern den 4. Fall: potkati někoho = jemandem begegnen.“ (op. cit.: 150) Endgültig ausgemerzt sind bei Hanaček Interferenzen aus der älteren Schreibung: Der Buchstabe *w* kommt praktisch nur mehr in Fremdnamen und Lehnwörtern vor. Ebenso sind am Wortanfang konsequent alle *ou-* durch *ú-* ersetzt.

Abschließend ist festzuhalten, dass mit den Schulbüchern Wladimir Hanačeks der Fremdsprachenunterricht des Tschechischen an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache wohl erstmals eine Grundlage hatte, die es auch weniger sprachlerngeneigten anderssprachigen Lernern ermöglichte, Tschechisch zu lernen und dabei ein Niveau zu erreichen, das weit über bloßes Reproduzieren und Memorieren auswendig gelernter Texte und Phrasen hinausreichte. Die Aneignung dieser sprachlichen Kompetenz war als motivierender Faktor auch schon deshalb unabdingbar, da das mit vielen Vorurteilen belastete Unterrichtsfach Tschechisch in der damaligen Zeit selbst in den böhmischen Ländern als relativ obligater Gegenstand an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache nicht notwendigerweise besucht werden musste.¹² Mögen wir auch vielleicht im Zeitalter von Digitalisierung und vielfältigen Möglichkeiten des Einsatzes von Medien aller Art zur anschaulichen und somit wirklichkeitstreuen Gestaltung des Sprachunterrichts über so manche Methoden von damals hinausgekommen sein, so sind gerade Hanačeks Eifer und Hartnäckigkeit, die damaligen Schüler zum aktiven Sprechen und Schreiben zu bringen, sowie die didaktische Durchdachtheit seiner kompetenzorientierten Lehrbücher mit ihrer ausgewogenen Berücksichtigung der Teilfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben (in annähernd gleichem Ausmaß) bei gleichzeitiger Besinnung auf das Wesentliche Belege für einen gelungenen Sprachunterricht, an dem sich auch heute noch Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer ein Beispiel nehmen können, um den Stoff motivierend, sinnstiftend und vor allem lernzielgerecht auszugestalten.

12 Zu den rechtlichen Grundlagen dieser Bestimmung siehe Kapitel 3.4 von Newerkla (1999: 44–60).

Literatur

- Brünner Morgenpost. Beilage zur „Brünner Zeitung“* (1877): Nr. 173, Dienstag, 31. Juli.
- Burian, Tomáš Akvin (1839, ²1843): *Ausführliches, theoretisch-praktisches Lehrbuch der böhmischen Sprache für Deutsche etc. Für das Bedürfnis des gegenwärtigen Zustands der böhmischen Sprache und Literatur bearbeitet*. Prag: J. H. Pospíšil.
- Čeňková, Jana (2011): *Česká čítanka pro starší školní věk ve letech 1870–1970 a její kanonické texty*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum.
- Ebeling, Christoph Daniel (1773, ⁴1784): *Vermischte Aufsätze in englischer Prose hauptsächlich zum Besten derer welche diese Sprache in Rücksicht auf bürgerliche Geschäfte lernen wollen*. Hamburg: C. Herolds Wittwe.
- Gebauer, Jan (1890): *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské. Díl I. Nauka o slově. Díl II. Skladba*. Praha – Vídeň: František Tempeský.
- Gugler, Otto Michael (1995): *Zensur und Repression. Literatur und Gesellschaftsbild im Zeitalter des Spätjosephinismus*. Wien: Universität Wien (Dissertation).
- Jelínek, Jaroslav (1972): *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918* (= Zprávy výzkumného ústavu pedagogického 11). Praha: SPN.
- Hanaček [sic!], Wladimir. Von zwei besonderen sphärischen Dreiecken, von denen jedes die reciproke Figur des anderen ist. In *Fünfter Jahresbericht der Landes-Oberrealschule in Znaim, für das Schuljahr 1876*. Znaim: Verlag der Landes-Oberrealschule. Druck der k. k. priv. Buchdruckerei von M.F. Lenk, S. 3–33.
- Hanaček, Wladimir (1884): Aufgaben über Punkte, Gerade und Ebenen (Ein Beitrag zum Unterrichte in der „Darstellenden Geometrie“ an Oberrealschulen). In *Dreizehnter Jahresbericht der Landes-Oberrealschule in Znaim, für das Schuljahr 1884*. Znaim: Druck der k. k. priv. Buchdruckerei von M.F. Lenk. Verlag der Landes-Oberrealschule, S. 3–23.
- Hanaček, Wladimir (1885): Aufgaben über ebenflächige Körper; deren Darstellung, ebene und gegenseitige Schnitte (Ein Beitrag zum Unterrichte in der Darstellenden Geometrie an Ober-Realschulen). In *Vierzehnter Jahresbericht der Landes-Oberrealschule in Znaim für das Schuljahr 1885*. Znaim: Druck von M.F. Lenk. Verlag der Landes-Oberrealschule, S. 3–21.
- Hanaček, Wladimir (I: 1891, ²1893, ³1895, ⁴1896, ⁵1898, ⁶1903, ⁷1907, ⁸1910, ⁹1913, ¹⁰1918, ¹¹1921; II: 1891, ²1894, ³1896, ⁴1898, ⁵1903, ⁷1912, ⁸1918; III: 1893, ²1898, ³1912, ⁴1918): *Böhmisches Sprech- und Lesebuch für Mittel- und Bürgerschulen. I. Theil. II. Theil. III. Theil*. Wien: Alfred Hölder.
- Hanaček, Wladimir (I: 1898, ²1901, ³1906, ⁴1910, ⁵1912, ⁶1913, ⁸1918; II: 1900, ²1906, ³1912): *Lehrbuch der böhmischen Sprache. I. Theil (1. und 2. Classe). II. Theil (3.+4. Classe)*. Wien: Alfred Hölder.
- Hanaček, Wladimir (1902): *Geschichte der Landes-Oberrealschule in Mähr.-Ostrau im ersten Vierteljahrhundert ihres Bestehens (1877–1902)* (= Abdruck aus dem XIX. Jahresberichte der Lehranstalt für das Schuljahr 1901–2). Mährisch-Ostrau: Selbstverlag der Landes-Oberrealschule. Druck von Julius Kittl.
- Hanaček, Wladimir (¹¹1922): *Lehrbuch der böhmischen Sprache. I. Teil (1. und 2. Klasse)*. Znaim: R. Loos.
- Hanaček, Wladimir (⁶1923): *Lehrbuch der Böhmischen Sprache. Teil 2 (3. und 4. Klasse)*. Reichenberg: Nordböhmischer Verlag.

- Hanaček, Wladimir (¹²1926, Nachdruck 1935): *Lehrbuch der Čechischen Sprache. I. Teil (1. und 2. Klasse). Unter Mitwirkung von Professor G. Hetmánek bearbeitet von Professor Viktor Jenaczek*. Reichenberg: Nordböhmischer Verlag (Tschechisch-Teschen: Karl Prochaska).
- Hanaček, Wladimir – Jenaczek, Viktor (⁷1927, Nachdruck 1935): *Lehrbuch der Čechischen Sprache. II. Teil (3. und 4. Klasse)*. Reichenberg: Nordböhmischer Verlag (Tschechisch-Teschen: Karl Prochaska).
- Kim, Agnes/Newerkla, Stefan Michael/Prochazka, Katharina/Tyran, Katharina Klara (2019): Virtuelle Posterausstellung zur historischen Mehrsprachigkeit in Österreich. In: *DiÖ-Online*. URL: <https://dioe.at/details/> [Zugriff: 19.07.2019]
- Klicpera, Josef (1880, ⁴⁻¹¹1882): *Druhá čítanka a mluvnice pro jedno- i víceletní obecné školy. Příspěvím vynikajících znalců školství složil J. K. S několika vyobrazení*. Praha: František Tempský.
- Klippel, Friederike (1994): *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*. Münster: Nodus.
- Konečný, Jan Nepomuk (1842): *Theoretisch-praktische Anleitung zur schnellen und gründlichen Erlernung der tschechisch-slavischen Sprache nach einer neuen, leicht faßlichen Methode. Mit der neuen Orthographie*. Wien: Peter Rohrmann.
- Konečný, Jan Nepomuk (1846): *Theoretisch-praktische Anleitung zur schnellen und gründlichen Erlernung der tschechisch-slavischen Sprache nach einer neuen, leicht faßlichen Methode. Zweiter Teil enthaltend: tschechisch-slawische Chrestomathie oder auserlesene Sammlung von prosaischen Aufsätzen und Gedichten aus den besten Schriftstellern aller Zeiten mit grammatischen Erklärungen*. Wien: Peter Rohrmann.
- Kriegleder, Wynfrid (2010): Sealsfield, Charles. In *Neue Deutsche Biographie* (NDB). Band 24. Berlin: Duncker & Humblot, S. 103–105.
- Lebensaft, Elisabeth (1981): Popp Wilhelm, Theaterdirektor, Schauspieler und Regisseur. In *Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950*. Band 8 (Lfg. 38). Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 203–204.
- Moser, Wolfgang (Red.) (2011): *KINDER ENTDECKEN SPRACHEN Erprobung von Lehrmaterialien (KIESEL). 3.1 Von den Sprachen des Kindes zu den Sprachen der Welt (= ske Impulse 3, Praxisreihe)*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Newerkla, Stefan Michael (1999): *Intendierte und tatsächliche Sprachwirklichkeit in Böhmen. Diglossie im Schulwesen der böhmischen Kronländer 1740–1918 (= Dissertationen der Universität Wien 61)*. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Newerkla, Stefan Michael (2005): Die Sprachnorm in den Tschechischlehrbüchern für tschechische und deutsche Schulen in Böhmen ab der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Monarchie. In *brücken. Neue Folge 13, Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei 2005*, S. 103–137.
- Newerkla, Stefan Michael (2006): Auf den Spuren des ř in den slawischen Sprachen und rund um den Globus. In: *Ethnoslavica. Festschrift für Herrn Univ. Prof. Dr. Gerhard Neweklowsky zum 65. Geburtstag. Herausgegeben von Johannes Reinhart und Tilmann Reuther (= Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 65)*. München: Verlag Otto Sagner, S. 201–217.
- Newerkla, Stefan Michael (2007a): Die Rolle der russischen und anderer Literaturen im Lektürekanon tschechischer Mittelschulen in der zweiten Hälfte des 19. Jh. bis zum Ende der Habsburgermonarchie. In *Juliane Besters-Dilger – Heinz Miklas – Gerhard Neweklow-*

- sky – Fedor B. Poljakov (eds.): *Wort – Geist – Kultur. Gedenkschrift für Sergej S. Averincev* (= Русская культура в Европе – Russian Culture in Europe 2). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 337–365.
- Newerkla, Stefan Michael (2007b): Zwei Sprachen – zwei Geschlechter: das böhmische Schulwesen der Habsburgermonarchie und die Entwicklung der Mädchenbildung am Beispiel der Kreisstadt Plzeň (Pilsen). In Ursula Doleschal – Edgar Hoffmann – Tilmann Reuther (Hrsg.): *Sprache und Diskurs in Wirtschaft und Gesellschaft: Slawistische Perspektiven* (= Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 66). München: Verlag Otto Sagner, S. 223–242.
- Newerkla, Stefan Michael (2017): Institutionalisierte Fremdsprachenunterricht zwischen Aufklärung und Staatsräson. Fremdsprachenlernen im Wien der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In Ulrike Eder – Friederike Klippel (Hrsg.): *Sprachenunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Entwicklungen. Historische Vignetten* (= Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung, Band 36). Münster – New York: Waxmann, S. 39–54.
- Programm des k. k. Gymnasiums in Znaim, für das Schuljahr 1877*. Znaim: Selbstverlag des k. k. Gymnasiums. Druck von M.F. Lenk.
- Rauscher, Erwin (2019): *Grußwort zur 15. Europatagung im Vorfeld der Europawahl. Parlament, Hofburg, am 5. April 2019*. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Reichel, Walter (2004): Návrh Slovanské ústavu – Entwurf eines Slawischen Instituts. In Josef Vintr – Jana Pleskalová (Hrsg.): *Vídeňský podíl na počátcích českého národního obrození. J.V. Zlobický (1743–1810) a současníci: život, dílo korespondence. Wiener Anteil an den Anfängen der tschechischen nationalen Erneuerung. J.V. Zlobický (1743–1810) und Zeitgenossen: Leben, Werk, Korrespondenz*. Praha: Academia, S. 238–242.
- Schreiberová, Lenka – Štefanides, Jiří a kol. (2018): *Městské divadlo v Moravské Ostravě/Das Stadttheater in Mährisch Ostrau 1907–1919. Repertoár a členstvo/Repertoire und Mitgliedschaft*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Schwarz, Alois (1907): *Das Stadttheater in Mährisch Ostrau. Festschrift zur feierlichen Eröffnung des Stadttheaters am 28. September 1907*. Mährisch Ostrau.
- Šišma, Pavel (2004): *Učitelé na německé technice v Brně 1849–1945* (= Práce z dějin techniky a přírodních věd 2). Praha: Společnost pro dějiny věd a techniky.
- Šťastný, Jan – Lepař, Jan – Sokol, Josef (1878): *Čítanka pro školy obecné a měšťanské. Vydání v osmi dílech*. Praha: c. k. školní knihosklad.
- Znaimer Wochenblatt* (1878): XXIX. Jg. Nr. 17. Samstag, 27. April 1878. Nr. 18. Samstag, 4. Mai 1878.

Wie allgemein und/oder fachspezifisch darf/soll Didaktik sein?

Anmerkungen zur Idee einer „Allgemeinen Fachdidaktik“

Wenn man einen höchst erfahrenen Schulentwickler und Lehrerbildner, der selbst lange Jahre an Schulen und Hochschulen unterrichtet hat (nicht zufällig denke ich an den werten Kollegen Erwin Rauscher), fragen würde, auf was es denn in der Schule besonders ankommt, dann wird er vermutlich schnell über die Qualität von Unterricht sprechen. „Auf die Qualität des Unterrichts kommt es an!“ – das ist auch die Botschaft aus der Lehr-Lernforschung der letzten Jahrzehnte, prominent geworden unter anderem durch die Meta-Meta-Analysen von John Hattie (2009). Wer ein wenig provozieren möchte, mag einwenden, dass das ja wohl naheliegend oder gar selbstverständlich sei. Aber nicht für jedermann – wäre eine Entgegnung, die auf zahlreiche Versuche hinweisen könnte, die Schule zu verbessern, indem Strukturen, Rahmenbedingungen oder Lehrpläne geändert werden. Dass diese Bemühungen und Maßnahmen oft wenig gebracht haben, zeigen internationale wie auch nationale Vergleichsstudien: Wenn bei vergleichbaren Schulstrukturen unterschiedlich erfolgreich gelehrt und gelernt wird, rückt doch wieder der Unterricht mit seiner Qualität in den Blickpunkt.

Was zeichnet nun qualitativollen Unterricht aus? Zunächst und vor allem werden die wesentlichen Bildungsziele erreicht. Es wäre gut hinzuzufügen: von möglichst vielen Schülerinnen und Schülern. Oder zu differenzieren: Alle Schülerinnen und Schüler nähern sich den Bildungszielen möglichst weit an. Qualität ließe sich außerdem abstufen, etwa nach Umfang und Breite der angestrebten Bildungsziele und den erreichten Entwicklungsforschritten bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, und das in Relation zur Zeit sowie – eventuell – zu weiteren Bedingungen (etwa von Aufwand und Kosten).

Und wodurch kann Unterricht die gewünschte Qualität gewinnen? Ein Zauberwort (vor allem im deutschsprachigen Raum) heißt: durch Didaktik. Mit seiner „Großen Didaktik“ hat uns Comenius (1657/1985) diesen Floh ins Ort gesetzt, handelt es sich doch, wie bereits der Titel sagt, um die „vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“ (S. 9). Sein Aufschlag war auch wirklich beeindruckend, er beschreibt und begründet wichtige Prinzipien (frühzeitig, vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Leichten zum Schweren, langsam, nicht überladen, zum gegenwärtigen Nutzen, Besonderheiten des Lehrgegenstandes berücksichtigend), die auch heute noch manchen Unterricht deutlich verbessern würden.

Seit diesem höchst anregenden Werk sind einige Jahrhunderte über das Land gegangen, die Didaktik hat sich etabliert, aber auch gemausert. So würden heute nur sehr wenige Kolleginnen und Kollegen an den Hochschulen dazu neigen, die Didaktik als Kunst zu verstehen. Aus ihrer Sicht wird Didaktik nicht nur betrieben. Sie ist zur Wissenschaft geworden. Sie hat sich in verschiedene „Didaktiken“ ausdifferenziert, die mit Bildungsvorstellungen, Modellierungen oder Gegenstandsbereichen zusammenhängen und die mit Forschungs-

fragen verbunden werden. Und selbstverständlich bedeutet ein Studium heute, egal für welches Lehramt, sich auf mehrfache und unterschiedliche Weise mit Didaktik auseinanderzusetzen.

So weit sieht alles gut aus: Auf den Unterricht kommt es an, Didaktik wird gebraucht, erforscht, weiterentwickelt, gelehrt und gelernt! Deshalb überrascht es sehr, dass man bei der Durchsicht von jüngeren Publikationen zur Didaktik auf zahlreiche Texte stößt, die über die Didaktik und nicht so sehr *für* die Didaktik schreiben. Auf der einen Seite findet man Versuche, die Allgemeine Didaktik in einer (z.B. durch die empirische Lehr-Lernforschung) veränderten Wissenschaftslandschaft neu zu verorten und Zukunftsperspektiven herauszuarbeiten (z.B. Terhart, 2002, 2005, 2009; Rothland 2008, 2018, Rucker, 2017). Es wird teilweise von einer Krise der Allgemeinen Didaktik gesprochen (Meyer, Prenzel & Hellekamps, 2008), es wird diskutiert, ob sie denn schon tot ist, um sie dann wiederzubeleben (Kiel & Zierer, 2011; Rothland, 2013, Trautmann, 2016). Auf der anderen Seite scheint es in einem anderen Bereich der Didaktik keine Krisenwahrnehmung zu geben, nämlich in den Fachdidaktiken. Hier sieht man sich eher im Aufwind, weil zunehmend die Bedeutung der Fachdidaktiken erkannt und das Feld, etwa durch die Einrichtung von neuen Professuren, derzeit konsolidiert wird. Dennoch denken auch die Fachdidaktiken gründlich über sich nach. Vor kurzer Zeit sind einschlägig ausgewiesene KollegInnen dabei zu der Auffassung gelangt, dass ein nächster wichtiger Entwicklungsschritt für die Fachdidaktiken darin bestehen müsste, eine „Allgemeine Fachdidaktik“ zu konstituieren (Bayrhuber u.a., 2017). Das sollte dann aber etwas anderes sein als eine „Allgemeine Didaktik“.

Diese beiden gegenläufigen Tendenzen in der Allgemeinen Didaktik und in den Fachdidaktiken produzieren nicht nur eine etwas unbehagliche kognitive Dissonanz, sondern könnten auch Auswirkungen auf das Lehrangebot in der LehrerInnenbildung haben. Vor allem aber das Verständnis von Unterricht und dessen Zielsetzungen dürfte erheblich beeinflusst werden. Deshalb möchte ich im Folgenden der Frage nachgehen, wie allgemein oder fachspezifisch die Didaktik denn sein darf beziehungsweise soll. Vorausschicken möchte ich allerdings die Frage, wie Didaktik als Wissenschaft verstanden werden kann.

Didaktik als Wissenschaft

Nimmt man die Verortung eines Fachs an einer akademischen Einrichtung als Indikator dafür, Wissenschaft zu sein, dann ist die „Allgemeine Didaktik“ eine solche. Die Denominationen der Professuren sind nicht selten durch ein „und“ mit einem anderen Gebiet verbunden, vornehmlich mit der Schulpädagogik. Während die Allgemeine Didaktik hier auf eine sehr viel längere Tradition verweisen kann, wurden Professuren für Fachdidaktiken erst in den letzten Jahrzehnten in größerer Zahl eingerichtet. Fachdidaktische Fragen waren in der LehrerInnenbildung zuvor primär von erfahrenen, zum Teil promovierten Lehrkräften mit langjähriger Schulerfahrung behandelt worden. Dieser Wechsel (zusammen mit den veränderten Qualifikationserfordernissen und Forschungsnachweisen) zeigt, dass Fachdidaktiken im Laufe der Zeit als ebenfalls forschende Teildisziplinen verstanden wurden. Am Rande anzumerken bleibt, dass der Begriff „Didaktik“ vor allem im deutschsprachigen, zum Teil auch im skandinavischen Raum gebräuchlich ist und – ähnlich wie der Begriff „Bildung“ – kein wirklich vergleichbares Gegenüber in der englischen Sprache findet (dort ist etwa von „Science education“ die Rede, die natürlich auch forscht). Über diese internatio-

nale Sonderstellung (oder eine mögliche Angleichung an internationale Begrifflichkeiten) wird allerdings in den Didaktikkreisen im deutschsprachigen Raum wenig diskutiert.

Betrachtet man die enge Verkopplung der Allgemeinen Didaktik mit der Schulpädagogik, dann war und ist deren Funktion vorwiegend auf die LehrerInnenbildung ausgerichtet, auch in der Hinsicht, dass damit zentrale Fragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung zu behandeln sind. Selbstverständlich kann die Allgemeine Didaktik auch in einem umfassenderen Sinn definiert werden, etwa wenn Terhart (2002, S. 77) schreibt, dass sie „sich mit Fragen des Lehrens und Lernens auf allen Stufen des Bildungssystems und in allen inhaltlichen Lernbereichen“ befasst und damit auch über die Schule hinausreicht. Interessanter ist ein Statement von Ewald Terhart in dem gleichen Aufsatz, in dem er einen wesentlichen Unterschied zwischen Lehr-Lernforschung und Allgemeiner Didaktik postuliert, wenn er betont, dass die Allgemeine Didaktik kein Forschungsbereich sei, „sondern ein Element des *Ausbildungsprozesses* von angehenden Lehrern“ (Terhart, 2002, S. 80, Hervorhebung im Original). Vielmehr gehe es, so Terhart weiter, um die Theoretisierung und operative Gestaltung von Lehren und Lernen, gerade auch unter Berücksichtigung des normativen Sinnhorizonts von Unterricht und Schule. Insofern ist (so verstehe ich Ewald Terhart) Allgemeine Didaktik in ihrer Besonderheit unverzichtbar: Das Lehren und Lernen an Schulen muss bestimmten Ansprüchen genügen, etwa zielbewusst und zielorientiert, sogar zielkritisch vorzugehen, vernünftigen/rationalen Prinzipien zu folgen (das Handeln begründen können) und zugleich handlungsfähig zu sein, und dies in bedingt vorhersagbaren sozialen und sachlichen Konstellationen. Viele dieser Anforderungen sind auf absehbare Zeit (und vielleicht sogar grundsätzlich) nicht oder allenfalls teilweise durch Forschung zu erfüllen. Andererseits sieht Terhart ebenso die Notwendigkeit, dass sich die Allgemeine Didaktik Befunden aus der Lehr-Lernforschung stellen und diese berücksichtigen muss und gedeihlich (schwesterlich!) mit dieser zusammenarbeiten sollte.

Ewald Terhart zeigt in diesem wie in anderen Beiträgen sehr schön, wie die Fortschritte der Lehr-Lernforschung zur Verunsicherung der Allgemeinen Didaktik beigetragen haben. Ein normativ hoch angereichertes Theoriegebäude sieht sich mit Befunden einer empirischen Forschung konfrontiert, die mit anspruchsvollen Konstrukten auf der Grundlage zunehmend komplexer Theorien Annahmen zu prüfen sucht, die auch in der Theorienwelt der Allgemeinen Didaktik gefunden werden können und die zudem in der Lage sind, überbrachte Überzeugungen zu erschüttern (vgl. Reusser, 2008). Zugleich wird das Ordnungsgefüge einer wachsenden, aber immer noch überschaubaren Zahl von didaktischen Modellen durch empirische Forschung gestört, die sich in diesen Modellen nicht einfach verorten lässt, und selbst andere, oft empirisch unterfütterte Theorien, etwa aus der Psychologie, mit ins Spiel bringt, die nicht ohne Weiteres in die bisherigen Vorstellungen integriert werden können. Die expandierende Lehr-Lernforschung droht die Allgemeine Didaktik nicht nur mit empirischen Befunden zu überrollen, sondern beginnt die Wissenschaftlichkeit der Allgemeinen Didaktik – im Sinne einer Forschungsbasierung – herauszufordern, wenn sie zeigt, dass bestimmte Fragen der Allgemeinen Didaktik eben doch durch Forschung beantwortet werden können.

In dieser Hinsicht steht die Allgemeine Didaktik aber nicht allein, denn diese Problemlage betrifft ebenso die Schulpädagogik und beträchtliche Teile der Pädagogik überhaupt, eben gerade dann, wenn nicht klar ist, ob und welche Paradigmen die Forschung prägen und zu einem kumulativen Erkenntnisgewinn beitragen. In der Gegenüberstellung mit anderen forschenden Wissenschaften erscheint die Allgemeine Didaktik zunehmend als Melange

von deskriptiven, explanativen, normativen bis hin zu präskriptiv-technologischen Zugängen. Die Allgemeine Didaktik ist konzeptionell nicht einfach zu fassen; dass zeigen auch die angestrengten Bemühungen, sie überhaupt disziplinär zu verankern (z.B. Rothland, 2018).

Betrachtet man auf der anderen Seite die wissenschaftsgeschichtlich deutlich jüngeren Fachdidaktiken, dann ist es in Anbetracht der skizzierten Problemlage durchaus nachvollziehbar, dass sie sich nicht als Ausdifferenzierungen einer Allgemeinen Didaktik verstehen (lassen) wollen. Ihre primäre Referenz ist das Fach, wobei mit „Fach“ oft eher an die wissenschaftliche Disziplin gedacht wird als an das Schulfach. Zwar verdanken sie dem Schulfach ihre Existenz; fühlen sich aber von der Disziplin abhängig, wenn es um ihre Einordnung und Reputation in der Welt der Hochschulen geht. Wie verstehen die KollegInnen der Fachdidaktiken ihre Fachdidaktiken? Der Konferenz der Vorsitzenden der Fachdidaktischen Fachgesellschaften (KVFF, 1998, S. 13) zufolge ist Fachdidaktik „die Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule“. Die Überlappung mit der oben zitierten Definition der Allgemeinen Didaktik (Terhart, 2002) ist beträchtlich, gerade auch wenn man die nachfolgenden Ausführungen zu den Aufgaben betrachtet (z.B. Auswahl, Legitimation und didaktische Rekonstruktion von Lehrgegenständen, Begründung von Zielen des Unterrichts, usw.). Betont wird, dass es sich bei der Fachdidaktik um Wissenschaft mit Forschungsaufgaben handelt. Die Vielfalt der Aufgaben legt aber ebenfalls vielfältige (hybride) Arbeits- und Forschungszugänge nahe. Wenn hier von der durch die Fachdidaktiken zu erledigenden Forschung gesprochen wird, ist jedoch offensichtlich, dass es sich um eine Forschung handeln muss, die deutlich anders beschaffen ist als die übliche Forschung in der Referenzdisziplin „Fach“. Wie wir gesehen haben, gilt das allerdings nicht für die Relation zwischen Allgemeiner Didaktik und ihren Bezugsdisziplinen „Schulpädagogik“ oder „Pädagogik“. Das Aufgabenprofil der Fachdidaktiken ähnelt insgesamt mehr dem der Allgemeinen Didaktik als einer „Fachwissenschaft“. Und über alle Fachdidaktiken hinweg kann durchaus eine sehr viel größere Übereinstimmung in den Forschungszugängen (Designs, Methoden, Auswertungsverfahren) der einzelnen Fachdidaktiken beobachtet werden als zwischen der jeweiligen Fachdidaktik und ihrer Referenzdisziplin. Allerdings ist selbstverständlich, dass für fachdidaktische Forschung eine besonders ausgeprägte Expertise im Fach notwendig ist. Man dürfte aber schon einmal darüber nachdenken, ob und inwieweit (und für welchen Zweck, wie etwa Unterrichtsvorbereitung oder Curriculumentwicklung) jemand aus der Fachdidaktik allgemeindidaktische Fragestellungen und umgekehrt jemand aus der Allgemeindidaktik fachdidaktische Fragen ertragreich bearbeiten könnte (abgesehen davon, dass ja auch gemeinsam geforscht werden könnte).

Dieser Impuls berührt einen anderen Aspekt, der ebenfalls nicht übersehen werden sollte: Die Anforderungen an die fachliche Expertise variieren mit den Bildungsstufen, für die didaktisch gearbeitet und geforscht werden soll. Die besonders enge Verbindung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulfach mit Blick auf Theorien fachlicher Bildung (z.B. Bayrhuber, 2017, S. 163 ff) dürfte eher für die gymnasiale Oberstufe als für die Elementar- oder Primarstufe passen, zumal sich dort die Frage nach dem Schulfach (z.B. Sachunterricht) und dessen Beziehungen zu wissenschaftlichen Disziplinen anders stellt. Es fällt auf, dass Vorstellungen von den Aufgaben der Fachdidaktik (deutlich in dem Herausgeberband von Bayrhuber et al., 2017) häufig gymnasial und von der Idee der Anschlussfähigkeit an ein entsprechendes Studium geprägt sind. Dagegen ist nichts zu sagen, solange nicht vergessen wird, dass es auch andere Bildungsbiographien nach der Schule gibt, für die Allgemeinbildung bedeutsamer wird als ein propädeutisches Heranführen an Studien-

gänge. Auch der eventuell unterschiedliche Beitrag des Schulfaches zur Allgemeinbildung auf den einzelnen Schulstufen wäre hier genauer zu betrachten – aber das dürfte eben auch ein Thema für die angestrebte „Allgemeine Fachdidaktik“ sein.

Warum versteht sich nun die Fachdidaktik im Unterschied zur Allgemeinen Didaktik stärker als Wissenschaft, die weitgehend von Forschung getragen wird? Für die zunehmende Etablierung der Fachdidaktiken an den Universitäten im deutschsprachigen Raum diente die erkennbare (und – historisch gesehen – neue) Forschungsorientierung als Eintrittskarte. Der operationale Nachweis für konkurrenzfähige und international anschlussfähige Forschung war (und ist vermutlich fürderhin) eine Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), den Schweizer Nationalfonds (SNF) oder den Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) in Österreich. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass es zum Beispiel in Deutschland große Anstrengungen gab, im Kontext von speziellen Rahmenprogrammen (der DFG und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung) für die empirische Bildungsforschung gerade auch die Fachdidaktiken zu stimulieren und eine entsprechende forschungsorientierte Nachwuchsförderung zu betreiben (vgl. Mandl & Kopp, 2005).

Insofern kann man die bisherige Erfolgsgeschichte der Fachdidaktiken durchaus damit in Verbindung bringen, dass sie sich in ihren Forschungsstrukturen erkennbar an Vorstellungen einer empirischen Bildungsforschung orientierte. Hilfreich dafür war erstens, dass die empirische Bildungsforschung sich nicht als Disziplin, sondern als *Forschungsfeld* verstand und versteht (Prenzel, 2005, 2012), in dem eben auch die Fachdidaktiken wesentlich wirken (neben Erziehungswissenschaft, Pädagogischer Psychologie, Bildungssoziologie, Bildungsökonomik, usw.). Hilfreich war zweitens, dass die Lehr-Lernforschung (die als wesentlicher Treiber für die Entwicklung des neueren Selbstverständnisses der empirischen Bildungsforschung wirkte) zunehmend interdisziplinär arbeitete, und das aus dem grundlegenden Verständnis heraus, dass Lehren und Lernen immer an „Gegenständen“ erfolgt und auf Domänen bezogen ist. Die „jüngeren“ Fachdidaktiken lassen insofern keinen Zweifel an ihrer für sie konstitutiven Forschungsorientierung und Forschungsbasierung.

Der („älteren“) Allgemeinen Didaktik fiel es demgegenüber sehr viel schwerer, sich auch als mögliche Akteurin im Feld der empirischen Bildungsforschung zu sehen, da für sie eine entsprechende Forschung nur einen Teil ihres Arbeitsprogramms ausmachen würde. Auf der anderen Seite würde hier die Gelegenheit bestehen, wirklich interdisziplinär (besonders mit den Fachdidaktiken und mit pädagogisch-psychologischen Ansätzen) zusammenzuarbeiten – für die Sache wäre das nur zu wünschen! Probleme dürfte jedoch nach wie vor das traditionelle und disziplinäre Selbstverständnis der Allgemeinen Didaktik bereiten, das zum einen durch Distanz zu empirischem Vorgehen und zum anderen durch ein besonderes Verständnis von zu behandelnden Normbezügen und -fragen geprägt ist.

Aus der Sicht einer empirischen Bildungsforschung verwundert das ein wenig, denn diese sieht sich ja ebenfalls mit Ansprüchen konfrontiert, die über herkömmliches Abliefern von deskriptiv-explanativen Studien hinausweisen. Diese unterschiedlichen Ansprüche werden explizit angesprochen, wenn das von der empirischen Bildungsforschung generierte Wissen („Evidenz“) analytisch auf unterschiedliche Funktionen (etwa Beschreibung, Erklärung, Veränderung, Evaluation) bezogen wird (Bromme, Prenzel & Jäger, 2014), die eben auch unterschiedliche Forschungszugänge erfordern. Die empirische Bildungsforschung beansprucht in keiner Weise, selbst normsetzend zu wirken, sondern nutzt als normatives Bezugssystem demokratisch legitimierte Zielsetzungen (also etwa Erziehungsgesetze,

Curricula, Bildungsstandards). Sie schließt keineswegs aus, empirisch Normrelationen zu untersuchen (etwa Nebenwirkungen und Zielunverträglichkeiten). In diesem Zusammenhang wird gerade in der letzten Zeit verstärkt betont, multidimensionale Zielsysteme für Unterricht nicht nur in der Schulpraxis (z.B. Aktionsrat Bildung 2015), sondern gerade auch in Forschungsdesigns aufzugreifen (Schiepe-Tiska, Heine u.a., 2016, Schiepe-Tiska, Roczen u.a. 2016). Gerade wenn es um Veränderungswissen geht, müssen entsprechende normative Bezugspunkte gewählt werden. Freilich wird auch aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung wahrgenommen, dass pädagogische Normen immer auch Interpretationsspielräume lassen. Hier dürfte es letztlich vor allem darauf ankommen, ob pädagogische Akteure diese professionell nutzen (können).

Während wir also für die Fachdidaktiken ein Selbstverständnis beobachten, das diese als forschungsbasierte Wissenschaft auszeichnet, finden wir bei der Allgemeinen Didaktik Hinweise darauf, dass sie sich sehr wohl als Wissenschaft versteht, aber unklar bleibt, zu welchen Anteilen und in welcher Hinsicht sie sich als *forschende* Disziplin versteht. Es scheint schwer zu fallen, die verschiedenen Ansprüche, mit denen sie sich konfrontiert sieht, analytisch so zu klären, dass sie sich ebenfalls als forschende Disziplin ausweisen kann – beziehungsweise dann an den Hochschulen auch als eine solche wahrgenommen wird. Dabei muss man der Allgemeinen Didaktik vielleicht auch zugutehalten, dass sie ihr Aufgabenspektrum (das sich von dem der Fachdidaktiken gar nicht so sehr unterscheidet) mit einem hohen Problembewusstsein und selbstkritisch auf hohem Niveau reflektierend zu bearbeiten sucht.

Didaktik für wen?

Beim Lesen aktueller Publikationen zum Selbstverständnis der Didaktiken kann der Eindruck entstehen, dass bei diesen Betrachtungen auf der Meta-Ebene nicht mehr ganz klar ist, wem eigentlich die Didaktiken dienen sollen. Neben dem Wirken innerhalb und für ihre jeweilige „Scientific community“ haben sie weitere und höchst anspruchsvolle Funktionen. Mit den von ihnen entwickelten und beforschten didaktischen Modellen/Theorien können sie prinzipiell auf wichtige Bedingungen des Unterrichts und des Lernens der SchülerInnen Einfluss nehmen (z.B. Curricula, Unterrichtskonzepte, Materialien), indem sie Wissen und Expertise, vielleicht auch Evidenz anbieten und einbringen. Mittelbaren Einfluss auf die Unterrichtspraxis und Schulen haben sie über die LehrerInnenbildung (Erstausbildung sowie Fort- und Weiterbildung). Sie tragen dazu bei, dass die (zukünftigen) Lehrenden mit didaktischen Theorien und Modellen vertraut werden und didaktische Kompetenzen entwickeln, die sie für ihre Unterrichtstätigkeit („das Lehren“) produktiv nutzen können – und das heißt letztlich wiederum, das zielbezogene „Lernen“ der SchülerInnen anzuregen und wirksam zu unterstützen. Die Studienangebote der Didaktiken genießen dabei den Vorteil, dass sie aus der Sicht der Studierenden als potentiell nützlich für ihr Berufsziel erscheinen. Allerdings weisen die didaktischen Anteile in den Lehramtsstudiengängen einen geringeren Umfang auf als die fachwissenschaftlichen Anteile, die mit ihren prononcierten Ansprüchen unmittelbare Relevanz für den Studienerfolg haben. Während für die Lehrveranstaltungen der didaktischen Anteile die Professionsorientierung des Studiums offensichtlich ist, gilt dies nur bedingt für die Lehre in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen.

Eine große Herausforderung für die didaktischen Anteile besteht darin, die für ein professionsorientiertes und forschungsbasiertes Studium unbedingt erforderliche Balance

und Abstimmung zwischen Theorie und Praxis, Forschung und Anwendung, deklarativen, prozeduralen und metakognitiven sowie generischen und spezifischen Wissensanteilen zu finden. Dabei geht es wesentlich darum, kumulativ fortschreitend ein kohärentes Verständnis von Unterricht und den professionellen Aufgaben und Anforderungen zu entwickeln, das letztlich in der Persönlichkeit der zukünftigen LehrerInnen integriert werden kann. Hinzu kommt die notwendige Abstimmung und Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaften einerseits und, vor allem für die Praxisphasen, mit den Praxisfeldern und den dort agierenden und verantwortlichen KollegInnen andererseits. Letztlich sind damit zentrale Herausforderungen für die didaktische Gestaltung des Studiums für ein Lehramt skizziert. Aufgrund ihrer Expertise sind die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken eigentlich im tertiären Bereich besonders dafür prädestiniert, Studiengänge für ein Lehramt nach dem besten Stand des Wissens curricular zu konzipieren und auszugestalten. Natürlich setzt das voraus, dass entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten von anderen an der LehrerInnenbildung beteiligten Fachgruppen eingeräumt werden.

Diese grundsätzlichen Herausforderungen für die Gestaltung eines evidenzgestützten und zukunftsfähigen Lehramtsstudiums sollen an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt werden. Vielmehr möchte ich ein etwas kleineres Problem ansprechen, das aber exemplarisch verstanden werden kann. Und dieses Problem hat mit den angesprochenen aktuellen Debatten in der Didaktik zu tun.

Die *Allgemeine Didaktik* kann für sich in Anspruch nehmen in der LehrerInnenbildung unverzichtbar zu sein, weil sie sich mit Grundprinzipien und Modellen des Lehrens in Bezugheit auf das Lernen der SchülerInnen (mit ihren jeweiligen Voraussetzungen) befasst und dabei insbesondere Ansprüche der Allgemeinbildung berücksichtigt. In diesem Sinn müssen zukünftige LehrerInnen auf einem wissenschaftlichen Fundament in professionellen Kontexten allgemeindidaktisch wahrnehmen, denken, planen und handeln sowie reflektieren können und dabei Ansprüchen der Allgemeinen Didaktik gerecht werden.

Schulischer Unterricht, der in Fächer organisiert ist, erfordert ebenso unverzichtbar *Fachdidaktiken* – und ein auf die Besonderheiten des jeweiligen Faches mit seinen disziplinären Hintergründen und spezifischen Wissensstrukturen bezogenes Modellieren und Lehren als Gestalten von Lernumgebungen für SchülerInnen, ebenfalls bezogen auf ihre individuellen Voraussetzungen, die über fachliches Vorwissen weit hinausreichen. Mit ihrer stärkeren Betonung der Forschungsorientierung werden die Fachdidaktiken vermutlich ebenfalls Gewicht legen auf die Entwicklung eines Verständnisses fachdidaktischer Forschung, das nicht nur hilft, Befunde und Evidenz richtig einzuordnen, sondern auch als Voraussetzung für die Lösung fachdidaktischer Probleme in der weiteren Berufsbiographie begriffen werden kann.

Inzwischen lesen wir, dass zusätzlich eine *Allgemeine Fachdidaktik* benötigt wird, weil die Fokussierung auf ein einzelnes Fach und seine Fachdidaktik nicht ausreicht, vielmehr Gemeinsamkeiten von Fachdidaktiken gesehen und verstanden werden müssen: nicht nur, um das Allgemeine am Besonderen zu sehen und zu nutzen, sondern auch um zum Beispiel relevante Fragen fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lehrens und Lernens (und entsprechender Kompetenzen) wissenschaftlich fundiert und forschungsbasiert angehen und im Unterricht berücksichtigen zu können. Die Allgemeine Fachdidaktik gibt es zwar so noch nicht, aber an ihrer Entwicklung wird gearbeitet.

Im Großen und Ganzen sind all diese Argumentationen begründet und erscheinen als nachvollziehbar. Die Diskurse und Reflexionen sind durchaus intellektuell stimulierend.

Allerdings, wenn man in die Texte geht, dann sind die Diskussionen eher selbstbezogen: Die KollegInnen der Allgemeinen Didaktik reden über sich und ihr Gebiet, das tun auch die KollegInnen aus den Fachdidaktiken. Relativ wenige Anstrengungen werden unternommen, um etwa das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und den Fachdidaktiken zu klären und zum Beispiel die Frage einer Allgemeinen Fachdidaktik mit gegenseitiger Perspektivenübernahme zu erörtern. Man findet auch kaum gemeinsame Texte, in denen etwa (mögliche) gemeinsame Probleme oder Herausforderungen aufgegriffen werden. Solche könnte es ja geben, wenn man zum Beispiel in andere Länder schaut und fragt, inwieweit die deutschsprachige Allgemein- wie Fachdidaktik von besonderen Prämissen oder bestimmten Unterrichtstraditionen ausgeht: Braucht es etwa eine andere allgemein- wie fachdidaktische Forschung und Lehre, wenn man ein wenig davon abrückt, dass Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht doch noch mehr oder weniger selbst erfinden (z.B. NCEE, 2016)? Wenn also auf der Schul- und Kollegialebene eben sehr viel mehr an gemeinsamer Planung und Entwicklung stattfindet, z.B. auch in der Variante der „Lesson studies“ (z.B. Mewald & Rauscher, 2019)?

Kritischer ist aber ein anderer Punkt, und damit kommen wir wieder auf das Lehramtsstudium zurück. Wie sollen Studierende ein kohärentes Verständnis von Didaktik, ihren wissenschaftlichen Grundlagen, ihrer Handlungsrelevanz entwickeln, wenn die Relationen zwischen den Didaktiken nicht geklärt sind? Man muss sich vor Augen führen: Sie werden im Studium konfrontiert mit Lehrveranstaltungen der Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktik (für Fach A), der Fachdidaktik (für Fach B) – und in Zukunft auch noch Lehre zur „Allgemeinen Fachdidaktik“? Natürlich könnte man sagen (hoffen?), dass eine Allgemeine Fachdidaktik dazu beitragen könnte, dass Studierende – bei einem Studium für zwei Unterrichtsfächer – zumindest besser verstehen, was Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der Fachdidaktiken ihrer beiden Fächer sind und wie Querverbindungen hergestellt werden können. Aber wie sieht es mit der Allgemeinen Didaktik aus? Wie fragmentiert sind unsere Studienangebote für die Fachdidaktiken? Dass sie das sind, legen die Reflexionen der Didaktiken über sich und ihre „Nachbarschaften“ nahe.

Ein Wunsch zum Schluss

Debatten über Zuschnitt, Rolle und Zukunft von Fächern und Disziplinen sind wichtig, für die Forschung und für die Lehre. Sie zeigen an, dass es Ungereimtheiten, Probleme und Herausforderungen gibt, und sie geben die Gelegenheit zu kritischen Diskursen. Insofern sind Beiträge über die Ausrichtung und Zukunft der Didaktiken notwendig und relevant. Allerdings wäre es wünschenswert, dass gerade im Bereich der Didaktiken sehr viel mehr miteinander diskutiert, oder, noch besser, gemeinsam gearbeitet wird, in der Forschung wie in der Lehre. Mein Eindruck ist, dass die Didaktiken (also die einzelnen Fachdidaktiken sowie die Allgemeine Didaktik) im deutschsprachigen Raum zu oft noch getrennt agieren und die Potenziale von Kooperationen auf der Ebene ihrer Standorte sowie über diese hinaus bisher unzureichend ausschöpfen. Das ist in Anbetracht einer „Etablierungsphase“ ein wenig nachzuvollziehen, aber längerfristig nicht zu ihrem Vorteil. Als wichtige Kooperationspartner würde ich im Übrigen all die anderen Teildisziplinen betrachten, die dem Feld der empirischen Bildungsforschung zugerechnet werden können.

Das größere Anliegen sollte aber darin bestehen, darüber nachzudenken, wie die Kohärenz des Lehramtsstudiums mit Blick auf die Didaktiken verbessert werden kann. Deshalb

der Wunsch: Wie wäre es, ein Struktur- wie ein Entwicklungsmodell für didaktische Kompetenzen auszuarbeiten, das ein Lehramtsstudium (wie auch dessen Studierende) orientieren kann, und das einerseits forschungsbasiert wie andererseits professionsbezogen begründet ist? Es sollte eine Antwort darauf geben, wie Lehrende bei der Vorbereitung, Gestaltung und Nachbereitung von Unterricht allgemeindidaktische, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Vorstellungen und Theorien berücksichtigen, integrieren und flexibel, besondere Konstellationen wie Situationen aufgreifend, in der Praxis anwenden können. Das wäre ein großer Schritt zur weiteren Verbesserung der Qualität des Unterrichts.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R. & Wößmann, L.) (2015). *Bildung. Mehr als Fachlichkeit*. München: Verein der bayerischen Wirtschaft (e.V.)
- Bayrhuber, H. (2017). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als Modellierungswissenschaft. In H. Bayrhuber u.a. (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1* (S. 161–178). Münster: Waxmann.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H.J. (Hrsg.) (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1*. Münster: Waxmann.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 27*, 3–54.
- Comenius, J.A. (1657/1985). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* (6. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kiel, E. & Zierer, K. (2011). Die Allgemeine Didaktik ist tot! Es lebe die Allgemeine Didaktik! *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 87 (2), 303–321.
- KVFF (Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften) (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Mandl, H. & Kopp, B. (Hrsg.) (2005) *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*. Berlin: Akademie Verlag/ Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2019). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung. (Pädagogik für Niederösterreich Band 7.)* Innsbruck: Studienverlag.
- Meyer, M.A., Prenzel, M. & Hellekamps, S. (2008). Editorial: Perspektiven der Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9*, 7–10.
- NCEE (2016). *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality all around the world*. Washington (D.C.): The National Center on Education and the Economy (NCEE).
- Prenzel, M. (2005). Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In H. Mandl &

- B. Kopp (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs. Deutsche Forschungsgemeinschaft* (S. 7–21). Berlin: Akademie Verlag.
- Prenzel, M. (2012). Empirische Bildungsforschung morgen: Reichen unsere bisherigen Forschungsansätze aus? In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 273–285). Münster: Waxmann.
- Reusser K. (2008) Empirisch fundierte Didaktik — didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9*, 219–276.
- Rothland, M. (2008). Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9*, 173 –185.
- Rothland, M. (2013). Wiederbelebung einer Totgesagten. Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(3), 629–645.
- Rothland, M. (2018). Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule, 110*(4), 369–382.
- Rucker, T. (2017). Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz. *Zeitschrift für Pädagogik 63*(5), 618–635.
- Schiepe-Tiska, A., Heine, J.-H., Lüdtke, O., Seidel, T. & Prenzel, M. (2016). Mehrdimensionale Bildungsziele im Mathematikunterricht und ihr Zusammenhang mit den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft 44*(3), 211–225.
- Schiepe-Tiska, A., Roczen, N., Müller, K., Prenzel, M. & Osborne, J. (2016). Science-related outcomes: Attitudes, motivation, value beliefs, strategies. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (eds.), *Assessing contexts of learning. An international perspective* (pp. 301–329). New York: Springer.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16*(2), 77–86.
- Terhart, E. (2005). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik 51*(1), 1–13.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Trautmann, M. (2016). Die Allgemeine Didaktik – eine umstrittene Disziplin. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 7–23). Münster et al.: Waxmann.
- Trautmann, M. (2016). Allgemeine Didaktik – Krisenrhetorik, Wandel und Normalisierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. In A. Wegner (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven* (S. 37–48). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Das Wissen der Anderen

Einführung

The study of educational innovation over the long run is a depressing one.
R. Slavin

Die Frage, wie die Professionalisierung von Lehrkräften unterstützt und gefördert werden kann, ist von großem Interesse und wird in der Literatur breit diskutiert (z.B. Krainer & Zehetmeier, 2008; Loucks-Horsley, Stiles & Hewson, 1996; Maldonado, 2002; Sowder, 2007; Zehetmeier, 2010, 2015, 2017; Zehetmeier & Krainer, 2011). Ingvarson, Meiers und Beavis (2005) halten etwa dazu fest: „Professional development for teachers is now recognised as a vital component of policies to enhance the quality of teaching and learning in our schools. Consequently, there is increased interest in research that identifies features of effective professional learning“ (S. 2).

In diesem Zusammenhang ist die Frage der Nachhaltigkeit von Wirkungen von besonderer Bedeutung. Hargreaves (2002) stellt dazu fest: „Many writers and reformers have begun to worry and write about not just how to effect snapshots of change at any particular point, but how to sustain them, keep them going, make them last. The sustainability of educational change has, in this sense, become one of the key priorities in the field“ (S. 190). Ähnlich hält Colbeck (2002) fest: „Despite its importance to the change process, institutionalization often receives little consideration by organizational participants“ (S. 398). Und van den Berg (2005) beklagt: „Most evaluations focus on short-term or intermediary results of the projects, programmes or policy to be evaluated“ (S. 27).

Ein solide empirisch abgesicherter Wissensbestand zur nachhaltigen Wirksamkeit ist für das Verständnis der langfristigen Auswirkungen von Lehrerfortbildungsprogrammen essenziell. Dieses Wissen ermöglicht fundierte Reflexionen, Diskussionen und Entscheidungen hinsichtlich Planung, Durchführung und Evaluation derartiger Programme. Ohne dieses Wissen besteht die Gefahr, dass Fortbildungsprogramme ihre Möglichkeiten nicht voll entfalten können und weniger effektiv bleiben. Slavin (2004) führt dazu aus: „Most innovations adopted on a large scale were never adequately evaluated in the first place [...] but even among the small number that have been successfully evaluated, few have been able to maintain themselves in schools over an extended time period. Most often, innovations that have been enthusiastically adopted and even found to be effective in particular schools are later dropped, sometimes to be replaced by other innovations and sometimes for a return to the status quo ante“ (S. 61). Aus österreichischer Sicht könnte das Projekt IMST (Krainer et al., 2018) als Gegenbeispiel dazu dienen (siehe etwa Rauch, Zehetmeier & Erlacher, 2014; Zehetmeier, 2015).

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, das Wissen anderer Disziplinen hinsichtlich der nachhaltigen Wirksamkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen exemplarisch darzustellen und für die Lehrerbildung nutzbar zu machen. Dafür werden zunächst die

„Anderen“ vorgestellt und deren Definitionen des Konzepts der nachhaltigen Wirksamkeit erläutert. Danach werden Forschungsergebnisse hinsichtlich förderlicher und hemmender Faktoren für die nachhaltige Wirksamkeit zusammengefasst. Abschließend werden mögliche Implikationen für die Lehrerbildung diskutiert.

Die Anderen und ihre Definitionen

A thought that sometimes makes me hazy: Am I — or are the others crazy?
A. Einstein

In diesem Beitrag wird das Wissen anderer Disziplinen exemplarisch vorgestellt, um mögliche Implikationen für die Lehrerbildung zu diskutieren. Dies führt zu der Frage: Wer sind die Anderen? Forschung zur Professionalisierung im Gesundheitswesen etwa verfügt über eine relativ lange Tradition bezüglich Wirkungsanalysen im Bereich der beruflichen Fortbildung. Darüber hinaus gibt es auch in den Disziplinen der Entwicklungshilfe- oder Managementforschung einschlägige Ergebnisse und Erkenntnisse. Diese können als Kristallisationspunkte dienen, um die Frage der nachhaltigen Wirksamkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen auch im Bereich der Lehrerbildung zu diskutieren und zu reflektieren.

So basiert dieser Beitrag auf einer Literaturrecherche insbesondere zu Forschungsergebnissen aus dem Gesundheitswesen (z.B. Scheirer, 2005), der Entwicklungshilfe (z.B. van den Berg, 2006), der Managementforschung (z.B. Lawrence, Winn, & Jennings, 2001) oder aus dem Bereich public service evaluation (z.B. Savaya, Elsworth & Rogers, 2009).

Wie wird das Konzept der Nachhaltigkeit von den Anderen definiert? Eine der einfachsten Definitionen bestimmt Nachhaltigkeit als Erhaltung von Auswirkungen über einen langen Zeitraum hinweg (Pluye et al., 2004b). Dies spiegelt auch die Definition der Weltgesundheitsorganisation wider, die Nachhaltigkeit so definiert: „Sustainability is the ability of a project to continue to function effectively for the foreseeable future“ (zitiert in Amazigo et al., 2007, S. 2071). In ähnlicher Weise definieren Blasinsky, Goldman und Unützer (2006) Nachhaltigkeit als „the continuation of all or part of the program after initial external funding ends“ (S. 719). Savaya et al. (2009) benutzen hingegen eine breitere Definition: Sie wenden den Begriff Nachhaltigkeit auf zwei Ebenen an: „both the preservation of program outcomes and the continuation of the program itself“ (S. 2).

Andere Definitionen sind noch differenzierter und nutzen etwa graduelle und kategoriale Modelle, um den Begriff der Nachhaltigkeit zu definieren: Pluye et al. (2004b) schlagen vier Abstufungen von Nachhaltigkeit vor: „(1) The absence of sustainability; (2) Precarious sustainability; (3) Weak sustainability; and (4) Sustainability through routinization“ (S. 489). Die erste Stufe bezeichnet dabei Fortbildungsprogramme ohne jede weiterführende Auswirkung oder Fortführung. Die zweite Stufe bezieht sich auf Programme, deren zukünftige Entwicklung noch unsicher ist, weil die zukünftigen Aktivitäten der beteiligten Personen unklar sind. Auf der dritten Stufe geht es um Programme, die zwar Konsequenzen zeigen, deren Stabilität aber nicht gewährleistet ist. Erst die vierte Stufe bedeutet nachhaltige Fortführung eines Programmes, dessen Ergebnisse in Routinen münden.

Nachhaltigkeit als Form von Routinisierung wird bereits von Yin (1979) diskutiert, der festhält: „When an innovation has become a stable and regular part of organizational procedures and behavior, it is defined as having become routinized“ (S. 55). Ähnlich definiert

Scheirer (2005) Nachhaltigkeit als „the institutionalization or routinization of programs into ongoing organizational systems“ (S. 325). Daher können Wirkungen von Fortbildungsprogrammen am ehesten langfristig erhalten werden, „if the program components become embedded into organizational processes“ (ibid.).

Shediac-Rizkallah und Bone (1998; zitiert in Johnson et al., 2004, S. 137) benutzen drei Kategorien, um den Begriff Nachhaltigkeit zu definieren: „(a) maintaining benefits achieved through an initial program, (b) continuing the program within an organization, and (c) building the capacity of the recipient community to continue a program“. Die erste dieser Kategorien umfasst eine basale Definition von Nachhaltigkeit. Die zweite Kategorie betrifft die langfristige Fortsetzung von Aktivitäten innerhalb einer Organisation (und entspricht damit der vierten Abstufung „sustainability through routinization“ von Pluye et al., 2004b, siehe oben). Die dritte Kategorie geht über diese Stufe der Routinisierung hinaus und bezieht sich auf die langfristige Fähigkeit von Organisationen, sich weiterzuentwickeln und innovative Schritte zu setzen. Diese Fähigkeit wird etwa auch von Johnson et al. (2004) betont: „The system must be receptive to change, thus creating an environment for innovations to adapt to the system, if necessary, to which they are introduced“ (S. 137).

Die genannten AutorInnen differenzieren den Begriff und dessen Definitionen noch weiter. So unterscheiden etwa Johnson et al. (2004) klar zwischen „sustainability“ und „institutionalization“: „Continued ability of an innovation (infrastructure or program) to meet the needs of its stakeholders is central to the sustainability process. [...] In contrast, institutionalization refers to the long-term viability and integration of a new program within an organization. [...] Thus, ‘meeting the continual needs of stakeholders’ vs. ‘integration into business as usual’ is one major distinction between the two terms“ (S. 136). Ein weiteres Beispiel für diese Art von Differenzierung liefern Pluye et al. (2004a), welche zwischen „routinization“ und „standardization“ unterscheiden; einerseits: „Routinization constitutes the primary process permitting the sustainability of programs within organizations and may lead to program-related organizational routines. [...] Memory, adaptation, values, and rules define organizational routines“ (S. 124). Andererseits: „Standardization constitutes the secondary process permitting the sustainability of programs. This process is superimposed upon the primary process of routinization and may lead to program-related standardized routines that are more sustainable than simple organizational routines. Institutional standards introduce a higher degree of program sustainability“ (S. 125).

Eine weitere Facette wird von Rogers (2003) eröffnet: Er betont, dass die Untersuchung von nachhaltiger Wirksamkeit nicht nur auf die zu Beginn intendierten Wirkungen eingeschränkt werden sollte; vielmehr sollten auch die nicht geplanten und nicht erwarteten Wirkungen explizit in den Fokus genommen werden.

Förderliche Faktoren

The journey of a thousand miles begins with a single step.

Laotse

Welche Faktoren fördern die nachhaltige Wirksamkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen? Savaya et al. (2009) betonen die Wichtigkeit dieser Fragestellung: „The question of what factors contribute to or detract from program sustainability is important

because [...] it cannot be assumed that proven success in achieving its goals ensures a program's continuation beyond its initial funding“ (S. 2). Auch Scheirer (2005) hält dazu fest: „This issue is of central importance when one is planning for program sustainability, when it is helpful to know what processes and other influences need to be considered to extend the delivery of program activities“ (S. 324).

In den folgenden Abschnitten werden ausgewählte Ergebnisse der anderen Disziplinen zu dieser Frage vorgestellt. Auf Basis einer Literaturrecherche werden dafür acht zentrale förderliche Faktoren identifiziert: Wahrgenommener Vorteil, Innovation champions, Passung, Institutionelle Unterstützung, ausreichende Ressourcen, Netzwerke, Ownership und Regelintegration.

Wahrgenommener Vorteil

Einer der zentralen förderlichen Faktoren, der die nachhaltige Wirksamkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen unterstützt, ist „the perceived benefit from the programme“ (Amazigo et al., 2007, S. 2080). Das beinhaltet insbesondere auch ein explizites Beachten der Bedarfe, Haltungen und Wahrnehmungen der Teilnehmenden: „Users must perceive a benefit to the innovation beyond that of current practices. [...] Adopters are also more likely to sustain an innovation if they believe it is effective“ (Johnson et al., 2004, S. 145).

Der Nachweis (über Evaluation und Dokumentation) dieses positiven Nutzens für die Teilnehmenden dient gleichzeitig selbst wiederum als förderlicher Faktor (Blasinsky et al., 2006). Andererseits weist Scheirer (2005) darauf hin, dass dieser Schritt nicht immer erfolgt: „Benefits to staff members and/or clients [...] are readily perceived, but not necessarily documented via formal evaluation“ (S. 339).

Als Beispiel für einen solchen wahrgenommenen Vorteil nennen Pluye et al. (2005) etwa klassische Incentives: „The promotion of personnel (into positions of greater responsibility and power) encouraged the routinization of innovations. [...] Adding concrete benefits to human resources also constitutes an incentive (for example, in the form of convenience or reduced effort)“ (S. 125).

Innovation champions

Ein weiterer zentraler Faktor, der die nachhaltige Wirksamkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen unterstützt, ist das Vorhandensein von „Innovation champions“ (Johnson et al., 2004, S. 138; Scheirer, 2005, S. 339; Savaya et al., 2009, S. 2). Diese Personen haben formelle oder informelle Führungspositionen inne und unterstützen die Wirksamkeit von Innovationen und Fortbildungen. Johnson et al. (2004) beschreiben sie als „critical to creating an environment that supports and facilitates sustaining innovations. [...] Such champions can serve as brokers on behalf of the innovation with other decisionmakers“ (S. 143). Darüber hinaus verfügen diese Personen über spezifische Kompetenzen: „Essential skills for innovation champions include communicating their commitment to the innovation, [...] engaging others, overcoming barriers, building infrastructure, thinking and learning reflectively, summarizing and communicating, coaching for sustainability, and building further organizational capacity to spread the innovation“ (S. 144).

Passung

Ein weiterer förderlicher Faktor ist die Passung zwischen Fortbildungsprogramm und der jeweils implementierenden Institution. Dabei geht es etwa um die Übereinstimmung der Programmziele mit den Werten der Organisation oder den teilnehmenden Personen (Pluye et al., 2005); ebenso geht es um die Frage, ob Inhalte und Methoden des Fortbildungsprogramms ohne allzu großen Aufwand in die Routinen und alltäglichen Abläufe einer Organisation integriert werden können: „In this case, adaptation means the adjustment of activities regarding local contexts and environmental variations. In sum, this refers to introducing innovations into organisations without disruption of the operating work flow“ (S. 126).

Johnson et al. (2004) halten fest, dass nachhaltige Wirkungen insbesondere dann auftreten, wenn innovative Programme mit den Orientierungen und Werten der Teilnehmenden übereinstimmen. Ähnlich betont Scheirer (2005) die Wichtigkeiten einer fundierten Passung zwischen Fortbildungsprogramm und den einer Organisation zugrunde liegenden Zielen und Abläufen. Savaya et al. (2009) stellen fest, dass dies insbesondere von einer guten Balance zwischen Stabilität und Flexibilität einer Institution abhängt: „The stability of an organization and its ability to change significantly contribute to the sustainability of new programs“ (S. 2).

Institutionelle Unterstützung

Institutionelle Unterstützung ist ein weiterer zentraler Faktor, der die Nachhaltigkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen unterstützt. Dies zeigt sich etwa in der Bereitschaft einer Organisation, Entwicklung und Innovation zu fördern (Blasinsky et al., 2006) und die damit verbundenen Risiken einzugehen: „Organisations build confidence among actors involved in activities and encourage the routinization of programs“ (Pluye et al., 2005, S. 124).

Dafür sind seitens der Verwaltung und Organisation der implementierenden Institutionen Strukturen und Kapazitäten nötig, um die Innovationen effektiv und effizient umzusetzen. Dabei betonen Johnson et al. (2004) insbesondere: „Systems that focus on strengthening administrative capacity to support an innovation during its initial implementation are more successful at sustaining the innovation once the initial trial ends“ (S. 144).

Ausreichende Ressourcen

Das Vorhandensein ausreichender Ressourcen stellt einen weiteren förderlichen Faktor dar. Johnson et al. (2004) halten dazu fest: „Sustainability research clearly identifies resources as important to sustaining innovations“ (S. 143). Diese Ressourcen umfassen dabei sowohl personelle und physische, wie auch finanzielle und technologische Mittel (Pluye et al., 2005; Johnson et al., 2004). Derartige Ressourcen können die Nachhaltigkeit von Wirkungen insbesondere dann unterstützen, wenn Material ausgetauscht wird, oder wenn es zu Personalwechsel kommt (Pluye et al., 2005).

Networking

Savaya et al. (2009) betonen die Wichtigkeit von Networking als weiteren förderlichen Faktor: „Self-contained programs are less likely to be sustained than are programs that are well integrated with existing systems“ (S. 2). In eine ähnliche Richtung argumentieren Pluye et al. (2005): „Transparent communication between the actors is necessary to achieve congruence among objectives, to share cultural artifacts, and to take corrective actions, thus promoting routinization“ (S. 125). In Bezug auf Networking sind insbesondere persönliche und institutionelle Beziehungen von zentraler Bedeutung: „Collaboration between program developers and teachers who are implementing the program appeared to increase their commitment and desire to implement the new procedures. A supportive peer network among implementers of an innovation is also important for sustaining innovations“ (Johnson et al., 2004, S. 138).

Ownership

Savaya et al. (2009) verweisen auf Ownership als einen weiteren Faktor, der die nachhaltige Wirksamkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen unterstützt. Dabei steht die Beteiligung der Betroffenen sowohl bei Planung und Entwicklung, als auch bei der Durchführung von Programmen im Mittelpunkt. Johnson et al. (2004) nennen in diesem Zusammenhang „Ownership by [...] system stakeholders“ (S. 138) explizit als förderlichen Faktor. Unter dem Begriff Stakeholder werden hierbei sowohl am Programm Teilnehmende, als auch deren Vorgesetzte verstanden. Ähnlich betonen Amazigo et al. (2007) den Einfluss von „Community leaders [who] show appreciation for the programme“ (S. 2080) auf die Wirksamkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen.

Regelintegration

Johnson et al. (2004) betonen, dass die Integration von Regeln die nachhaltige Wirksamkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen fördert. Sie halten dazu fest: „Policies and procedures [...] assure that the innovation remains part of the routine practice of the organization, even after the top management who advocated sustaining the innovation leaves the organization“ (S. 143). Ähnlich betont Yin (1981), dass Nachhaltigkeit dann gefördert und unterstützt wird, wenn die Nutzung von Innovationen in ein Regelwerk mündet oder als Teil von Statuten festgehalten und damit abgesichert wird: „Program functions become part of job descriptions and prerequisites“ (S. 63).

Hemmende Faktoren

Avoid problems, and you'll never be the one who overcame them.
R. Bach

Welche Faktoren hemmen die Nachhaltigkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen? Der vorherige Abschnitt stellt eine exemplarische Übersicht über die Forschungs-

ergebnisse anderer Disziplinen hinsichtlich förderlicher Faktoren dar. Natürlich kann das Nichtvorhandensein oder das Fehlen eines oder mehrerer förderlicher Faktoren als hemmender Faktor schlechthin betrachtet werden. Der folgende Abschnitt geht über diese Überlegung hinaus und stellt weitere Forschungsergebnisse der anderen Disziplinen dar, die explizit die Behinderung der Nachhaltigkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen thematisieren.

Ein wesentlicher hemmender Faktor ist personelle Fluktuation: „If there is turnover of the initial program director or champion, and the implementing organization does not continue the training and support after the initial implementers leave“ (Scheirer, 2005, S. 340). Ähnlich betont Slavin (2004): „Innovations are often brought in or championed by [...] a small number of staff members, and a program may disappear when these people move on“ (S. 61).

Ein weiterer hemmender Faktor sind organisationale oder strukturelle Hindernisse. Blasinsky et al. (2006) etwa konstatieren als zentrales Hindernis für die Wirksamkeit von Innovationen und Fortbildungen: „The inability or resistance of health care organizations to change their systems of care“ (S. 725).

Auch auf finanzieller Ebene können hemmende Faktoren auftreten. Blasinsky et al. (2006) stellen fest: „Despite the fact that the program model worked well, [...] it was not possible to overcome the barriers of funding issues“ (S. 725). Dabei muss nicht zwingend die schiere Höhe des finanziellen Betrages den Ausschlag geben, wie die Ergebnisse von Slavin (2004) zeigen: „Even programs that do not cost much may still disappear when funds are cut, as [people involved] cut back on professional development or materials budgets, or simply become demoralized“ (S. 61).

Pluye et al. (2005) verweisen außerdem auf die Erfahrung von Misserfolg in der Vergangenheit, welche sich als hemmender Faktor für zukünftige Innovationen und Fortbildungsprogramme auswirkt: „Failed or ineffective activities, when recognized, hinder routinization. [...] Failure to deliver activities hampers the ends of routinization, because the organization then reinforces its traditional activities, which are considered sure to succeed“ (S. 125).

Implikationen für die Lehrerbildung

Die Zukunft beeinflusst die Gegenwart genauso wie die Vergangenheit.
F. W. Nietzsche

Dieser Beitrag thematisiert die Nachhaltigkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen. Das Wissen anderer Disziplinen dient dabei als Grundlage, um mögliche Implikationen für die Lehrerbildung zu eröffnen. Die anderen Disziplinen identifizieren insbesondere jene Faktoren, die die Nachhaltigkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen fördern oder behindern (siehe die Faktoren der Anderen, oben). Auch im Bereich der Lehrerbildung gibt es ähnliche Untersuchungen zu derartigen Faktoren.

Zehetmeier (2008, 2015) stellt in einer Meta-Analyse zu Faktoren in der Lehrerbildung ähnliche, aber nicht die gleichen Faktoren fest. Zum Beispiel erweisen sich Passung, Ownership und Networking als zentrale Faktoren, die sowohl in der Literatur der Anderen als auch in der Literatur zur Lehrerbildung eine zentrale Rolle spielen. Daher erscheint es sinnvoll, diese identifizierten Faktoren zu fördern und zu unterstützen.

Zehetmeier und Krainer (2011) betonen insbesondere die herausragende Relevanz von Kontextfaktoren. Sie weisen daraufhin, dass organisatorische Bedingungen (z.B. das Verhältnis der Lehrkräfte untereinander und zu anderen Ebenen des Schulsystems) für die weitere Entwicklung von Schulen von hoher Relevanz sind. Da kontextbezogene Faktoren in besonderem Maße zu einer nachhaltigen Wirkung beitragen, sollte Organisationsentwicklung eine zentrale Stellung in jeder Innovation und in jedem Fortbildungsprogramm einnehmen. Dies bedeutet konkret etwa, dass nicht nur Lehrkräfte als Zielgruppe von Fortbildung angesehen werden sollten, sondern auch deren professionelle Kontexte (z.B. KollegInnen, SchülerInnen, Schulleitung, Eltern, usw.). Daher sollten individuelle Professionalisierung und Schulentwicklung stets als einander begleitende und ergänzende Prozesse betrachtet werden.

Zehetmeier und Krainer (2011) versuchen dabei, die Komplexität der (durchaus zahlreichen) beeinflussenden Faktoren zu reduzieren, indem sie diese in drei Dimensionen bündeln (die drei Cs; siehe Krainer, 2006): *Content* (ein hohes Maß an und eine gute Balance zwischen subjektbezogener Aktion und Reflexion), *Community* (ein hohes Maß an und eine gute Balance zwischen individuellen und sozialen Aktivitäten) und *Context* (ein hohes Maß an und eine gute Balance zwischen interner und externer Unterstützung). Wenn Innovationen und Fortbildungsprogramme nachhaltig wirksam sein sollen, so erscheint es daher sinnvoll, die jeweiligen förderlichen und hemmenden Faktoren in diesen Dimensionen zu kennen und sorgfältig zu berücksichtigen.

Leitungshandeln als förderlicher oder hemmender Faktor ist in den anderen Disziplinen kaum ein Thema. Zwar weisen Johnson et al. (2004) darauf hin, dass „effective leadership“ (S. 138) ein förderlicher Faktor ist. Es bleibt dabei jedoch unklar, was dieser Begriff konkret bedeutet. In der Lehrerbildung haben die Themen Führung und Leitung hingegen einen hohen Stellenwert. Die Ergebnisse mehrerer Studien legen den zentralen Einfluss der Schulleitung auf die nachhaltigen Wirkungen von Innovationen und Fortbildungsprogrammen nahe (z.B. Fullan, 2006; Owston, 2007):

Fullan (2006) postuliert einen direkten Zusammenhang: „This new leadership, if enduring, large scale change is desired, needs to go beyond the successes of increasing student achievement and move toward leading organizations to sustainability“ (S. 113). Dieses hier genannte Leitungshandeln fokussiert auf systemische Beziehungen, um Nachhaltigkeit nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch auf der Ebene von Organisationen oder Bildungssystemen zu fördern: „Such leaders widen their sphere of engagement by interacting with other schools in a process we call lateral capacity building. When several leaders act this way they actually change the context in which they work“ (ibid.). Fullan (2006) nennt diese neue Art von Schulleitung „system thinkers in action“ („they have the capacity to be simultaneously on the dance floor and the balcony“, S. 114).

In ähnlicher Weise stellt Owston (2007) fest: „Support from the school principal is another essential factor that contributes to sustainability“ (S. 70). Er unterscheidet dabei drei Arten von administrativer Unterstützung: neutrale Schulleitung (die Innovationen eher passiv begegnet, ohne zu fördern oder zu verbieten), unterstützende Schulleitung (die unterstützende Umwelten für Innovationen schafft) und aktiv involvierte Schulleitung (die visionäre Ideen vorantreibt, sich persönlich mit Innovationen identifiziert und andere Lehrkräfte zu Entwicklungen motiviert). Bei der Förderung nachhaltiger Wirkungen erscheint es sinnvoll, diese Art von Schulleitung zu unterstützen. Insbesondere auch mit Blick auf den Umgang mit hemmenden Faktoren (wie etwa personelle Fluktuation oder organisatorische Hindernisse – siehe oben) ist dies von besonderer Relevanz.

Ein abschließendes Zitat zur Komplexität von förderlichen und hemmenden Faktoren stammt von Slavin (2004): „With the many ways that innovations can be undone, it is perhaps more surprising when they do maintain over time than when they do not“ (S. 61). Vor diesem Hintergrund gilt es bei jeder Innovation und jedem Fortbildungsprogramm die jeweils relevanten förderlichen und hemmenden Faktoren sorgfältig abzuwägen, da es jeweils unterschiedliche Ziele, Inhalte, Methoden und Umwelten zu beachten gilt.

Die folgenden exemplarischen Empfehlungen für die Lehrerbildung können (neben weiteren) aus den oben dargestellten Abschnitten abgeleitet werden:

Während der Planung von Innovationen und Fortbildungsprogrammen sollte

- nachhaltige Wirksamkeit als zentrales Ziel explizit mitgeplant werden,
- die Bedeutung des Begriffes „nachhaltige Wirkungen“ differenziert formuliert und klar abgegrenzt werden,
- auch nicht intendierten und nicht erwarteten Wirkungen bewusst Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Während der Implementierung von Innovationen und Fortbildungsprogrammen sollten

- Wissensbestände über förderliche und hemmende Faktoren konkret in die Praxis umgesetzt werden,
- individuelle Fortbildung und Schulentwicklung als sich ergänzende Prozesse gesehen werden,
- alle Kontextebenen mit Blick auf nachhaltige Wirkungen berücksichtigt werden.

Für die nachhaltige Wirksamkeit von Innovationen und Fortbildungsprogrammen spielen die jeweiligen förderlichen und hemmenden Faktoren eine zentrale Rolle. Es erscheint sinnvoll, diese Faktoren bei der Konzeption, Durchführung und Evaluation von Innovationen und Fortbildungsprogrammen entsprechend zu nutzen. Daher erscheint insbesondere weitere Forschung zu diesem Themenkomplex sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus praktischer Sicht äußerst vielversprechend.

Hinweis

Dieser Beitrag ist eine gekürzte, aktualisierte und übersetzte Fassung von Zehetmeier (2014).

Literatur

- Amazigo, U., Okeibunor, J., Matovu, V., Zoure, H., Bump, J., & Seketeli, A. (2007). Performance of predictors: Evaluating sustainability in community-directed treatment projects of the African programme for onchocerciasis control. *Social Science & Medicine*, 64(2007), 2070-2082.
- Blasinsky, M., Goldman, H., & Unützer, J. (2006). Project IMPACT: A Report on Barriers and Facilitators to Sustainability. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 33(2006), 718-729.
- Colbeck, C. (2002). Assessing institutionalization of curricular and pedagogical reforms. *Research in Higher Education*, 43(4), 391-421.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7, 113-122.

- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3, 189-214.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28.
- Johnson, K., Hays, C., Center, H., Daley, C. (2004). Building Capacity and Sustainable Prevention Innovations: A Sustainability Planning Model. *Evaluation and Program Planning*, 27(2004), 135-149.
- Krainer, K. (2006). How can schools put mathematics in their centre? Improvement = content + community + context. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká, & N. Stehlková (Eds.), *Proceedings of 30th conference of the international group for the psychology of mathematics education* (Vol. 1, pS. 84-89). Prague, Czech Republic: Charles University.
- Krainer, K., Zehetmeier, S., Hanfstingl, B., Rauch, F. & Tscheinig, T. (2018). Insights into scaling up a nation-wide learning and teaching initiative on various levels. *Educational Studies in Mathematics*.
- Krainer, K., & Zehetmeier, S. (2008). What do we know about the sustainability of professional development programmes? Paper presented in Discussion Group 7 at ICME 11 in Monterrey, Mexico (July 7, 2008).
- Lawrence, T., Winn, M., & Jennings, S. (2001). The Temporal Dynamics of Institutionalization. *Academy of Management Review*, 26(4), 624-644.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K., & Hewson, S. (1996). Principles of effective professional development for mathematics and science education: A synthesis of standards. *NISE Brief*, 1(1), 1-6.
- Maldonado, L. (2002). Effective professional development. Findings from research. Retrieved from <http://www.collegeboard.com>.
- Owston, R. (2007). Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: an international study. *Journal of Educational Change*, 8(1), 61-77.
- Pluye, P., Potvin, L., & Denis, J. (2004a). Making public health programs last: Conceptualizing sustainability. *Evaluation and Program Planning*, 27, 121-133.
- Pluye, P., Potvin, L., & Denis, J. (2004b). Program sustainability: Focus on organizational routines. *Health Promotion International*, 19, 489-500.
- Pluye, P., Potvin, L., Denis, J., Pelletier, J., & Mannoni, C. (2005). Program sustainability begins with the first events. *Evaluation and Program Planning*, 28(2), 123-137.
- Rauch, F., Zehetmeier, S. & Erlacher, W. (2014). 30 Years of Educational Reform Through Action Research: Traces in the Austrian School System. In T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Eds.), *Action Research, Innovation and Change. International perspectives across disciplines* (pp. 27-42). London, UK: Routledge.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations* (5th Edition). New York, London: Free Press.
- Savaya, R., Elsworth, G., & Rogers, S. (2009). Projected sustainability of innovative social programs. *Evaluation Review*, 33(2), 189-205.
- Scheirer, M. (2005). Is Sustainability Possible? A Review and Commentary on Empirical Studies of Program Sustainability. *American Journal of Evaluation*, 26, 320-347.
- Slavin, R. (2004). Built to Last: Long-Term Maintenance of Success for All. *Remedial and Special Education*, 25, 61-66.

- Sowder, J. (2007). The Mathematical Education and Development of Teachers. In F. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pS. 157-223). Greenwich, CT: NCTM.
- Van den Berg, R. (2005). Results Evaluation and Impact Assessment in Development Co-operation. *Evaluation*, 11, 27-36.
- Yin, R. (1979). *Changing urban bureaucracies: How new practices become routinized*. Lexington: Lexington Books.
- Yin, R. (1981). Life histories of innovations: How new practices become routinized. *Public Administration Review*, 41, 21-28.
- Zehetmeier, S. (2008). *Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung*. Klagenfurt: Universität Klagenfurt.
- Zehetmeier, S. (2010). The sustainability of professional development. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, January 28th – February 1st 2009, Lyon (France) (S. 1951-1960)*. Lyon, Frankreich: Institut national de recherche pedagogique.
- Zehetmeier, S. (2014). The others' voice. Availing other disciplines' knowledge about sustainable Impact of professional development programmes. *The Mathematics Enthusiast*, 11(1), 173-196.
- Zehetmeier, S. (2015). Sustaining and scaling up the impact of professional development programmes. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 47(1), 117-128.
- Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt* (S. 80-102). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Zehetmeier, S. & Krainer, K. (2011). Ways of promoting the sustainability of mathematics teachers' professional development. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 43(6/7), 875-887.

LERNEN ändert VERHALTEN



III. Lernen ändert Verhalten

Nicht Lernen lernen, sondern Wissen wissen. Oder: Lernen lernen – revisited

1. Hinführung

Vor einiger Zeit erschien in der Zeitung *DerStandard*¹ der Leserbrief einer Schülerin der Oberstufe, die einen Kommentar von Konrad Paul Liessmann zur Digitalisierung des Bildungssystems der Zukunft würdigt, insbesondere seiner Aussage beipflichtet, man dürfe nicht die Möglichkeit des Zugriffs auf Wissen mit dem Wissen selbst verwechseln, ihm aber bezüglich der Zielsetzung des Schulunterrichts widerspricht: „Dennoch ist die Zielsetzung des Schulunterrichts eine ganz andere: Wir sollen Lernen lernen. Dabei ist das Wissen an sich zweitrangig.“ In ihrer Erläuterung kommt zum Ausdruck, was sie unter „Wissen an sich“ versteht: „Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht, gleichsam wandelnder Enzyklopädien², Informationen sammeln und, beispielsweise, komplizierte Mathe-Formeln, den Pantoffeltierchen-Aufbau oder die Darstellung chemischer Reaktionen ein Leben lang beherrschen.“ Sie zieht einen Vergleich mit der Erwachsenenwelt heran, in der auch ein Rechtsanwalt nicht alle Regelungen kennen, wohl aber wissen müsse, wo er nachschlagen kann. Und schließt mit der Forderung: „Gerade dieses Grundwissen, eine gewisse Strukturkenntnis oder eine Grundlogik müssen wir in der Schule erlernen, um die digitalen Medien richtig nutzen und qualitativ hochwertige Informationen von Unwissen unterscheiden zu können.“

In dieser Aussage wird dem „Lernen Lernen“ einigermaßen apodiktisch Priorität vor dem „bloßen“ Wissen eingeräumt, und dieses wird mit eingesammelten Detailinformationen gleichgesetzt. Zugleich wird dem Lernen des Lernens ziemlich viel zugetraut: Wer Lernen gelernt hat, hat dieser Argumentation zufolge ein Grundwissen und Kenntnis der Strukturen des Wissens erworben, das (vermutlich nicht nur) in Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien urteilsfähig (!) bezüglich der Qualität (!) von Informationen macht. Bringt diese Art von Lernen Lernen tatsächlich gebildete Menschen hervor? Zwar sagt die Autorin nicht, worin dieses Grundwissen besteht und wie weit eine „gewisse“ Strukturkenntnis oder Grundlogik reicht (und der angesprochene Rechtsanwalt hat dieses vermutlich nicht durch Lernen Lernen im pervalgaten Sinn, sondern durch ein Studium der Jurisprudenz und weitere Ausbildungen erworben). Das wäre im Rahmen eines Leserbriefs auch zu viel verlangt, wird doch darüber seit vielen Jahren viel nachgedacht, gestritten und publiziert.³ Und sie strapaziert wieder einmal die hinlänglich bekannte Formel vom Lernen Lernen

1 *DerStandard* vom 20. September, S. 31 <https://www.pressreader.com/> (kontr 1.7.2019).

2 Soll vermutlich heißen „gleich wandelnden Enzyklopädien“.

3 Die diesbezügliche populärwissenschaftliche Literatur (vgl. z.B. Schwanitz 2000, Mohr/Pötzl 2011) findet vergleichsweise leichter zu Antworten als die erziehungswissenschaftliche Fachliteratur (vgl. z.B. Pleines 1986, Tenorth 1986, Tenorth 2004, Benner 2005).

und junktimiert sie einmal mehr mit dem (bekanntem) Versprechen, man könne *dadurch* „Grundwissen, eine gewisse Strukturkenntnis oder eine Grundlogik“ erlernen. Man könnte meinen, dass dazu schon alles Notwendige gesagt worden ist (u.a. auch von Liessmann 2006, Gruschka/Martin 2002, Ruhloff 1998 u.a.m.). Aber die Hartnäckigkeit und Entschiedenheit, mit der sich die wiederholt als falsch beanspruchte Denkfigur sogar wider empirisches Wissen⁴ hält, gleichsam durch Vermittlung von allgemeinen Lern- und Denkstrategien einen Königsweg für alle künftigen fachlichen Lernherausforderungen anlegen zu können, reizt denn doch dazu der Frage nachzugehen, was unter den Bedingungen heutiger Wissenschaft als eine „gewisse Strukturkenntnis oder Grundlogik“ (scil.: der Unterrichtsfächer) zu verstehen ist und ob das Postulat des „Lernen Lernens“ auch sinnvoller ausgelegt werden könnte als in der einschlägigen populärwissenschaftlichen Literatur.⁵ Bemerkenswert ist, dass sich die Leserbriefschreiberin mit ihrem entschiedenen Eintreten für die Priorität des Lernen Lernens nicht nur in prominenter Gesellschaft findet, wenn man an schuloffizielle Dokumente zur Verbesserung der Qualität der Schule denkt, sondern eine Lesart anbietet, die über die zumeist propagierte Standardbedeutung von Lernen Lernen hinausgeht und anschlussfähig sein könnte an jüngere Überlegungen zur Wissenschaftspropädeutik, die als Aufgabe der höheren Schule unstrittig ist. Zwar kommt dieser Begriff im österreichischen Schulorganisationsgesetz ebenso wenig vor wie den Lehrplänen der AHS, ist aber aus der dort angeführten Verpflichtung, die Schülerinnen und Schüler zur Hochschulreife zu führen und die Fächer in Hinblick auf den Stand der Wissenschaft zu unterrichten, unschwer zu folgern⁶.

Damit ist der Weg gewiesen, den dieser Beitrag nimmt: Es ist zunächst an den Kontext der Rede vom Lernen Lernen in schuloffiziellen Dokumenten und die damit verknüpfte geläufige Bedeutung dieser Wendung zu erinnern (2.). Wie immer, wenn praxisleitende Normen, und als solche kann man die Programmatik des Lernen Lernens auffassen, als pädagogisch, d.h. für den Bildungsgang legitim behauptet werden, ist es angezeigt, dieser beanspruchten Rechtmäßigkeit durch genauere Analyse der dafür aufgewendeten theoretischen und/oder empirischen Begründung nachzugehen. Wenn hier auch nicht die Perspektive grundlegungsreflexiver Bildungsforschung⁷ im Vordergrund stehen soll, kann die

4 „Alle Versuche, durch zeitlich begrenzte Trainingsprogramme und unter Umgehung fachspezifischen Begriffs-, Methoden und Fertigkeitserwerbs breit generalisierbare Lern- und Denkkompetenzen (Strategien bzw. Fertigkeiten des analytischen, problemlösenden, schlussfolgernden Denkens) zu vermitteln, haben fehlgeschlagen.“ (Reusser 2001, S. 124, unter Verweis auf einschlägige Studien)

5 Vgl. <https://www.schule.at/portale/psychologie-und-philosophie/psychologie/gedaechtnis-und-lernen/lernen-lernen.html> (kontr. 16.7.2019).

6 Die in der deutschen Diskussion seit 1995 geläufige „Trias der Ziele der gymnasialen Oberstufe“, nämlich vertiefte Allgemeinbildung, wissenschaftspropädeutische Vorbereitung und Sicherstellung der Studierfähigkeit (vgl. Trautwein/Lüdtke 2004, S. 327) wird in österreichischen Dokumenten nicht verwendet.

7 Unter grundlegungsreflexiver Bildungsforschung versteht man, in Abgrenzung gegenüber empirischer (evidenzbasierter) Bildungsforschung, die sich gegenwärtig ungebrochener und unverdienter Aufmerksamkeit erfreut, einen Forschungsansatz der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der, allgemein gesagt, „die zur Beschreibung des pädagogischen Feldes in Verwendung befindlichen Kategorien“ (Bellmann 2011, S. 200) (re-problematisierend) zum Gegenstand der Untersuchung macht. Es ist hier nicht der Ort, das gewandelte Selbstverständnis kontemporärer Allgemeiner Erziehungswissenschaft darzustellen (vgl. u.v.a. Fischer/Ruhloff 1993, Ricken 2002, Breinbauer 2010, Kubac 2009, Kubac 2013). Hier nur so viel: Auf einen re-problematisierenden Einsatz kann überall dort nicht verzichtet werden, wo in (schul-)pädagogischen Zusammenhängen Vorgaben gemacht werden oder mit Empfehlungen operiert wird, die hinter den Reflexions- und Diskussionsstand der Disziplin zurückfallen, aber gleichwohl Einfluss auf den Bildungsweg der Heranwachsenden nehmen.

Kritik an einer allzu naiven und technischen Auslegung von Lernen lernen nicht ausgeblendet bleiben. Schon bei Aristoteles kann man den Gedanken finden, dass die Schüler nach erfolgreich durchlaufenem Unterricht das Gelernte selbstständig und ohne Anleitung eines Lehrers ergänzen und vertiefen können. „Das Lernen gelernt zu haben markiert das Ende fachlich ausgewiesener Unterrichtsstufen. Nach übereinstimmender Überzeugung von Rousseau, Herbart, Humboldt und Schleiermacher braucht niemand das Lernen zu lernen. Die Fähigkeit hierzu ist jedem Menschen zusammen mit seiner bildsamen Natur geben.“ (Benner 2019, S. 71) Der Unterschied der „klassischen“ gegenüber der aktuellen Auslegung ist evident: Bei Humboldt wird das Lernen Lernen nicht in gesonderte Methodentrainingstage ausgelagert, sondern ergibt sich daraus, dass der Schüler bei jedem Unterricht „einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt“ (Humboldt 1986, S. 260f, zit. nach Benner 2019, S. 70; vgl. auch Ruhloff 1998, S. 85) ist. Wenn auf „jeder Unterrichtsstufe nicht nur gelernt werden soll, das Gelernte ohne weitere Unterstützung durch Lehrer zu gebrauchen, sondern auch, es frei zu verwenden und weiterzuentwickeln“, dann (z.B.) „soll der Elementarschüler die Elementartechniken am Ende des Elementarunterrichts soweit beherrschen, dass er alles lesen und verschriftlichen kann, was er lesen und schreiben will“ (Benner 2019, S. 70). Ruhloff (1998, S. 89) gibt allerdings zu bedenken, dass auch im neuhumanistischen Gebrauch von der nicht unproblematischen Annahme ausgegangen wird, es könnten allgemeine Gesetze oder Methoden des Lernens gelernt werden, mittels derer man sich in jedes Gebiet des Wissens einarbeiten könne. Das unterstellt auch das verbreitete Methodentraining nach Klippert (²²2018)⁸. (3.) Trägt man indes dem historischen Wandel des Verständnisses von Wissenschaft und der mittlerweile in Gang befindlichen Pluralisierung der Formen des Wissens Rechnung, weil nach gesetzlichem Auftrag „die Fächer in Hinblick auf den Stand der Wissenschaft zu unterrichten“ sind, wird man nicht mehr alle Fächer auf der Basis eines einheitlichen Methodenbegriffs unterrichten können. Sofern man die Rede vom Lernen Lernen und von Lernkompetenz weiterverwenden will, wird man sagen müssen: Das Lernen des Lernens schließt ein, um diese methodische Vielfalt zu wissen, sie in ihrer Reichweite und Grenze beurteilen und richtig anwenden zu können⁹. Dann mag man das Lernen gelernt haben bzw. hat ein Wissen von seinem Wissen, weil man weiß, was Wissen erst zu einem Wissen macht, wie (unterschiedlich) es begründet werden kann (und wie unterschiedlich es, historisch betrachtet, begründet wurde). Man wird eine Ahnung von der Vielfalt der Formen des Wissens und seiner Unabschließbarkeit bekommen, und eine andere Haltung dazu einnehmen, vielleicht wieder mehr staunen und fragen, zweifeln und neugierig bleiben, statt mit einheitlichen Arbeitstechniken, die irrigerweise als Methoden bezeichnet werden, die Vielfalt der Gegenstände gleichzubürsten und die prüfungsrelevanten Informationen herauszukämmen. Denn es geht, in Umkehrung eines kolportierten Diktums von Klippert (s.u.), im Unterricht nicht darum, die richtigen Dinge zu machen, sondern die Dinge richtig zu machen, sprich „die Lernenden im Unter-

8 2018 in 22. vollständig neu überarbeiteter und erweiterter Auflage erschienen (Erstauflage 1995); das darf wohl als Hinweis auf die anhaltende weite Verbreitung gelesen werden!

9 Damit wird nicht der Anspruch erhoben, dass das in *jeder* Unterrichtsstunde und auf *jeder* Schulstufe geschehen muss, wohl aber, dass akademisch ausgebildete Lehrer um diese Anforderungen an bildungstheoretisch, wissenschaftsgeschichtlich und wissenschaftsdidaktisch ausgewiesenen wissenschaftspropädeutischen Unterricht wissen und exemplarisch Handreichungen für die Durchführung solchen Unterrichts kennenlernen müssten. Vgl. Gruschka 2011, Gruschka 2009, Benner 2019.

richt in die bildenden Blickwendungen zwischen den verschiedenen Wissensformen und Paradigmen“ (Benner 2019, S. 198) einzuführen. Mit Rückgriff auf ältere und neuere Fachliteratur zur Wissenschaftsdidaktik (vgl. Gruschka 2009, Benner 2019) lässt sich zeigen, dass die verbreitete Vorstellung von Lernen nicht geeignet ist, die Pluralität der verschiedenen Wissensformen und Paradigmen zu erschließen¹⁰, und dass das auch kein autodidaktisch in „Selbstlernprozessen“ einlösbarer Anspruch ist, sondern der unterrichtlichen Hilfestellung bedarf. Wer allerdings einen wissenschaftsdidaktisch ausgewiesenen wissenschaftspropädeutischen Unterricht (vgl. Benner 2019, S. 197) erfahren hat, darf mit Recht von sich sagen, er/sie hätte das Lernen gelernt. Nicht, weil er/sie die verschiedensten Wissensformen kennengelernt hat. Das würde für ein „Wissen des Wissens“ nicht ausreichen. Sondern, weil er/sie „teleologische, szientifische, historisch-hermeneutische, phänomenologische und gesellschaftstheoretisch-kritische“¹¹ Aspekte“ (ebd., S. 198) eines Faches zu unterscheiden und in Reichweite und Grenze zu beurteilen versteht (4.).

2. Historischer Kontext und gegenwärtiger Gebrauch von „Lernen lernen“

Seit dem Schuljahr 2005/06 gilt im Rahmen eines verpflichtenden standortbezogenen Förderkonzepts (unbefristet) die Förderung von Schülerinnen und Schülern als ein grundlegender pädagogischer Auftrag der Schule und ein elementares Prinzip jedes Unterrichts¹². Förderung wird in diesem Zusammenhang einerseits als „bestmögliche Entwicklung der Leistungspotenziale aller Schülerinnen und Schüler“, andererseits als möglichst frühzeitige Verhinderung von Lernversagen (ebd.) verstanden. Das Rundschreiben Nr. 11/2005 ruft den Ansprechpartnern in Erinnerung, dass Förderung in diesem Sinne ein Qualitätselement von Schule darstellt.

Das standortbezogene Förderkonzept wird umfassend beschrieben: Es schließt expliziten Förderunterricht ein, Förderung von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache, Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern, Angebote für den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen ebenso wie besondere Maßnahmen an den Nahtstellen. Man hat den Eindruck, in dem Rundschreiben ist sehr umsichtig an alles gedacht worden: jedenfalls daran, dass das „einem solchen Förderprinzip zu Grunde liegende *pädagogische Gesamtkonzept* in das Förderkonzept aufzunehmen“ (ebd., i.O. fett) sei, dass das standortbezogene Förderkonzept nach seiner Entwicklung laufend zu evaluieren und jährlich zu adaptieren, und nicht zuletzt, dass es den Schulpartnern bekannt zu geben sei. Innerhalb der Festlegungen der Schulaufsicht wird den Schulen viel Eigenverantwortung¹³ über-

10 Zur Differenz siehe Benner 2019, S. 83.

11 Die hier nur aufgezählte Vielfalt der Formen des Wissens mag wegen der hier gebotenen Kürze erschrecken; in Benner 2019 finden sich reichlich Erläuterungen dazu und unterrichtliche Beispiele.

12 Vgl. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2005_11.html, kontr. 1.7.2019. Dass es dafür eines Rundschreibens bedarf, könnte eigentlich überraschen: Ist es denn nicht Aufgabe jedes pädagogischen Aktes, den Adressaten/die Adressatin zu fördern? Muss nicht das Betonen bestimmter Förderungsanliegen irritieren, weil damit unter einem eingestanden wird, dass (um es in einer klassischen Formulierung zu sagen) längst nicht mehr allen alles allumfassend gelehrt wird (vgl. Comenius)?

13 Das Rundschreiben Nr. 11/2005 folgt, wie viele andere bildungspolitische Vorgaben der letzten Jahre, ganz und gar der New Governance: Das augenfälligste Merkmal ist die Verwendung von „soft policy instruments“

tragen, einschließlich der Verpflichtung zur Selbstevaluation; Best-practice-Beispiele sollen im Wege des BMBWK auch anderen Schule zugänglich gemacht werden.

Das hier im Fokus stehende Thema „Lernen lernen“ bzw. Lernkompetenztraining wird in diesem Rundschreiben als eine dieser – im Rahmen des verpflichtenden Förderkonzepts – möglichen Fördermaßnahmen angesprochen, nämlich unter den „Angeboten für den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen (Selbst- und Sozialkompetenz, dynamische Fähigkeiten)“. Was in diesem Zusammenhang unter Lernen lernen verstanden wird, wird im Rundschreiben als bekannt vorausgesetzt, vielleicht auch durch den ergänzenden Verweis auf „Lernkompetenztraining“ verdeutlicht. Lernen lernen ist seit den 1970er-Jahren ein Schlüsselbegriff der Bildungsreformdebatte und meint vor allem die Bereitschaft und Fähigkeit immer wieder neu zu lernen, um den Herausforderungen lebensbegleitenden Lernens (lifelong learning) gewachsen zu sein. Das Konzept des Lernen Lernens zielt also sowohl auf kognitive als auch auf motivationale Fähigkeiten ab; in traditioneller pädagogischer Fachsprache könnte man sagen: auf Wissen und Haltung. Rasch hat die (zunächst lernpsychologische, später auch neuropsychologische) Fachliteratur Verfahren angeboten, nach denen Inhalte möglichst schnell und effektiv gelernt werden können. War es anfangs (nur) die Lernkartei, wurde später der Lernumgebung, dem Lernen mit allen Sinnen, dem effizienten Wiederholen u.a.m. Beachtung geschenkt; im elaborierteren Verständnis kommen dann auch Strategien der Metakognition dazu, also das Wissen und auch die Kontrolle der eigenen Kognitionen. Gemeinsam ist allen Lernstrategien der Anspruch, für alle Fächer und Gegenstandsbereiche geeignet zu sein. Die Frage, ob dieser Anspruch zu Recht erhoben wird, steht im Zentrum der folgenden Überlegungen. Fragt man nach der Legitimation dieser (nicht mehr so neuen) Anforderung an Lernende, so landet man letztlich beim Weißbuch *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* der Europäischen Kommission (1995): Dieses sieht Lebenslanges Lernen als geeignete Maßnahme im Dienste des Erhaltens bzw. Verbesserns der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit des Wirtschaftsraums der EU und die Entwicklung einer europäischen Identität.¹⁴ Das scheint mir nicht deshalb erwähnenswert, weil es abwegig ist zu erwarten, dass Bildung und Ausbildung auch zur wirtschaftlichen Prosperität eines Landes und seiner Bürger beitragen, sondern, weil das Kurzschließen pädagogischer und ökonomischer Begründung in der Bildungspolitik¹⁵ niemanden mehr zu stören scheint, so dass Schule (oder allgemeiner: Bildungsinstitutionen) kaum mehr ihrem pädagogischen Auftrag nachkommen können, ja, schon in der Lehrerbildung diese Differenz verwischt wird.¹⁶

anstatt von ‚command-and-control‘-Regelungen. Unvermeidlich – und versteckt – geht auch in die soft policy instruments eine Denkungsart und Sprachregelung ein, die gerade, weil sie in autonomer Entscheidung der Schulen aufgegriffen wird, nicht mehr Anstoß erregt oder Anlass zum Innehalten und Nachdenken ist. Die Bildungswissenschaft hätte zu jeder einzelnen Maßnahme in theoretischer, normativer wie empirischer Hinsicht etwas zu sagen.

- 14 Nach dem „Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens“ 1996 kam 2000 das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ heraus.
- 15 Das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ wurde in einem Konsultationsprozess europaweit diskutiert. Die Ergebnisse fanden in die 2001 veröffentlichte Mitteilung „Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ Eingang. An diesen Dokumenten orientierte sich die gesamte weitere Bildungspolitik der EU.
- 16 Vgl. dagegen Benner (*2001), der die Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogische Einflüsse verlangt, wenn überhaupt „die gesellschaftlich unbestimmte und unbestimmbare Bildsamkeit des Menschen“ und „die selbsttätige Mitwirkung des Menschen am eigenen Bildungsprozess“ (ebd., S. 107) möglich werden

Lernkompetenz gilt nach den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates der Europäischen Union vom Dezember 2006 als eine der acht Schlüsselkompetenzen¹⁷, die während der Grundausbildung erworben und durch lebenslanges Lernen weiterentwickelt werden sollten. Lernkompetenz wird zumeist als die Fähigkeit beschrieben, selbstständig und effektiv zu lernen. „Die Selbstständigkeit betont dabei die Eigenverantwortung des Lernenden während des gesamten Prozesses: Er muss Lernbedarfe erkennen, das eigene Lernen planen, mit effektiven Methoden lernen, das Gelernte anwenden und den Lernerfolg überprüfen“ (Loos 2017, S. 13) können. Diese zukunftstaugliche Fähigkeit wird während der „Grundausbildung“ nicht selten im Wege eines allgemeinen Methodentrainings vermittelt.

3. Kritik am landläufigen Verständnis von Lernen Lernen

Auf eine andere als die bisher referierte Begründungsfigur verweisen Andreas Gruschka und Ellen Martin in der *Frankfurter Rundschau* vom 12.8.2002: Sie ziehen das Plädoyer für Lernen Lernen als eine mögliche Antwort auf wenig zufriedenstellende PISA-Ergebnisse in Erwägung. Werde als ein Grund für die „evaluierte Malaise der deutschen Schule“ u.a. eine in bestimmter Hinsicht mangelnde Qualität des Unterrichts genannt, insofern die Schülerinnen und Schüler dort vielfach zu bloß passivem, den Stoff nachvollziehendem Lernen angehalten und nicht mit dem Handwerkzeug ausgestattet würden, das sie für ein aktives produktives Lernen benötigen, so hielten die Lehrerinnen und Lehrer dieser Kritik an ihrer fehlenden Lehrbefähigung die Klage über Defizite bei der Bearbeitung der von der Schule gestellten Aufgaben entgegen, die man vor allem an desorganisiertem Arbeitsverhalten und Mangel an fundamentalen methodischen Kompetenzen festmachen könne (vgl. Gruschka/Martin 2002, S. 1). Beides zusammengenommen habe die Idee geboren, Schülerinnen und Schüler zu effektiverem Lernen zu befähigen, indem man das Lernen selber zum Thema mache, gemäß der Überlegung, wenn Lernen zum Inhalt des Lernens werde, dann befähige man die Schüler auch zum Lernen gegenständlicher Inhalte.

Diese Argumentation irritiert aus mancherlei Gründen und hat schon von vielen Seiten Kritik daran provoziert. Ich stelle nur einige zentrale Punkte heraus, die schon vor mehr als zehn Jahren vorgebracht wurde, aber offenbar noch nicht überzeugen konnten.

„Die Forderung nach dem Lernen des Lernens ähnelt dem Vorschlag, ohne Zutaten zu kochen“, spielt Konrad Paul Liessmann in der *Theorie der Unbildung* darauf an, dass die Lerninhalte völlig aus dem Blick rücken (Liessmann 2006, S. 35). Es gibt aber kein Lernen

soll. Damit meint er weder, dass gesellschaftliche Einwirkungen auf pädagogisches Handeln gänzlich ausgeblendet werden können, noch hängt er der irrigen Ansicht an, politisch z.B. durch EU-Vereinbarungen legitimierte Einflüsse seien pädagogisch einfach zu bejahen. Vielmehr nimmt die Pädagogik in Anspruch, „die Anerkennung der gesellschaftlichen Einflüsse nicht in der Form ihrer bloßen Bejahung, sondern auf dem Wege ihrer Transformation in pädagogisch legitime Einflüsse zu vollziehen“ (ebd., S. 107). Man kann sich nur wundern, wie wenig dieser Anspruch seitens der (Bildungs-)Politik respektiert, aber auch wie wenig nachdrücklich und sachkundig er seitens der Lehrerschaft zur Geltung gebracht wird. Die überwiegend affirmative Lehrerbildung tut ein Übriges.

17 Muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenz, mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale und Bürgerkompetenz, Initiativegeist und unternehmerische Kompetenz, kulturelle Kompetenz und Ausdrucksfähigkeit. (Vgl. Amtsblatt des Europäischen Parlaments und des Rates vom 30.12.2006)

ohne Inhalte. Auch Käte Meyer-Drawe unterstreicht in diesem Zusammenhang: „Lernen bedeutet aber stets das Lernen von etwas durch jemanden bzw. durch etwas“ (Meyer-Drawe 2008a, S. 187). Lernen benötigt einen Anstoß und einen Gegenstand. Wenn „das Lernen zum Inhalt des Lernens“ gemacht werden soll, wird der Eindruck vermittelt, man wisse theoriefrei, was „Lernen an sich“ ist. Darüber hat sich schon vor Jahren Alfred Schirlbauer mokiert: „Wüssten wir, wie ‚Lernen überhaupt‘ geht, könnten wir Pädagogen ja tatsächlich, was uns von ahnungslosen Bildungspolitikern heute angesonnen wird. Wir könnten das Lernen lehren. Und die Schüler könnten dann zunächst das Lernen lernen und weiter alles Einzelne sich mühelos erwerben, weil sie die entscheidende Qualifikation – Lernkompetenz – schon hätten. Wir können aber das Lernen nicht lehren und die Schüler können es nicht lernen, weil wir nicht wissen, wie ‚Lernen überhaupt‘ geht. Dies wissen wir deshalb nicht und können es auch nicht wissen, weil nämlich Lernen kein Inhalt, sondern eine (gedankliche) Tätigkeit ist, in welchen wir uns nach Inhalten richten.“ (Schirlbauer 2008, S. 198) Man könnte auch sagen: Die Rede von Lernen Lernen scheint nur deshalb klar, weil ein nicht weitere ausgewiesenes (psychologisches) Verständnis von Lernen zugrunde gelegt wird. Diese Argumentationsfigur ist aber noch aus einem anderen Grund paradox, stellt sie doch unversehens die bei den oben genannten „Klassikern“ anzutreffende Begründungsfigur auf den Kopf bzw. kehrt sie zeitlich um: Während dort angenommen wird, dass das selbstständige Gebrauchen und Weiterentwickeln des Gelernten auf den fachlichen Unterricht folgt, wird „Lernkompetenz“ allem Anschein nach inhaltsfrei erworben und befähigt *danach* auch zum Lernen gegenständlicher Inhalte. Während Humboldt argumentiert „Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei andern gelernt hat, daß er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist“ (Humboldt 1809, S. 169f., zit. nach Benner 2019, S. 70) und z.B. „Methodenkenntnis“ des Aufbaus der Sprachen *durch* das Erlernen und *nach* (relativem) Abschluss des Erlernens einer Sprache erworben hat, stellt sich die Abfolge z.B. bei Klippert (2018) wie folgt dar: Wenn die Schülerinnen und Schüler erst einmal verstanden hätten, wie man lernt, so die „Zauberformel“ (vgl. Gruschka/Martin 2002), verfügten sie auch über methodische Kompetenzen und könnten den Lernprozess weitgehend selbstständig gestalten. Methodentrainings stehen seither hoch im Kurs. An sogenannten Methodentrainingstagen werden, so heißt es z.B. auf der Homepage einer niederösterreichischen Neuen Mittelschule¹⁸, „losgelöst vom regulären Stundenplan in einer entspannten Atmosphäre, aufgelockert durch Spaß und Bewegung“ Lern- und Arbeitstechniken trainiert, das Kommunizieren gelernt, Teamarbeit und Soziales Lernen gelernt, denn, so wird Klippert zitiert, sinnvolles Lernen könne nur durch die richtige „Methode“ stattfinden und es gehe darum, die richtigen Dinge zu machen – nicht die Dinge richtig zu machen. Das mag verstehen, wer will. Einmal ganz abgesehen davon, dass auch Klipperts Methoden für die gewählte Arbeitsform einen Inhalt brauchen – selbst die Arbeitsform Markieren braucht einen Text, an dem sie vollzogen wird –, ist nicht nachvollziehbar, warum das Üben des Markierens mehr als Routine im Markieren vermitteln soll. Was soll es zur Erschließung neuer Inhalte beitragen?

Nun kann man freilich zugestehen, dass es sinnvoll ist die Schüler darauf hinzuweisen, wie sie an Aufgaben herangehen sollen, das Üben und Wiederholen (vgl. dazu Brinkmann 2012) zweckmäßig organisieren, ihre subjektiven Lernvorlieben entdecken, sich auf Prüfungen vorbereiten können u.a.m. Auch Referieren und Präsentieren will gelernt sein – aber

18 <https://nmsmartinsberg.ac.at/methodentraining-nach-klippert/>, kontr. 1.7.2019.

immer im Dienst der Vermittlung eines Inhaltes, dessen didaktischen Ansprüchen genügend und nicht als leere Technik (vgl. Gruschka 2007) u.a.m. Irreführend aber ist es, diese Hilfestellungen mit dem Lernen selber zu verwechseln. Und nicht jedes der z.B. im Methodentraining nach Klippert angebotenen vermeintlich didaktischen Instrumente unterstützt schulisches Lernen. Das „selektive Schnelllesen“ z.B. mag für einen Manager, der in einer Flut an Informationen rasch zu einer Entscheidung über deren Relevanz kommen muss, ausreichend sein. Bei Schülerinnen und Schülern besteht das didaktische Problem eher darin, sie zu einem genauen, sinnentnehmenden Lesen anzuhalten. Die Kritik von Gruschka/Martin (2002) ist hart: „Gymnasiasten dürften nicht selten das Problem besitzen, gegen die Schnelllektüre, die sie mit Hilfsmitteln betreiben (Sekundärliteratur, Kurzfassungen, Arbeitsaufgaben), mühevoll, kontinuierlich ggf. auch mehrfach Texte zu lesen, um so den theoretischen, ästhetischen und argumentativen Gehalt möglichst genau zu erkennen. Wenn man diesen Schülern signalisiert: Du schaffst den Zugang zum Text, indem du möglichst schnell Schlüsselwörter findest, werden sie vom Lesen auf ein (Such)Spiel umgestellt. So bleibt rätselhaft, wie bundesdeutsche Schulminister hoffen können, dass die Schüler mit Hilfe dieses Methodentrainings bei PISA2 in der Lesekompetenz besser abschneiden werden.“(Gruschka/Martin 2002, S. 3)

4. Revision der Leerformel und Anbindung an die Fachdiskussion

Die Rede vom Lernen Lernen muss und kann nach verschiedenen Seiten korrigiert werden, mindestens jedoch in Hinblick auf das Verständnis des Lernens und das Verständnis von Methode.

Lernen scheint, so zeigt das obige Klippert-Zitat, mit dem lustbetonten und kurzweiligen Trainieren von Routinen verwechselt zu werden, obwohl Lernpsychologen mit Bildungswissenschaftlern dahingehend übereinstimmen, dass Menschen nur dann etwas Neues lernen, wenn sie die Widerstände überwinden, die sich von der Sache und ihren Fähigkeiten aus ergeben. Dieses über Fachgrenzen hinweg geteilte Verständnis von Lernen mag als „Sich Einlassen auf Befremdliches“ (Rumpf 2008), als Bruch mit Erfahrungen (vgl. Waldenfels 2002), als negative Erfahrung (vgl. Gadamer 1990, Xu Xiaohong 2009) beschrieben werden: Immer müssen Irritationen, Ent-Täuschungen (vgl. Mitgutsch u.a. 2009) von Vorerfahrungen erlebt und als Nötigung zum Umlernen (Buck 1967, Meyer-Drawe 1982) angenommen werden. Manche Autoren sprechen ausdrücklich vom Schmerz des Lernens, und meinen damit durchaus nicht, dass den Lernenden boshafterweise Schmerz zugefügt werden soll. Vielmehr ist damit der Abschiedsschmerz gemeint, der empfunden wird, wenn eine neue Erkenntnis dazu nötigt, sich von vertrauten Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten zu lösen.¹⁹ Dieses Deutungsmuster kann für das Verständnis mancher Lern-Verweigerung und Lern-Schwierigkeit erfolgreich herangezogen werden. Man könnte von diesem Lernverständnis her einen Gutteil der einschlägigen bildungspsychologischen Fachliteratur gegen

19 Vgl. Käte Meyer-Drawes Interpretation des Höhlengleichnisses von Platon als „Höhlenqualen“ (2008b).

den Strich kämmen, wenn dort ohne Rücksicht auf differenziertere Forschungsbefunde der Eindruck vermittelt wird, dass positive Stimmung „Lernen“ günstig beeinflusst.²⁰

Das kann hier nicht weiter verfolgt werden. Die Aufmerksamkeit muss auch dem verbreiteten irrigen Verständnis von Methode zugewendet werden, das diese Bezeichnung nicht verdient, sondern besser als Arbeitstechnik benannt werden sollte. Fairerweise muss gesagt werden, dass vielfach ohnehin von „Lern- und Arbeitstechniken“ die Rede ist. Klippert (2018) aber beansprucht dafür die Bezeichnung Methodentraining. Was ist demgegenüber unter Methode zu verstehen, wenn man mit Recht sagen will, dass, wer methodisch denken gelernt hat, auch Lernen gelernt hat? Mir scheint es wichtig, zwischen Unterrichtsmethoden und der gegenstandskonstituierenden Bedeutung von Methode zu unterscheiden (vgl. auch Benner 2019, S. 11). Die didaktische Literatur scheint den Methodenbegriff vereinnahmt und für die Frage nach der Vermittlung reserviert zu haben (vgl. Gruschka 2009, S. 18). Sie arbeite, so Gruschka (2009, S. 19), „die Komplexität der Sache so lange methodisch kurz und klein [...] wie es für eine sichere Vermittlung des Lehrstoffes nötig erscheint“, aber nicht daran, „die Komplexität der Sache [...] überhaupt erst fragend bewusst zu machen“. Sie arbeite beschleunigend und oberflächlich, statt die Tiefe der je besonderen Voraussetzungen der Inhalte zu erschließen (vgl. ebd.). Was aber kann das bedeuten? Das heißt, in erster Annäherung, sich auf Begründungen einzulassen, genauer: auf den Entstehungs- und Begründungszusammenhang der schulischen Erkenntnisgegenstände. An Schlüsselstellen des Curriculums, „dort also, wo die paradigmatischen Gegenstände der Fächer eingeführt werden“, müssen, so Gruschka (2009, S. 23), „die dafür einschlägigen theoretischen Modellierungen und Methoden vorgeführt werden. Dann darf das Lehren diese Voraussetzungen des Wissens nicht als unnötige Verkomplizierung, lästige Schwierigkeiten und nur optionales Metawissen überspringen, sondern hat sie dem Lernenden zu eröffnen.“ Gruschka versteht dies durchaus nicht als unbillige normative Forderung, sondern als „strukturtheoretische Aussage zu den Bedingungen der Möglichkeit und der Aufgabe von Unterricht in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation“ (ebd.). Es gilt, unterrichtliches „Verstehen mit Rückgriff auf die Operationen der Erkenntnis und der Wissenschaft zu sichern“ (ebd.). Diesen Anspruch an Wissenschaftspropädeutik, in der Vermittlung so angelegt ist, dass mit der Tradierung des Wissens zugleich die elementare Befähigung zum Umgang mit diesem Wissen und das Wissen um seine Voraussetzungshaftigkeit herbeigeführt wird (vgl. ebd., S. 30), prüft er durchgängig auch an der Praxis der Schule. Die Aufgabe der Verbindung von Kenntnissen und Begründungswissen lässt sich durchaus aus der Lehrpraxis der Schule heraus nachweisen, genauer: ließe sich noch besser nachweisen, würde nicht immer wieder „viel Zeit mit der Bearbeitung von Kollateralschäden des Nicht-Verstehens verbraucht“ (ebd., S. 27) und würde „der Lehrende immer mal wieder mehr von der Sache und der Methode zeigen, anstatt die Schüler sozialintegrativ zu beschäftigen (etwa durch unstrukturierte Arbeit in Gruppen und das anschließende Sammeln von Beiträgen)“ (ebd., S. 27). Die zentralen Herausforderungen sind: „Wer Wissen vermitteln will, muss zeigen, wie Wissen

20 Abgesehen davon, dass bei den Studien zwischen Lernen (als Prozess) und Lernen/Leistung (als Ergebnis) unterschieden werden muss, muss man bedenken, dass die Ergebnisse der Stimmungsforschung überwiegend im Labor gewonnen wurden, dass die Induktion positiver Stimmung zeitlich begrenzt ist (bis maximal 20 Minuten) und nicht stabil bleibt, sondern im Verlauf der Bearbeitung einer Aufgabe, insbesondere bei hoher Konzentration auf die Aufgabe, in ihrer Intensität zurückgeht, von Persönlichkeitseigenschaften abhängt, auch erfolglos bleiben kann und nur sehr bedingt auf schulisches Lernen übertragbar ist (vgl. Hascher 2005, S. 611).

entsteht.“ (Ebd., S. 35) Und wer „Wissen als solches qualifizieren will, muss [...] erfahrbar machen, wie es ge- und begründet werden kann“ (ebd.). In zahlreichen Fallstudien quer über fast alle Unterrichtsfächer weist Gruschka (2009) die „Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik“ nach²¹, zeigt also, dass erst das Thematisieren der wissenschaftlichen Grundlagen der Erkenntnis den Schülern den Zugang zum verstehenden Lernen ermöglicht.

Damit wäre man bei dem von der Leserbriefschreiberin angesprochenen „Grundwissen“: Es ist das Wissen darum, wie Wissen entsteht, was in ihm vorausgesetzt wird, welchen Geltungsanspruch es mit sich führt und wo dessen Grenzen sind. Darin stimmen kritische Bildungsforscher überein: Insofern es im Unterricht der allgemeinbildenden Schule um die Vermittlung von wissenschaftsgeneriertem Wissen geht, muss auch das Verstehen der Genese und Begründung dieses Wissens Ziel der Vermittlung sein (vgl. Gruschka 2009, S. 14). Wenn hingegen das Wissen ohne Begründung gelehrt wird, dann wird Unverständnis der Schüler gegenüber der Sache oder lediglich mechanische Reproduktion letztlich unbegriffener Erkenntnis in Kauf genommen (vgl. Gruschka 2009, S. 15). Gruschka sieht darin den „Nährboden für blind dogmatische Behauptungen und Halbbildung“ (ebd.). „Im Unterricht geht es [...] nicht geradehin um Wissen, sondern um ein ‚Wissen um das Gewußte und um seine Bedingungen‘. Ein derartiges Bedingungswissen versetzt in die Lage, mit dem im Lernen Gewonnenen als Problem umzugehen.“ (Ruhloff 1996, S. 152f.). Dieses Wissen um das Gewusste, im Titel als Wissen des Wissens bezeichnet, könnte der Gewinn richtigen Lernen Lernens sein!

Entgegen der Annahme der Schülerin in ihrem Leserbrief ist allerdings „dieses Grundwissen, eine gewisse Strukturkenntnis oder eine Grundlogik“ nicht in der Einzahl zu haben, sondern nur in der Pluralität der Wissensformen und Methodologien. Hat schon Andreas Gruschka (2009) davon gesprochen, dass „sowohl der verstehende Blick auf die Genese des Wissens wie der auf die Pluralisierung der Wissensformen und Methodologien [...] vor der Regression in blanken Positivismus und vor blindem Vertrauen in die Behauptungen der Wissenschaft schützen“ (Gruschka 2009, S. 14) kann, so hat Dietrich Benner mit seinem *Umriss einer Allgemeinen Wissenschaftsdidaktik* (2019) eine Konzeption für eine Didaktik des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts der Oberstufe des allgemeinen Bildungssystems und die Eingangsstufe wissenschaftlicher Studiengänge an Hochschulen vorgelegt, die ausdrücklich die Mehrzahl der Wissenschaftsparadigmen berücksichtigt. Darin zeigt er an den Begründungsschriften ausgewählter Wissenschaftsparadigmen von der Antike bis in die Gegenwart, was in einem wissenschaftspropädeutischen (Schule) und wissenschaftlichen (Hochschule) Unterricht an konkreten wissenschaftlichen Satzsystemen aus bildungs- und kompetenztheoretischer Sicht zu erörtern und zu vermitteln ist (vgl. Benner 2019, S. 78). Dabei wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass diese qualifizierte lernende Aneignung von Inhalten auf unterrichtsgestützte Lernprozesse und eine lehrende Vermittlung angewiesen ist, und erst danach das Gelernte ohne weitere Unterstützung durch den Lehrer gebraucht und weiterentwickelt werden kann. Am Ende eines solchen Fachunterrichts kann die Schülerin/der Schüler dann mit Recht sagen, das Lernen gelernt zu haben!

21 So der Untertitel des Bandes. Die unterrichtlichen Aneignungsprozesse werden mit objektiver Hermeneutik rekonstruiert. Mit den Schwierigkeiten dieses methodischen Vorgehens beschäftigt sich Marion Pollmanns (2010).

Literatur

- Bellmann, Johannes (2011): Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie. Forschungsperspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): *Wissen was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 197–214.
- Benner, Dietrich (⁴2001): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa.
- Benner, Dietrich (2005): Schulische Allgemeinbildung versus Allgemeine Menschenbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, 4, S. 563–575.
- Benner, Dietrich (2019): *Umriss einer Allgemeinen Wissenschaftsdidaktik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Breinbauer, Ines M. (2010): Die Konstitution der Disziplin als Faktum und als Problem. In: *Pädagogische Rundschau* 64, 6, S. 629–641.
- Brinkmann, Malte (2012): *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Schöningh.
- Buck, Günther (1967): Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion. (Neuaufgabe, hrsg. von Malte Brinkmann: Günther Buck [2019]: *Lernen und Erfahrung. Epagogik*. Band 5 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“ Wiesbaden: Springer VS.(Online: <https://www.springer.com/de/book/9783658170974>)
- Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). In: *Amtsblatt des Europäischen Parlaments und des Rates* vom 30.12.2006 (online).
- Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg (1993): *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Gadamer, Hans-Georg (6. Aufl. 1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gruschka, Andreas (zusammen mit Ellen Martin): Die Zauberformel vom Lernen lernen – über Sinn und Unsinn des Methodentrainings. In: *Frankfurter Rundschau* vom 12.8.2002.
- Gruschka, Andreas (2007): Präsentieren geht über Studieren? Wie heute das Präsentieren Schule macht. In: *Pädagogische Korrespondenz* 37, S. 18–36 (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-80014>)
- Gruschka, Andreas (2009): *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Hascher, Tina (2005): Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 5, S. 610–625.
- Klippert, Heinz (2018²² [1995]): *Methoden-Training: Bausteine zur Förderung grundlegender Lernkompetenzen*. Mit E-Book inside. Weinheim: Beltz.
- Kubac, Richard (2009): Widerständige Theorie. Ein Beitrag zu einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft ohne Allgemeinheit. In: Kubac, Richard/Rabl, Christine/Sattler, Eli-

- sabeth (Hrsg.): *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 19–30.
- Kubac, Richard (2013): *Vergebliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik* (Theorieforum Pädagogik). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung*. Wien: Zsolnay.
- Loos, Jana (2017): *Lebenslanges Lernen im demografischen Wandel*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Meyer-Drawe, Käte (1982): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Meyer-Drawe, Käte/Lippitz, Wilfried (Hrsg.): *Lernen und seine Horizonte*. Königstein: Scriptor, S. 19–41.
- Meyer-Drawe, Käte (2008a): *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2008b): Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates und Platon. In: Rehn, Rudolf/Schües, Christina (Hrsg.): *Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*. Freiburg und München: Verlag Karl Alber, S. 36–51.
- Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.) (2008): *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mohr, Joachim/Pötzl, Norbert F. (Hrsg.) (2011): *Was wir heute wissen müssen: Von der Informationsflut zum Bildungsgut*. München: DVA
- Pleines, Jürgen-Eckardt (1986): *Allgemeinbildung: Das Allgemeine der Bildung*. Karlsruhe: von Loeper.
- Pollmanns, Marion (2010): Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu rekonstruieren. Eingeständnisse einer empirischen Didaktik. In: *Pädagogische Korrespondenz* 42, S. 52–68 (URN: urn:nbn:de:0111-opus-80902, kontr. 16.7.2019)
- Reusser, Kurt (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: Finkbeiner, Claudia/Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer, S. 106–139.
- Ricken, Norbert (2002): Bruch mit dem Einen: Differenz – Pluralität – Sozialität. Anmerkungen zum deutschsprachigen Diskurs einer Philosophie der Erziehung. In: Bauer, Walter/Lippitz, Wilfried/Marotzki, Winfried/Ruhloff, Jörg/Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Weltzugänge: Virtualität, Realität, Sozialität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 149–175.
- Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 148–157.
- Ruhloff, Jörg (1998): Lernen des Lernens? In: Rekus, Jürgen (Hrsg.): *Grundfragen des Unterrichts: Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft*. Weinheim und München: Juventa, S. 83–94.
- Rumpf, Horst (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In: Mitgutsch u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 21–32.
- Schirlbauer, Alfred (2008): 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten? In: Mitgutsch u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 197–211.
- Schwanitz, Dietrich (2000): *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Frankfurt: Eichborn.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1986): *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim: Juventa.

Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver (2004): Aspekte von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit. In: Köller, Olav/Watermann, Rainer/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver (Hrsg.): *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 327–366.

Waldenfels, Bernhard (2002): *Bruchlinien der Erfahrung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Xu, Xiaohong (2009): *Lernen, Negativität und Fremdheit. Analysen zur Theorie der Negativität und zur didaktischen Bedeutung negativer Erfahrungen*. Dissertation FU Berlin (<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=979667#vollanzeige>, kontr. 15.7.2019).

Online-Quellen:

https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2005_11.html (kontr. 1.7.2019): Neue Regelung: verpflichtendes standortbezogenes Förderkonzept beginnend mit dem Schuljahr 2005/06.

https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/euint/eubildung_abb2010/III_20081105__schober_17387.pdf?68yv1w (kontr. 1.7.2019): Schober, Barbara/Finsterwald, Monika/Wagner, Petra/Spiel, Christiane: Die Förderung von Lernmotivation und Bildungsbereitschaft als Herausforderung für Schule und Wissenschaft.

<https://de.wikipedia.org/wiki/Lernkompetenz> (kontr. 1.7.2019)

<https://nmsmartinsberg.ac.at/methodentraining-nach-klippert/> (kontr. 1.7.2019)

Michael Eichmair

Mathematik macht Freu(n)de – Eine Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Wien

„Aber nun, da so vieles anders wird, ist es nicht an uns, uns zu verändern? Könnten wir nicht versuchen, uns ein wenig zu entwickeln, und unseren Anteil Arbeit in der Liebe langsam auf uns nehmen nach und nach? Man hat uns alle ihre Mühsal erspart, und so ist sie uns unter die Zerstreungen gegliitten, wie in eines Kindes Spiellade manchmal ein Stück echter Spitze fällt und freut und nicht mehr freut und endlich daliegt unter Zerbrochenem und Auseinandergenommenem, schlechter als alles. Wir sind verdorben vom leichten Genuß wie alle Dilettanten und stehen im Geruch der Meisterschaft. Wie aber, wenn wir unsere Erfolge verachteten, wie, wenn wir ganz von vorne begännen die Arbeit der Liebe zu lernen, die immer für uns getan worden ist? Wie, wenn wir hingingen und Anfänger würden, nun, da sich vieles verändert.“ (Aus: Rainer Maria Rilke, Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge)

Wenn ich so durch mein Stammbuch, in das mein damaliger Direktor am Bundesrealgymnasium Vöcklabruck diese wunderbaren Zeilen notiert hat, blättere, bin ich wohligh daran erinnert, wie reich meine Schulzeit an Menschen war, die Liebe an uns getan haben. Auf meinem Lebensweg, der mich über viele Stationen 2015 nach zwölf Jahren schließlich wieder nach Österreich geführt hat, ist Erwin Rauscher eine zentrale Orientierungsperson. Das im März 2016 als Kooperation der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Wien gestartete Projekt „Mathematik macht Freu(n)de“ ist ohne sein Beispiel nicht denkbar für mich, und ohne seinen persönlichen Einsatz und die Unterstützung seines Teams nicht durchführbar.

Das Projekt begleitet mittlerweile mehr als hundertachtzig Studierende, die sich über den Besuch der Lehrveranstaltung „Mathematik macht Freu(n)de“ hinaus als „Mathematik-Coaches“ in verschiedenen Förderformaten für SchülerInnen der Sekundarstufe und StudienanfängerInnen in MINT-Fächern engagieren, um so ihre Ausbildung zu Mathematik-Lehrpersonen zu vertiefen. Es ist eine Wonne für mich, diese Studierenden ein Stück weiter zu begleiten, als es meine Rolle als Grundlagenforscher eigentlich vorsieht, und ihre Liebe zum Fach und zur Arbeit mit jungen Menschen zu fördern.

Die zukünftigen Lehrpersonen müssen spätestens in ihrer Ausbildung bei uns jene Aufmerksamkeit und Sorgfalt selbst erfahren, die ihren SchülerInnen später zuteilwerden sollen. Das Team von „Mathematik macht Freu(n)de“ ist mittlerweile auf über dreißig Personen angewachsen, die die Studierenden kollegial auf diesem Weg begleiten. Dazu gehören Profis in den Bereichen Assessment, Begabungsförderung, Dramapädagogik, Evaluation,

Gender, Inklusion, Krisenintervention, Supervision, Wissenschaftskommunikation und freilich Mathematik.

Auf der Webseite mmf.univie.ac.at werden die Projektziele von „Mathematik macht Freu(n)de“, unser Team, unsere Förderformate und unsere unter einer Creative-Commons-Lizenz bereit gestellten Unterrichtsmaterialien im Detail vorgestellt. Ich entwickle und leite das Projekt als ernstes Hobby, eben um meinen „Anteil Arbeit in der Liebe“ zu tun. Danke, Erwin, für alles, was du in mir angelegt hast!

Michael Langer

„Nicht Du trägst die Wurzel, die Wurzel trägt Dich.“ (Röm 11, 18)

Erinnerungen an Edgar Josef Korherr und Schalom Ben-Chorin

Erwin Rauscher lernte ich vor bald dreißig Jahren kennen, als er sich unter der Leitung des von uns gleichermaßen verehrten und geschätzten Edgar Josef Korherr im Fach Religionspädagogik an der Kath. Theol. Fakultät der Universität Graz habilitierte. Ich bewunderte den agilen Gymnasialdirektor, dessen souveräner Umgang mit dem PC samt Bienenfleiß und Omnipräsenz damals schon nahezu legendär war. Auch wenn ich aus privaten Gründen zur Habilitation von Graz nach München wechselte, blieb der Kontakt über Edgar Josef Korherr immer bestehen. Es freute mich sehr, dass wir anlässlich des 80. Geburtstags unseres Freundes – gemeinsam mit seinem Grazer Nachfolger Hans-Ferdinand Angel – Korherrs wichtigste Texte in einer Festschrift herausgegeben haben. *Studien zur religiösen Erziehung und Bildung. Streiflichter aus der religionspädagogischen Zeitgeschichte* hieß der programmatische Titel. Überflüssig zu erwähnen, dass Erwin Rauscher den Löwenanteil an dem Buch hatte und in den Sommerferien eigenhändig die aus rund fünf Jahrzehnten stammenden Texte eintippte.

Eingang in das Buch fand auch ein Text des Meisters aus dem Jahr 1994 „Darstellung des Judentums in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht in Österreich“¹. Korherr, dem dieser Beitrag persönlich immens wichtig war, hatte ihn ursprünglich für die Zeitschrift *ASCHKENAS* veröffentlicht, ein Magazin, das sich mit Geschichte und Kultur der Juden beschäftigt. Gewidmet hatte er die Ausführungen den „Freunden im Grazer Komitee für christlich-jüdische Zusammenarbeit“, wo er sich jahrelang mit großem Einsatz engagiert hatte. Der ausführliche Aufsatz ist auch heute noch lesenswert.

Vorausgegangen waren eine Reihe von Initiativen in der Sache während seiner Wiener und Grazer Zeit. Korherr berichtet ansatzweise davon in dem 1989 erschienenen autobiographischen Aufsatz „Religionspädagogik in Treue zu Gott und zum Menschen“:

Als Teil dieses (ökumenischen, Anm. M.L.) Dialogs sahen wir auch das Gespräch zwischen Christen und Juden an. Schon 1967 hatte man alle österreichischen Religionsbücher auf etwaige Antisemitismen untersucht. 1973 gelang es zum ersten Mal in ökumenischer Zusammenarbeit, ein gesamtösterreichisches Symposium, „Judentum und Katechese“ unter meiner Federführung in Wien zu veranstalten. Es war die erste diesbezügliche Veranstaltung in Österreich. Ihre Ergebnisse versuchten wir

1 Edgar Josef Korherr, Darstellung des Judentums in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht in Österreich, in: Erwin Rauscher/Hans Ferdinand Angel/Michael Langer (Hrsg.), *Edgar Josef Korherr – Studien zur religiösen Erziehung und Bildung. Streiflichter aus der religionspädagogischen Zeitgeschichte*, Hamburg (Dr. Kovac), 2008, 315–341.

dann auf vielen kleinen regionalen Tagungen an breite Schichten der Religionslehrer heranzubringen. Die Bemühungen um eine rechte Sicht des Judentums in der österreichischen Katechese fanden eine Fortsetzung auch in den Arbeitsbüchern für den Religionsunterricht. Der jüdische Brückenbauer zwischen Christentum und Judentum in Österreich, Otto Herz, schrieb 1981: „[...] Dem Selbstverständnis des Judentums wird voll Rechnung getragen. Somit wird eine ständige Forderung, dass der Selbstdarstellung der Juden mehr Verständnis entgegengebracht werden soll, in diesem [...] Schulbuch voll verwirklicht.“²

Korherr freute sich sehr über dieses Lob aus jüdischer Feder, wie er mir mehrmals versicherte. Das Thema „Juden und Judentum“ stand bei ihm – in all seiner Komplexität – ein Leben lang auf der Agenda. Ich erinnere mich noch genau, mit welcher Hochachtung er von seinen Grazer jüdischen Freunden aus dem Koordinierungsrat sprach und wie er – öffentlich meist unbemerkt – Zeichen der Verbundenheit und der Solidarität mit der israelitischen Kultusgemeinde setzte.

Ich bin sicher einen Grund für sein vitales Interesse am Thema nicht nur in der vollständigen Neuorientierung der Kirche zum Judentum seit dem Konzil zu sehen, sondern auch in biographischen Prägungen. In dem von Eckhard Nordhofen und mir herausgegebenen kleinen Bändchen *Erlebte Religion. Biographische Skizzen* widmet er drei von acht Seiten dem Thema und berichtet aus seiner Kindheit von einem Freund und Spielkameraden namens Kurt, dem Schulverbot erteilt wurde, weil sein Vater getaufter Jude war. Direkt vor seinen Augen wird ein alter Mann von der SA misshandelt, weil er ein jüdisches Geschäft betreten hatte. Die Familie des Kleiderwarenhändlers in Gmünd wird am selben Tag verhaftet und deportiert. Und dann schreibt Korherr:

Für mich Zwölfjährigen war das die erste „Begegnung“ mit den NS-Rassegesetzen. Innerhalb von 2 bis 3 Stunden erlebte ich, dass mehrere Menschen, die auf unterschiedliche Weise Teil meines Lebens im kleinen Kreis der alten Heimat gewesen war, größte Unbill erfahren hatten, nur weil sie Juden waren. Menschen, die ich alle als freundlich und liebenswert in Erinnerung hatte, waren auf einmal verfemt. Mein Gerechtigkeitsempfinden empörte sich stark. Seither blieb ich sensibel gegen jede Form der Ungerechtigkeit und Verletzung der Menschenwürde ... Der damals ausgelöste Schock saß tief, zumal ich merkte, wie betroffen auch meine Eltern waren. Es wurde in der Familie zwar wenig darüber gesprochen. Meine Mutter sagte Jahrzehnte später, dass es die große Angst war, die damals vielen den Mund verschloss ... Das Erlebnis aus der Kindheit prägte mein Verhältnis zum Judentum und meine spätere religionspädagogische Arbeit.³

2 Edgar Josef Korherr, Religionspädagogik in Treue zu Gott und zum Menschen, in: Rainer Lachmann/Horst F. Rupp (Hrsg.), *Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie*, Bd. 1, Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1989, 141–163, hier: 151.

3 Edgar Josef Korherr, „... denn alles Erste währt ewig!“ (Jean Paul), in: Michael Langer/Eckhard Nordhofen (Hrsg.), *Erlebte Religion. Biographische Skizzen*, Frankfurt (Knecht) 2003, 67–74, hier: 68–71.

Doch ich wollte primär nicht Erinnerungen an Edgar Josef Korherr schreiben. Der Abstand zu Leben und Werk ist noch zu gering und ich glaube, dass ich erst in einigen Jahren auf den Punkt bringen kann, was ich ihm theologisch und menschlich alles verdanke.

Vielmehr wollte ich Dir, lieber Erich Rauscher, von einer anderen Persönlichkeit aus meinem Leben erzählen, der ich auch unendlich zu Dank verbunden bin. Es ist der jüdische Religionsphilosoph Schalom Ben Chorin. Ihn kennengelernt zu haben, gehört zu den großen Glücksfällen meines Lebens. Zu diesen „Glücksfällen“ zähle ich u.a. auch meine Lehrer Marian Heitger, Erich Feifel, Edgar Josef Korherr und meinen väterlichen Freund Odilo Lechner, alle leider nicht mehr unter uns. Meiner Erinnerung nach kam es leider nie zu einer persönlichen Begegnung zwischen Korherr und Ben Chorin, aber Edgar hatte viele seiner Werke gelesen und verehrte ihn sehr.

Im Sommer dieses Jahres gedachten wir Schalom Ben Chorins 20. Todestags. Mein erster Kontakt zu ihm datiert auf das Jahr 1987. Ich begleitete eine Pfarrgruppe durch das Heilige Land und ein Mitglied der Reisegruppe stellte die Verbindung her. Sie führte zu einer langjährigen Freundschaft mit ihm, seiner im vorletzten Jahr verstorbenen Frau Avital und seiner in der Nähe von Haifa wohnenden Tochter Ariella.

Über seine fabelhafte Frau Avital wäre in einem eigenen Text zu reden. In Eisenach 1923 geboren, wo sie später Ehrenbürgerin wurde, konnte sie als 13-Jährige mit der sogenannten „Jugendalija“ 1936 nach Palästina emigrieren. Die gesamte Familie wurde in Auschwitz ermordet. Nach dem Tod ihres Mannes 1999 führte sie sein Versöhnungswerk bis in die letzten Tage ihres Lebens fort.

Ich erinnere mich noch heute an den ersten Besuch bei Schalom im Jerusalemer Viertel Romema. Eine geräumige Wohnung in einem wunderbaren alten, mit Efeu bewachsenen Haus. Bücher, sein Lebenselixier, wohin das Auge auch blickte. Übrigens ist nach seinem Tod sein komplettes Arbeitszimmer ins Münchener Stadtmuseum gebracht und dort wieder originalgetreu aufgebaut worden.

Vom ersten Augenblick an war ich von der Persönlichkeit des alten Herrn in Bann gezogen. Der gebrechliche Körper mit der sonoren, raumfüllenden Stimme, die druckreife Sprache, der Witz, der Geist, der Esprit und bei allem die enzyklopädische Bildung samt einer brillanten Kenntnis deutschsprachiger Theologie und Religionswissenschaft.

Vier gemeinsame Meditationsbände sind in der Zeit entstanden, begleitet mit sensiblen Fotografien von Hans Günther Kaufmann.⁴ Ungezählte Male hat er meine Studenten- und Pilgergruppen mit seinen tief sinnigen und humorvollen Vorträgen bereichert, kein Besuch in seiner bayerischen Heimat, wo wir uns nicht trafen.

Geboren wurde Schalom Ben-Chorin als Fritz Rosenthal am 20. Juli 1913 in München.⁵ An der Ludwig-Maximilians-Universität studierte er Germanistik, Theaterwissenschaft-

4 Vgl. Hans-Günther Kaufmann, Schalom Ben-Chorin, Michael Langer, *Wege der Sehnsucht: Jerusalem*, München (Süddeutscher Verlag) 1990; Schalom Ben-Chorin, Michael Langer, Hans-Günther Kaufmann, *Sinai. Verheißung aus der Stille*, Innsbruck/Wien (Tyrolia) 1991; Schalom Ben-Chorin, Michael Langer, Hans-Günther Kaufmann, *Die Tränen des Hiob*, Innsbruck/Wien (Tyrolia) 1994; Schalom Ben-Chorin, Maria Jepsen, Michael Langer, *Ein einziger Blick Deiner Augen. Das Hohelied der Liebe*, Innsbruck/Wien (Tyrolia) 1996.

5 Vgl. zur Biographie: Verena Lenzen, *Schalom Ben-Chorin. Ein Leben im Zeichen der Sprache und des jüdisch-christlichen Gesprächs* (= Jüdische Miniaturen Bd. 142), Berlin (Hentrich & Hentrich) 2013; vgl. auch: Hartmut Bomhoff, Ein Leben für den Dialog, <https://www.juedische-allgemeine.de/religion/ein-leben-fuer-den-dialog/>; Tobias Raschke, Baumeister des Dialogs. Zur Erinnerung an Schalom Ben-Chorin, <http://www.hagalil.com/ben-chorin/ben-chorin.htm>.

ten und Vergleichende Religionswissenschaft. In Münchens Fußgängerzone erfährt er als Zwanzigjähriger, wie die Lichter der Zivilisation erlöschen, erlebt die Brutalität der SA, die schlagartige Veränderung im täglichen Leben und Umgang in Nazi-Deutschland. Er wird verhaftet, im Polizeipräsidium in der Ettstraße inhaftiert und misshandelt. Überlegungen zur Emigration nehmen konkrete Formen an. 1935 entschließt sich der junge Mann zur Flucht nach Palästina. Eine von Verwandten besorgte Schiffskarte nach Argentinien lässt er verfallen. „Der Kompass meines Herzens“, so schrieb er, „zeigte nach Jerusalem.“

Als illegaler Einwanderer übersiedelte er nach Jerusalem und nahm einen hebräischen Namen an: Ben-Chorin bedeutet „Sohn der Freiheit“. Er arbeitete als Journalist und Schriftsteller und gründete 1958 in Jerusalem eine reformierte Gemeinde, die der Har-El Synagoge. Sein Sohn Tovia aus der ersten Ehe – jetzt Reformrabbiner in Zürich – wirkte dort.

Bei seinen allwöchentlichen Zusammenkünften im Café Atara in der Fußgängerzone Westjerusalems schart er viele deutsche Intellektuelle um sich. Man liest, man diskutiert, man plaudert. Bis ins hohe Alter blieb diese Runde – später oft von vielen Touristen frequentiert – bestehen. Das Café ist mittlerweile geschlossen, die *Israel Nachrichten* eingestellt, die Jeckes – wie die meist respektvoll belächelten deutschen Juden hießen – weitgehend ausgestorben.

Er war eine überragende Persönlichkeit, die in mehr als fünfzig Jahren unermüdlicher Tätigkeit das Zentrum des jüdisch-christlichen Dialogs bildete, und er war dabei eine Instanz, auf die Verlass war. Beharrlich, hingebungsvoll, kritisch und vielseitig schuf er sein geniales Œuvre aus mehr als dreißig Büchern, Hunderten von Artikeln, Gedichten, Erzählungen, dramatischen Texten, gar Illustrationen zu einigen seiner Werke. Er selbst charakterisierte sein Werk als „geistige Sprünge von der Satire bis zur Theologie“. Weite Verbreitung fand die Trilogie *Die Heimkehr* über Jesus, Paulus und Maria aus jüdischer Sicht und die zweibändige Autobiographie *Jugend an der Isar* und *Ich lebe in Jerusalem*.

Einfach und bescheiden waren die Lebensbedingungen für einen Schriftsteller deutscher Sprache im Jerusalem der 1950er- und 1960er-Jahre. In den *Israel Nachrichten*, einer 1936 gegründeten Zeitung vorwiegend für deutschsprachige Einwohner, fand er mit seinen zahllosen Beiträgen eine Basis für den Broterwerb. Sein persönlicher, wissenschaftlicher und literarischer Durchbruch gelang erst ab den 1970er-Jahren in Deutschland. Zahlreiche Übersetzungen seiner Werke erschienen dann später auf Französisch, Italienisch, Holländisch, Portugiesisch und Japanisch.

Aus den politischen Turbulenzen Israels hielt er sich heraus. Nach der Gründung Israels setzte er sich zwar immer für eine Heimat zweier Völker, Juden und Araber ein, aber er mischte sich literarisch nur am Rande ein. Sein interessanter Vorschlag, die Altstadt von Jerusalem – ähnlich wie den Vatikan – zu exterritorialisieren und einer zweijährlich wechselnden jüdisch-christlichen-muslimischen Verwaltung zu unterstellen, fand zwar international Interesse, aber keine Umsetzung.

Neben vielen Ehrungen zeichnete auch die Bundesregierung Schalom Ben-Chorin 1993 mit dem Großen Verdienstkreuz mit Stern aus. Er sei ein Symbol dafür, dass gegenseitiges Verständnis in den „besonderen deutsch-israelischen Beziehungen möglich sei“, hieß es in der Einladung zur Ordensvergabe. Seine „geistige Heimat zwischen Jordan und Isar“, so sagte Ben-Chorin einmal, sei ein „besonderes Zweistromland“.

In einem „Traumgedicht“ 1940 schreibt er über diese bayerische-israelische Wurzel:

Es geschieht nun, dass ich ungehindert
Von Jerusalem nach Schwabing geh

Tausend Meilen sind zum Sprung vermindert
Tel Aviv liegt nah am Tegernsee⁶

Während er im Alter in Deutschland nahezu Kultstatus besessen hat, blieb er in Israel weitgehend unbekannt. Alle Arbeiten wurden in deutscher Sprache verfasst. „Aus einem Land kann man auswandern, aus seiner Muttersprache nicht.“

Bereits 1956, lange bevor die offiziellen Kontakte zwischen Deutschland und Israel hergestellt wurden, kehrte Ben-Chorin auf Einladung der Münchner Israelitischen Kultusgemeinde erstmals wieder in seine alte Heimat zurück. Es war der Beginn unzähliger Deutschlandbesuche. In den 1960er-Jahren organisierte er mit seiner Frau Avital die ersten Austauschfahrten deutscher und israelischer Jugendlicher. 1961 war Ben-Chorin Mitbegründer der „Arbeitsgemeinschaft Juden und Christen“ beim Evangelischen Kirchentag. Gastprofessuren führten ihn an verschiedene deutsche theologische Fakultäten. Sowohl die katholisch-theologische Fakultät der Universität Bonn als auch die evangelische Fakultät in München zeichneten ihn mit der Ehrendoktorwürde aus.

Wenn ich über meine eigene theologische Biographie nachdenke, dann muss ich sagen, dass nur wenige meiner akademischen Lehrer mich so nachhaltig geprägt haben wie er. Der hermeneutische Schlüsselsatz des von ihm lebenslang betriebenen Dialogs zwischen Juden und Christen war wohl: „Der Glaube Jesu eint uns, der Glaube an Christus trennt uns.“

Die Rede von „Jesus dem Juden“ ist für uns heute weitgehend selbstverständlich, auch in kirchlichen Dokumenten. Für die Generationen vor uns bedeutete dies aber einen erheblichen Lernprozess und – nicht zuletzt durch die Konzilerklärung *Nostra Aetate* 1964 angestoßen – auch eine schmerzhaft Korrektur von lieb gewonnenen Feindbildern, aber auch Frömmigkeitsformen.

Die jahrhundertelange Israel-Vergessenheit und der Antijudaismus der christlichen Kirchen hatte tiefe antijüdische Furchen in das Bewusstsein der Christen gezogen. Als Jugendlicher beim Erntehelfen im bayerischen Oberland eingeteilt, trifft er auf einen braven katholischen Bauern, der völlig überrascht zu Fritz sagt: „Du kost goar ka Jud net sein, du hoast ja koane Hörndl“. Die Juden als „Teufelskinder“ sind die verhängnisvolle Wirkungsgeschichte von Johannes Kap. 8, bei der in Streitgesprächen mit Juden der Evangelist Jesus in den Mund legt: „Ihr habt den Teufel zum Vater. Er war ein Mörder von Anfang an und ist der Vater der Lüge.“ (Joh 8, 44) Ich kann und will das jetzt nicht vertiefen, wie auch die Zeit fehlt, über die Rede von „Jesus dem Juden“ theologisch problembewusst nachzudenken.⁷

Aber eines möchte ich doch in diesem Kontext noch anführen. Immer und immer wieder sprach Schalom Ben-Chorin über den so vielschichtigen Paulus und die großartige theologische Komposition des Völkerapostels von Römer 9–11, überschrieben mit „Heil für Israel“. Bis in die neueste Zeit haben die christlichen Kirchen diesen Text vergessen, verleugnet oder verdrängt. Im 11. Kapitel im Bild vom Ölbaum heißt es:

Wenn aber einige Zweige herausgebrochen wurden, du aber als Zweig vom wilden Ölbaum mitten unter ihnen eingepropft wurdest und damit Anteil erieltest an

6 Schalom Ben-Chorin, *Jugend an der Isar*, München (dtv) 1988, 144.

7 Ausführlicheres dazu u.a. in meiner von Edgar Korherr und Erich Feifel betreuten Habilitationsschrift: *Zwischen Vorurteil und Aggression. Zum Judenbild in der deutschsprachigen katholischen Volksbildung des 19. Jahrhunderts* (= Lernprozess Juden Christen Bd. 9), Freiburg (Herder) 1994.

der kraftvollen Wurzel des edlen Ölbaums, so rühme dich nicht gegen die anderen Zweige! Wenn du dich aber rühmst, sollst du wissen: Nicht du trägst die Wurzel, sondern die Wurzel trägt dich. (Röm 11, 17 f.)

„Nicht Du trägst die Wurzel, die Wurzel trägt Dich“. Das ist mir zu einem der wichtigsten persönlichen Schlüsselworte für mein Leben als Christ und mein Arbeiten als Theologe geworden. Für mich hat dieses Wort übrigens auch Konsequenzen für den Dialog, das islamisch-jüdisch-christliche Gespräch, dessen elementare Wichtigkeit ich keinen Moment anzweifle. Aber: Die Beziehungen zwischen Juden und Christen sind noch einmal andere, als jene zu den Muslimen, die – um das Paulusbild fortführen – rund 600 Jahre später auf den Baum aufgepfropft wurden. Mein Leben, mein Sein, meine Identität verdanke ich zunächst meinen Eltern und erst in zweiter Linie meinen Geschwistern.

Häufig kreisten die letzten Besuche um das Thema Sterben und Abschied nehmen. Wiederholt sagte er zu mir: „Weißt du, Ihr Christen habt es da wohl einfacher. Man stirbt leichter, wenn man an jemanden glaubt, der schon da war, als wenn man auf jemanden wartet, der erst kommt.“ Selten durfte ich so beeindruckt, aber auch beschämt und dankbar den Glanz des Ostergeheimnisses erahnen wie in diesen Augenblicken.

Kurz vor seinem Tod saß ich eine gute Stunde an seinem Bett und hielt seine Hand. Sprechen konnte er nicht mehr. Ich las ihm den Gute-Hirten-Psaln nach der von ihm so geliebten Übertragung von Martin Buber – er verehrte ihn als seinen Lehrer – vor und sagte sinngemäß: „Hab keine Angst. Du hast uns doch immer gesagt: ‚Kein Christ weiß, wie der Messias ausgesehen hat, kein Jude weiß, wie er aussehen wird. Vielleicht haben beide das gleiche Antlitz‘“. Und dann drückte er fest meine Hand und ich wusste, er hat mich verstanden.

Lailatov – gute Nacht, waren die letzten Worte an seine Angehörigen, bevor er starb. Als seine sterblichen Überreste spätnachmittags am großen Friedhof Givat Saul im Westen Jerusalems beigesetzt wurden, fanden sich außergewöhnlich viele Menschen ein, Juden, Christen und Muslime. Der Konvent der Dormitio-Abtei, bei dessen Studienseminar er von Anfang an als Gastprofessor mitwirkte, war mit den Studierenden erschienen. Es war meine erste jüdische Beerdigung und ich war sehr beeindruckt, dass der Leichnam des Verstorbenen in weiße Lechentücher gewickelt nicht einfach nur hinuntergelassen wurde, sondern dass die Angehörigen selber ihn unmittelbar danach zuschaukeln. Ich glaube, dass solche Gesten für den Trauerprozess therapeutisch hilfreicher sind als der christliche Ritus. Tief bewegt war ich, als die Studierenden der Dormitio sein geliebtes Friedenslied „Freunde, dass der Mandelzweig wieder blüht und treibt“ anstimmten. Er war immer sehr stolz darauf, der einzige Jude zu sein, der in ein christliches Gesangbuch aufgenommen wurde.

1942 hatte Schalom es im Alter von 29 Jahren geschrieben. Es war das Jahr, in dem in Palästina sich die Auseinandersetzungen mit der britischen Mandatsmacht verschärften. Gleichzeitig nahmen die Meldungen über Verfolgung und Vernichtung der Juden in Europa zu. Das Bild vom Mandelzweig ist inspiriert durch ein Bild des Propheten Jeremia (Jer 1, 11), der im aufblühenden Mandelzweig den Schutz Gottes über seine Schöpfung sieht. Schalom Ben-Chorin schreibt zur Entstehung:

Wenn ich an kalten Februartagen auf den Balkon vor meinem Arbeitszimmer trat, fiel mein Blick immer wieder auf diesen Mandelbaum, der bereits weiß-rosa Blütenblätter zeigte, wenn alle anderen Bäume ringsum noch winterlich kahl blieben ...

Wenn ich aber sehr verzagt und hoffnungslos dem kommenden Tag entgegenblickte, haben mich der Mandelbaum und seine geflüsterte Botschaft gestärkt. In den düstersten Jahren des Zweiten Weltkrieges und der beispiellosen Verfolgungen hat sich mir dieses Erlebnis zu einem Lied verdichtet.⁸

*Freunde, dass der Mandelzweig wieder blüht und treibt, ist das nicht ein Fingerzeig,
dass die Liebe bleibt?*

*Dass das Leben nicht verging, so viel Blut auch schreit, achtet dieses nicht gering in der
trübsten Zeit.*

*Tausende zerstampft der Krieg, eine Welt vergeht. Doch des Lebens Blütensieg leicht im
Winde weht.*

*Freunde, dass der Mandelzweig sich in Blüten wiegt, das bleibt mir ein Fingerzeig für
des Lebens Sieg.⁹*

Schaloms Tochter Ariella erzählte mir zu nämlichem Mandelbaum eine rührende Geschichte. Als in den 1990er-Jahren die Stadtverwaltung Jerusalems eine Neuplanierung der Straßen und Gehwege im Viertel Romema anordnete, wurde der Mandelbaum vor dem Hause Ben-Chorin abgeschnitten und einplaniert. Aber die Kraft der Wurzel war so stark, dass im nächsten Jahr neue Triebe durch den Teer hindurch wuchsen. Avital hatte in der Zwischenzeit einen neuen Mandelbaum für den eigenen Garten gekauft. Er blühte, solange sie in der Wohnung verblieb. Als sie in ein modernes „Betreutes Wohnen“ umzog, ging er ein.

Noch einmal zurück zur Beisetzung unseres Freundes. Es war später Nachmittag geworden. Als die Sonne über Jerusalem sich den Hügeln näherte und als rotglühende Kugel aus ihrem Strahlenglanz heraustrat und sich über den riesigen Friedhof und die Stadt legte¹⁰, begann ich zu erahnen, was die mit Schalom befreundete große Schriftstellerin Else Lasker-Schüler meinte, als sie in den Hebräischen Balladen im Gedicht *Sulamith* schrieb:

O, wie Dein Leben mir winkt und ich vergehe
mit blühendem Herzeleid!
Und verwehe im Weltraum,
in Zeit,
in Ewigkeit.

Und meine Seele verglüht in den Abendfarben Jerusalems¹¹

8 Schalom Ben-Chorin, *Ich lebe in Jerusalem*, München (dtv) 1988, 228.

9 Ebd., 229.

10 Motiv nach dem Roman der auch mir persönlich unvergessenen Schriftstellerin Angelika Schrobsdorff: *Die kurze Stunde zwischen Tag und Nacht*, München (dtv) 1993.

11 Else Lasker-Schüler, *Sämtliche Gedichte*, hrsg. v. Karl Jürgen Skrodki, Frankfurt (Suhrkamp) 2004, 32.

Motivating Mathematics Instruction Through Counterintuitive Everyday Experiences

In recent years as technology has been advancing at lightning speed to provide ever more attractive and useful features that clearly affect our society, there is a very clear need to improve mathematics instruction in the schools and beyond. In the latter case, although the schools carry the official burden of providing the mathematical background that all students will need to move ahead in this ever-growing technological world, the burden goes beyond the school, specifically to the home environment as well.

First, there is the general misconception that parents should leave the teaching of mathematics to the schools. Although, clearly that is the schools' responsibility, parents have a definite role to play there as well. This begins with the parents' attitude towards mathematics. Typically, but not always, parents have a tendency to shirk away from mathematics, and by doing so, indicate to their children, who may be showing parents their day's school work or asking them questions about it, that their lack of competence in mathematics and perhaps lack of interest as well, guides them to focus more on the children's work in other subjects, and by doing so downgrade the importance for mathematics. This already gives students a signal that, if mathematics is seen as less important to parents, then it is likely not to be too important for them as well.

The parents' influence can be best seen through the following anecdote: A student comes home with two test results: on a test in English a relatively low grade was achieved, and on a test in mathematics another low grade was achieved. A parent who may not have had a good school experience with mathematics instruction – something not uncommon for a large percentage of parents – might respond by showing great disappointment with the student's lack of success on the English exam and perhaps placating the student's poor performance on the mathematics exam. Often times, parents will say that there's no reason for a poor performance in English, and quickly thereafter indicate that as long as they merely pass their mathematics course, that is okay. This sends a very detrimental signal. Namely, the parent's expectation in math is very low, and so the student can be satisfied performing at that level. As a result, the student is not encouraged to improve performance on the math test and is likely to continue showing a weak mathematics background perceiving its acceptability by parents. In general, this would be a terrible way to guide a youngster; and is especially detrimental in today's technological world.

Obviously, parents should encourage the student to perform better and never say to the student "I also didn't do well in mathematics, so don't worry, as long as you passed the test, it's okay." This is just one important aspect that parents need to consider as they rear their students to be successful in school, and especially in mathematics. As a complete flip from this negative behavior, parents would do well to begin to fortify themselves with simple

mathematics concepts and ideas that are not necessarily presented as part of the school curriculum. Time spent preparing themselves with these new ideas can be internally rewarding, and externally it would be enriching their children's mathematical experience, which should carry over as motivation for more actively learning the subject in school.

There are many resources for parents to build up this arsenal of ideas that will not only entertain the parents as they familiarize themselves with these new concepts, but they will also find it enjoyable to interact with their child on a mathematical topic that will engender amazement and demonstrate the power and beauty of mathematics. Before some of these ideas are presented, to merely wet the reader's appetite, consider the role of the teacher in an analogous approach.

With the advent of teaching standards and a regular regiment of standardized testing, mathematics teachers today are strongly guided to follow these guidelines and are subjected to related professional assessments. As a result, teachers rarely deviate from the prescribed curriculum, and moreover, they emphasize preparation for the various examinations which students will encounter along their instructional path. This obsessive instruction often time takes the "fun" out of learning and teaching mathematics. Just as we are advocating that parents familiarize themselves with some off-the-beaten-path mathematical concepts and ideas that can be highly motivating, teachers should take the time each week to deviate from the prescribed curriculum and expose students to these mathematical wonders. While presenting these typically not-well-known ideas, teachers have a tendency to generate special enthusiasm in their presentation, which further serves to motivate the students to the point where the time spent on this deviation is an investment whose dividends are seen as a more receptive learner for the required curriculum.

One of the most neglected aspects of teaching mathematics over the past several decades has been the teacher's interest in seeking unusual illustrations of mathematics that can be used to motivate the subject so that the learners will be eager to learn this required subject, rather than to feel obligated to learn it as part of this school experience. In recent years, this neglect has even gotten more obvious, since the evaluation of teacher performance has become paramount in most countries. School performance is typically measured by how well students perform on standardized examinations in the key subjects, such as mathematics. With the increase of technology in the instructional program, regular testing of students has become more prevalent and also more statistically ripe for comparison purposes. All too often, teachers are observed to be "teaching to the test" as they feel that their evaluation and teaching performance will be based on the test results of their students. It is unfortunate that throughout most teacher training programs, potential teachers are not exposed to many extracurricular topics that can be used to interest students. Some of these unusual topics are often surprising or counterintuitive. Not only are they in and of themselves attractive, but they can also be useful for better understanding everyday life experiences. Presentation of these topics is then complicated by teachers not wanting to deviate from the prescribed curriculum for fear of using time that could otherwise be more directed at the required curriculum. So, what are some of these unusual topics? Let us consider a few of these now; and be aware that parents as well as teachers can use them productively to make mathematics come alive. As we explore some of these examples, take note how their counterintuitive nature in and of itself is motivating since it demonstrates how learning mathematics helps us navigate through our lives.

We begin with a question that most have never thought to ask themselves, that is, why are the manhole covers usually round?¹ When we walk over manhole covers in the street, we take for granted that they are always circular. Well, the reason is very simple: As you can see in figure 1, the circular shape cover can never fall into the hole, as would be the case with a square shape cover.

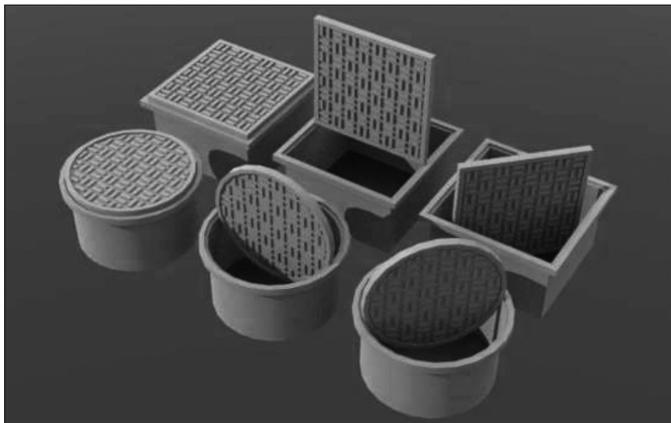


Figure 1

Here is where the topic gets enlarged and should be of even greater interest to students. It is then natural to ask if there is any other shape that can be used to cover a manhole and that will also not be able to fall into the hole? The answer was provided by the German engineer Franz Reuleaux (1829–1905), who developed a rather odd-looking shape that is now called a *Reuleaux triangle*, which is shown in figure 2. This is created by beginning with an equilateral triangle and drawing a circular arc on each side with the circle's center at the opposite vertex.

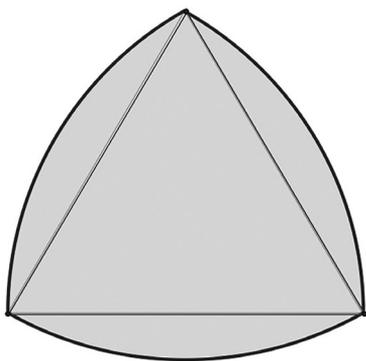


Figure 2

1 The following four pages were taken from: *The Mathematics of Everyday Life*, by Alfred S. Posamentier and Christian Spreitzer, Prometheus Books, 2018, pp. 117–124.

One might wonder how Franz Reuleaux ever thought of this triangle. It turns out that he was in search of a clothes button that was not round, but still could fit through a button hole equally well from any orientation. His “triangle” solved the problem, as seen in figure 3.



Figure 3

Figure 4 shows one such manhole cover in the shape of a Reuleaux triangle.



Figure 4

This becomes particularly significant when fire hydrants are designed so that only special tools can turn them on. Often, a pentagonal valve screw is used since a common wrench – which requires two parallel sides – cannot be used, as would be the case with a hexagonal or a square valve screw, each of which has a pair of parallel opposite sides.

A Reuleaux triangle type valve screw, which has the same properties as a circle, but can only be turned with a wrench of exactly the same shape. One such example of a fire hydrant is shown in figure 5.



Figure 5

An ambitious parent or a teacher who would like to tie this discussion into the curriculum, might want to pursue the connection between the Reuleaux triangle and the circle. A curious property of the Reuleaux triangle is that the ratio of its perimeter to its breadth, which is

$$\left(\frac{\frac{1}{2} \cdot 2\pi r}{r} = \pi \right), \text{ is the same as that ratio for a circle, } \frac{2\pi r}{2r} = \pi.$$

The comparison of the areas of these two shapes is quite another thing, and could be useful when deciding what shape to make a manhole cover. The area of the Reuleaux triangle can be obtained by adding the three circle sectors that overlap the equilateral triangle and then deducting the pieces that overlap, which is twice the area of the equilateral triangle.

The total area of the three overlapping circle sectors, where each is $\frac{1}{6}$ of the area of the

circle, is equal to $3\left(\frac{1}{6}\right)(\pi r^2)$. From this we need to subtract twice the area of the equi-

lateral triangle, which is $\frac{r^2\sqrt{3}}{4}$. Therefore, the area of the Reuleaux triangle is equal to

$$3\left(\frac{1}{6}\right)(\pi r^2) - 2\left(\frac{r^2\sqrt{3}}{4}\right) = \frac{r^2}{2}(\pi - \sqrt{3}) \approx r^2\left(\frac{3.1416 - 1.732}{2}\right) = 0.7048 \cdot r^2,$$

while the area of a circle with diameter of length r is equal to $\pi\left(\frac{r}{2}\right)^2 = \frac{\pi r^2}{4} = 0.7854 \cdot r^2$.

Therefore, the area of the Reuleaux triangle is less than the area of the circle, which we can also see rather clearly in figure 6. This is consistent with our understanding of regular polygons, where the circle has the largest area for a given diameter.

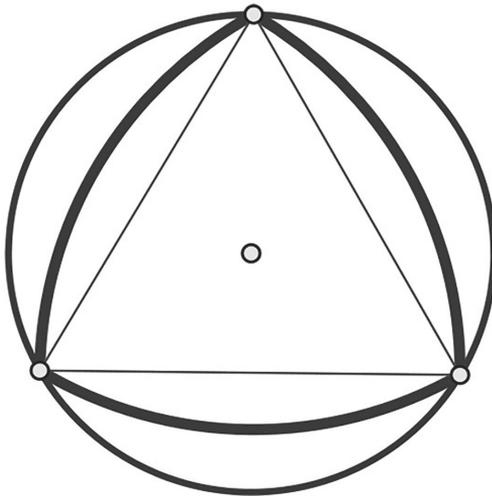


Figure 6

Therefore, from a practical standpoint, to design a manhole cover of a given breadth, and one that would not be able to fall into the hole, the Reuleaux triangle shape would be the economic choice as it would require less metal construct. Here is an interesting application of some genuine mathematics applied to a piece of our environment that we seem to take for granted.

Percentage problems have long been a nemesis for many people, and unfortunately tediously taught in the schools. Problems get particularly unpleasant when multiple percentages need to be calculated for the same base. Suppose a store is offering a 20% discount on top of an already discounted price of 10%. Intuitively, many people will assume that is the equivalent of a 30% discount. This, of course, is not true! Perhaps an easy way to explain this issue

would be to assume the cost of the item to be \$100, calculate the 10% discount yielding a \$90 price, and an additional 20% of the \$90 price (or \$18) will bring the price down to \$72, indicating a 28% discount, not a 30% discount. Some people would consider this to be counterintuitive. They would also consider it counterintuitive if a store offered a 10% discount one day and on the next day raised their prices by 10% that they would not come back to the original price, but in fact would represent a discount of 1%.

A truly counterintuitive example in mathematics is to ask which of the American 48 continental states is closest to the African continent? A common reaction to this question is the state of Florida. However, when looking at the globe of the earth, we find that the distance from the state of Maine – all the way at the northeastern section of the United States – is closest to the African continent. This amazes many people and could serve nicely as an introduction of the geometry on a sphere, which could also explain why the path of the airplane traveling from New York to Vienna often time flies over a portion of Greenland, which is truly unexpected. An entertaining question about the globe of the earth would be to determine where one could start a walk, which would start with 1 mile South then 1 mile East then 1 mile North and end up back at the starting point?

There are many other counterintuitive examples in mathematics, each of which would not only be entertaining by their stunningly unexpected results, but also could be used to lead into topics in the standard curriculum.² For example, when introducing the concept of probability, it would be motivating to begin with a shocking result, such as the following: With 366 birthdates available, in a group of about 55 people, the probability of two people having the same birthdate (not the year) is practically 100%. This is easily calculable. From a group of 55 students the probability that one student matches his own birthdate would be 1,

and can be written as $\frac{365}{365}$.

The probability that another student's birthdate does *not* match the first student's is

$$\frac{365-1}{365} = \frac{364}{365}.$$

The probability that a third student's birthday does *not* match the first and second student's

birthday is $\frac{365-2}{365} = \frac{363}{365}$.

The probability of all 55 students *not* having the same birth date is the product of these probabilities:

$$p = \frac{365}{365} \cdot \frac{365-1}{365} \cdot \frac{365-2}{365} \cdots \frac{365-54}{365}.$$

² The following two pages were taken from: *The Mathematics of Everyday Life*, by Alfred S. Posamentier and Christian Spreitzer, Prometheus Books, 2018, pp. 137–140.

Since the probability (q) that two students in the group *have* the same birth date, and the probability (p) that two students in the group *do not have* the same birth date is a certainty, the sum of those probabilities must be 1. Thus, $p + q = 1$. In this case,

$$q = 1 - \frac{365}{365} \cdot \frac{365-1}{365} \cdot \frac{365-2}{365} \cdots \frac{365-53}{365} \cdot \frac{365-54}{365} \approx .9862623 \approx .99$$

In other words, the probability that there will be a birthdate match in a randomly selected group of 55 people is about 99%. Quite unexpected!

There are a lot of other questions we can ask, and which have results that are against what our intuition would lead us to. For example, one would think that the 13th of the month is equally likely to appear on any of the seven days of the week. However, mathematically we can show that it appears more frequently on Fridays than any other day of the week.

In finance, mathematics also plays an important role. For example, if one wants to determine how long it will take to double money in a bank account that is compounded daily, all one needs to do is to divide 72 by the interest rate and you get a very close approximation to the right answer. For example, if one is getting 4% interest compounded daily, it will take

$$\frac{72}{4} = 18 \text{ years to the double the money.}$$

Another example to consider is an entertaining dilemma. Suppose we let $S = 1 - 1 + 1 - 1 + 1 - 1 + 1 - 1 + \dots$

By pairing the numbers of the series as follows:

$$= (1 - 1) + (1 - 1) + (1 - 1) + (1 - 1) + \dots = 0 + 0 + 0 + 0 + \dots = 0$$

However, were we to group this differently, we would get:

$$S = 1 - 1 + 1 - 1 + 1 - 1 + 1 - 1 + \dots = 1 - (1 - 1) - (1 - 1) - (1 - 1) - \dots = 1 - 0 - 0 - 0 - \dots = 1.$$

How can $S = 1$, and also have $S = 0$? This “upsetting” result can nicely lead into a discussion of infinity, which offers many counterintuitive illustrations, such as why is the set of counting numbers, or natural numbers, equal to the set of even numbers, when the first set includes all the odd numbers, omitted from the second set? The answer is quite simple. For every natural number $\{1, 2, 3, 4, \dots\}$ there is an even number $\{2, 4, 6, 8, \dots\}$ that can be paired with it, which implies that the two sets are equal in size.

Then there are questions that open up some useful investigations, such as why does a number which is divisible by three (or 9) have a digit sum divisible by three (or 9)?

Parents and teachers can also have fun with some mathematical curiosities. One such is to select any three-digit number where the units and the hundreds digit are not the same. Let’s select the number 537. Subtract this number and its reversal, to get $735 - 537 = 198$. Then take this difference, and once again reverse the digits and then add these last two numbers, which gives us $198 + 891 = 1089$. Regardless of which number you began with, you will always get the number 1,089, which is quite astonishing, since it is independent of the original number selected.

Such curiosities tend to amaze students and can be presented by parents and teachers. In the latter case, it would be wise to use them to introduce topics in the curriculum. However,

overarchingly, this approach to introducing mathematical curiosities should go a long way in changing many students' perception of mathematics to the point where – if it is done often enough would promote very favorable learning conditions.

References

- Posamentier, Alfred S., *Math Charmers: Tantalizing Tidbits for the Mind*, Amherst, NY: Prometheus Books, 2003.
- Posamentier, Alfred S. and Ingmar Lehmann, *Mathematical Entertainments and Surprises: Fascinating Figures and Noteworthy Numbers*, Amherst, NY: Prometheus Books, 2009.
- Posamentier, Alfred S. and Ingmar Lehmann, *Mathematical Curiosities: A Treasure Trove of Unexpected Entertainments*, Amherst, NY: Prometheus Books, 2014.
- Posamentier, Alfred S. and Ingmar Lehmann, *Magnificent Mistakes in Mathematics*, Amherst, NY: Prometheus Books, 2013.
- Posamentier, Alfred S. *The Joy of Mathematics: Marvels, Novelties, and Neglected Gems Are Really Taught in Math Class*, Amherst, NY: Prometheus Books, 2017.
- Posamentier, Alfred S. and Christian Spreitzer, *The Mathematics of Everyday Life*, Amherst, NY: Prometheus Books, 2018.

Chimäre „selbstorganisiertes Lernen“ – eine kleine Polemik gegen Lernutopien

„... the teacher is in the business of freedom“
Nigel Tubbs (2005, S. 328)

Einführend: Die bloße Lernhilfe

Die Lehrerin oder der Lehrer darf heute nicht mehr im Mittelpunkt der Schulpädagogik und Unterrichtspraxis stehen, sondern allein das Lernen der Kinder und Jugendlichen, denn die sogenannte „Lehrerzentriertheit“ soll ja ganz schlimme Folgen haben. So verflüchtigt sich die Lehrperson in den zeitgenössischen Diskursmoden mehr und mehr. Methodisch interessiert noch das Hirn, das Kind und sein Lernen, während die gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung des Lehrgegenstandes kaum noch Erwähnung findet. Aus dieser pädagogisch und didaktisch verkürzten Sicht wird die Lehrperson vor allem noch auf die Begleitaufgabe der Lernhilfe reduziert: sie soll vor allem noch die „selbstorganisierten“ Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler stimulieren. Diese bemerkenswert schlichte „Lernutopie“ wird zurzeit bekanntlich unter – so verbreiteten wie auch strittigen – Vokabeln wie (1) „Kompetenzentwicklung“, (2) „selbstorganisiertes Lernen“ und (3) „konstruktivistische“ Arrangements individuellen Lernens vorgestellt bzw. verhandelt. Hierbei wird die Möglichkeit der Verwendung und Neubildung von zusammengesetzten Nomen rege benutzt. Im Bildungsdiskurs der letzten Jahrzehnte hat das Wort „Kompetenz“ sicher die größte Anbändelungswut bewiesen. Sein linguistisches Appetenzverhalten wirkt mittlerweile schon fast obszön, jedenfalls ist es unseriös und wirkt auch etwas lächerlich. Doch das Wort „Kompetenz“ ist sich nie zu schade, sich mit jedem anderen Wort zu verbinden, sofern dieses in irgendeiner Weise zum Nomen bzw. zur Substantivierung taugt.

Die drei genannten Vokabeln sind nicht nur aufdringliche Orientierungspunkte sowohl des populären als auch des erziehungswissenschaftlichen Bildungsdiskurses, sondern verkörpern tatsächlich bedeutsame theoretische und empirische Konzepte (von welchen hier nun nicht die Rede sein wird). Alle drei Vokabeln beziehen ihre Relevanz aus dem mittlerweile für den modernen Kontext allgemein anerkannten Zwang zum lebenslangen Lernen, womit auch impliziert wird, um es mit Werner Loch zu sagen, dass der *homo educandus* vom *homo discens* – dem lernenden Menschen – abgelöst worden ist oder abzulösen sei (vgl. Buck 2012).

Erziehung und Lehre fungieren damit primär noch als *Lernhilfen*. Werner Loch stellte die „Lernhilfen“ in einem 22-stufigen System über den ganzen Lebenslauf vor, namentlich von der „Wachstumshilfe“ über die „Organisationshilfe“, die „Orientierungshilfe“, die „Identifikationshilfe“ – die noch typisch für das Kindesalter sind – bis hin zur „Entspannungs- und Erinnerungshilfe“, der „Besinnungshilfe“, der „autobiographischen Reflexionshilfe“ und schließlich, angesichts der Nähe des Todes – auf der letzten Entwicklungs- und Kompe-

tenzstufe 22 – zur „Konsolationshilfe“ (vgl. Loch 1999). Das Schöne an dieser „finalen Lernutopie“ ist sicher, dass der Mensch bei Loch wenigstens noch trostfähig ist, gewissermaßen konsolationskompetent. Loch scheint die anti-tragische Zuversicht der modernen Pädagogik also noch ganz zu teilen. Im Gegensatz dazu ist der Mensch beispielsweise in Hans Blumenbergs Anthropologie zwar trostbedürftig, aber untröstlich (Blumenberg 2014) – daher taugt Blumenberg wahrscheinlich auch nicht als Lernutopist.

Von solchen mehr oder weniger tragischen oder zumindest dramatischen Konstellationen ist der populäre und szientifische Lern- und Bildungsdiskurs natürlich weit entfernt. Hier hat sich auch die letzte existentialistische und nihilistische Irritation verflüchtigt und das Leben befindet sich ganz positiv im klaustrophobischen Kasten der reinen Immanenz, wo es möglichst souverän, d.h. selbstorganisiert absolviert und effizient durchgezogen werden soll. Manche Kolleginnen und Kollegen mögen diese „Utopie“ begrüßen, andere erschreckt an diesem Verständnis der dystopische und beklemmende Charakter. Wo der Sinn für Paradoxie, Dialektik und Ironie Schaden erlitten hat, entwickelt sich nicht einmal mehr der Sinn für die Sinnfrage. Diese – die Frage nach dem Sinn – meldet sich dann aber natürlich immer wieder mit dem sogenannten Leben zurück, d.h. mit der individuellen und kollektiven Geschichte, die das wohlgeordnete und geplante, sicher möglichst selbstorganisierte *curriculum vitae* nachhaltig zu stören und manchmal sogar zu zerstören vermag. Gut, so mag man einwenden: Wenn das selbstorganisierte *Leben* schon nicht möglich ist, so soll es wenigstens das selbstorganisierte *Lernen* sein ...

Selbst-organisiertes Lernen

Die lebenslange und zunehmend vom Individuum verantwortete *Organisation* seines Lernens, der sogenannte *Lebenslauf* oder „*curriculum vitae*“, wird also durch die leidige *Lebensgeschichte*, d.h. die *diskontinuierlichen* Erscheinungsformen des Lebens, mehr oder weniger deutlich gestört, so dass curriculare Bildungsprozesse, die teilweise sicher kontrollierbar und in ihrer Mittelzweckhaftigkeit nachvollziehbar sind, von Lebensereignissen und -situationen relativiert werden, die letztlich nach *Umlern*prozessen verlangen, d.h. nach mühsamen Transformationen in der Selbstverständigungshermeneutik. Dabei geht es nicht um die Erhöhung eines Könnens oder um den Erwerb neuer Kompetenzen, sondern vielmehr um die Neuinterpretation der Situation, in der sich das Individuum befindet oder zu befinden glaubt. Die Pointe ist natürlich die: *Umlernen ist weder frei gewählt noch auch selbst zu organisieren*. Im Sinne des strukturgenetischen Paradigmas sensu Jean Piaget könnte also die Hypothese formuliert werden, wonach die „Utopie“ eines breiten, zeitgenössischen Lernverständnisses darin besteht, Lernen allein noch als *Assimilations*prozess zu verstehen und gestaltbar zu machen (quasi: allein im Sinne von *poiesis* und *techné*). Hier hat sich das Selbst, Ich oder Subjekt – man wähle das geeignet scheinende Wort je nach metaphysischer, ontologischer und epistemologischer Provenienz – wenigstens noch im Griff: Es muss ja nur ein wenig Neues in seine ansonsten intakte kognitive Struktur bzw. sein Bild von sich selbst integrieren. Das geht ja noch! Das schaffen wir! Doch Akkommodationsprozesse setzen die Souveränität des Selbst, Ichs oder Subjekts eben zumindest zeitweilig außer Gefecht, so dass die Pädagogik wieder einmal mehr nicht zu halten vermag, „was man sich von ihr

verspricht“, um es mit Siegfried Bernfeld zu sagen (1994, S. 9). Hier schreit die Dissonanz¹, doch der Schrei bleibt stumm. Er bleibt unerhört und das ist das Unerhörte dieser Utopie, die eigentlich eine Dystopie darstellt – also ein schlechter Ort.

Schnell vorgetragene Vorstellungen von Kompetenzentwicklung, selbstorganisiertem Lernen und der Konstruktion individuellen Lernens prägen die Rede um Aufgaben und Professionalität der Lehrperson. Die damit verbundenen metaphysischen Grundannahmen oder Voreinstellungen werden in der Regel souverän ignoriert. Das sei nun am Beispiel der scheinbar sympathischen und sich nun einmal tatsächlich im Reich des „Postfaktischen“ aufhaltenden Idee des „selbstorganisierten Lernens“ verdeutlicht.

Es beginnt schon mit dem semantischen Problem. Was kann man sich unter einem Lernen vorstellen, das „sich selbst organisiert“? *Lernen, das sich selbst organisiert*: Ist das wie ein Rennen, das von alleine läuft? Eine Nahrungsaufnahme, die sich selber das Besteck gibt? Oder ein Kochen, das sich selbst am Herd verbrennt? Ein Studium, das sich selber evaluiert? Oder bloß ein Denken, das sich selbst reflektiert? Kurz: Der Ausdruck „selbstorganisiertes Lernen“ – ist reichlich ungenau gewählt. Offensichtlich *organisiert* sich beim „selbstorganisierten Lernen“ nicht das *Lernen* selbst, sondern immer nur der oder die *Lernende*. Das ist in der Regel eine *Person*. Die Person und das Lernen sind aber natürlich nicht das gleiche. Offenbar spielt diese Differenz jedoch beim „selbstorganisierten Lernen“ keine größere Rolle. Würde aber die Sprache präziser und nicht – sei es unbewusst oder nicht – so missbräuchlich eingesetzt, so entfele m.E. die wichtigste Quelle der Überredungsmacht der Vokabel des „selbstorganisierten Lernens“: Das Vorgaukeln des Utopischen hätte quasi ausgespielt, die Nacktheit des Kaisers, d.h. das Konzept in seiner erschlagenden Banalität wären erkannt.

Präziser das Gemeinte formuliert: Geht es nicht um das Lernen, sondern also vielmehr um die *Person* (etwa der Schülerin bzw. des Schülers), welche jene praktischen Schritte selbst zu initiieren und organisieren vermag, die ihr das Lernen erleichtern oder sogar ermöglichen sollen? Diese praktischen Schritte sind jedoch nicht das Lernen selbst. Inwiefern kann eine Person über ihr *Lernen* so verfügen, dass das Attribut „selbstorganisiert“ berechtigt erschiene? Gehen wir zur Prüfung dieser scheinbar einfachen Frage nicht von komplexen Umlern- bzw. Akkommodationsprozessen aus, sondern von einem relativ überschaubaren Prozess der Aneignung von Tatsachenwissen.

Situation 1: Ich höre beiläufig (d.h. ungeplant), dass Addis Abeba die Hauptstadt von Äthiopien sei. Habe ich dieses Lernen selbstorganisiert? Im Sinne des „selbstorganisierten Lernens“ wahrscheinlich nicht!

Situation 2: Ich will wissen, wie die Hauptstadt von Äthiopien heißt, und überlege mir, wie ich das herausfinden kann. Mir kommt die Idee, dass ich in Google „Hauptstadt von Äthiopien“ eintippen könnte. Gedacht, getan, und ich lese: „Addis Abeba“. Wäre dann dies ein Beispiel für Lernen im Sinne des „selbstorganisierten Lernens“, das auch wirklich „selbstorganisiert“ wäre? Wahrscheinlich schon!

Im Unterschied zu Situation 1 bin ich in Situation 2 *selbsttätig* geworden (landläufig „aktiv“ genannt): *Weil* ich X wissen wollte, habe ich nach X gesucht. Meine Fähigkeiten und der

1 Vgl. den Ausdruck „schreiende Dissonanz“ bei Bernfeld (1994, S. 40).

Wille zu dieser Suche haben mich zum Erfolg geführt, denn nun weiß ich, wie die Hauptstadt von Äthiopien heißt. Ich habe *gelernt*, dass die Hauptstadt von Äthiopien Addis Abeba heißt; in Bezug auf den Namen der Hauptstadt von Äthiopien bin ich *wissender* geworden. Aber es macht semantisch keinen Sinn zu sagen, zu lernen, *dass* die Hauptstadt von Äthiopien Addis Abeba heiße, hätte ich selbst organisiert! Die *Suche* nach dem fehlenden Wissen – und das ist nun einmal nicht das Lernen (oder hier der Wissenserwerb) selbst – habe ich zwar selbsttätig geleistet, aber die *Aneignung* und vor allem *Bestimmung* des Tatsachenwissens – also hier das Motiv und Objekt des Lernens – kann ich gar nicht selbst „organisieren“. Das kann quasi nur Gott. So ist jedenfalls mit einem der schlechtesten Lieder von Bob Dylan zu vermuten, in welchem es heißt: „God gave names to all the animals, in the beginning, in the beginning ...“. Auch der selbstorganisierteste Lerner besitzt nicht die originäre Macht, die Namengebung der Hauptstädte zu bestimmen. Gott ist tot, sein Platz vakant. Er hinterlässt eine große Lücke, könnte man sagen, und selbst die Pädagogischen Psychologen (und längst nicht nur durch den Tod Gottes traumatisierte Bildungsphilosophen) sind daran interessiert, diese Lücke zu füllen, mit allerlei Lernkonzepten, in denen das Selbst – die letzte sakrale Instanz – die zentrale Rolle einnehmen soll, letztlich jene des Kreators, der sich und seine Welt aus dem Nichts heraus erschafft. „Wo Gott war, soll SOL² werden“ (vgl. weiter unten), lautet das Credo dieses etwas heruntergekommenen Konstruktivismus.

Die scheinbar spitzfindige Differenz (zwischen Lernen und Selbsttätigkeit) spricht nicht gegen die noblen Intentionen, die mit dem Konzept des selbstorganisierten Lernens verbunden werden. Vielmehr macht sie deutlich, wie zentrale Konzepte heute auch in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sprachlich ungenau – und dabei stets ungestraft – vorgestellt und verwendet werden³.

Sicher ist es aber wünschenswert, wenn Schüler/innen z.B. ihre Bücher *selber* hervorholen oder Bücher in der Bibliothek suchen gehen, *selber* im Internet eine Recherche tätigen, ihre Farbstifte *selber* spitzen, *selber* überlegen, wie die Innenwinkelsumme eines Dreiecks berechnet werden könnte, *selber* den Aufbau des Aufsatzes bestimmen, den sie schreiben sollen usw. usf., denn die Lehrpersonen wollen und sollen für die Kinder einfach nicht die Bücher aus deren Pulten holen, sie wollen und sollen auch nicht deren Farbstifte spitzen, deren Aufsätze schreiben, und der Sinn der Innenwinkelberechnung besteht zunächst darin, dass die Schüler/innen sie selber versuchen und vollziehen, denn die Lehrpersonen sind ihnen in dieser Kompetenz hoffentlich schon voraus ... Kurz: *jede* Pädagogik und Didaktik zielt in diesem Sinn auf „Selbstorganisation“! Die Unterschiede in der konkreten Entwicklung und Gestaltung der Selbstorganisation – früher Selbsttätigkeit genannt – sind *Oberflächenphänomene*, die allerdings methodisch und vielleicht auch didaktisch bedeutsam und mehr oder weniger förderlich für das Lernen sein können.

2 SOL = Selbst organisiertes Lernen (Abkürzungen helfen auf ihre Art immer wieder, diffuse Konzepte zu ontologisieren) ...

3 Dabei scheinen die sprachlichen Probleme den Vertretern/Vertreterinnen entweder nicht bewusst oder aber nicht von Relevanz zu sein.

Chimäre oder Banalität

Das „selbstorganisierte Lernen“ kann also entweder als (1) Chimäre oder aber als (2) Banalität behandelt und kritisch betrachtet werden. Der erste Teil der bisherigen Ausführungen folgte der ersten Variante, der Chimärenkritik, der zweite der Banalitätskritik. Die Gewichtung ist nur eine Frage des Gustos, des kritischen Appetits. Manche mögen die Keule schwingen, andere mit Dessertgäbelchen herumpicken, das Eiersoufflé dieser „Lernutopie“ wird so oder so entweder wie ein müder Ballon in sich zusammensacken oder aber platzen. In *The Structure of Appearance* schreibt und übertreibt Nelson Goodman (1951):

Jede Anstrengung der Philosophie, das Dunkle und Obskure aufzuklären, hat etwas Unerfreuliches; denn als Strafe für Misserfolg droht Konfusion, als Lohn des Erfolges winkt Banalität. Jede Lösung, ist sie erst einmal gefunden, ist bald langweilig; und es bleibt nur die Bemühung übrig, das ebenso langweilig zu machen, was noch dunkel genug ist, um uns zu fesseln. (Zit. n. Hogrebe 1992, S. 68f.)

In der Einleitung ihres 2012 erschienenen Abschlussberichts zur Evaluation des Projekts „Selbstorganisiertes Lernen (SOL) an Zürcher Mittelschulen – neue Lehr- und Lernformen“ schreiben die Autorinnen und Autoren:

Die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen kann als Kompetenz verstanden werden, die den Schüler/innen ermöglicht, ihr Lernen selbstständig zu organisieren, zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. „Selbstorganisiertes Lernen“ unterstützt den Erwerb fachlicher Kompetenzen, befähigt aber darüber hinaus die Schüler/innen, zukünftig im Studium oder im Beruf komplexe Herausforderungen und Aufgaben zielorientiert eigenständig zu lösen. Eine bedeutende Grundlage für das lebenslange Lernen der Schüler/innen wird damit gelegt.“ (Maag Merki, Hofer, Ramseier und Karlen 2012, S. 7)

Diese scheinbare Definition – übrigens die einzige im Bericht – beginnt zunächst als Tautologie: „Die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen kann als Kompetenz verstanden werden, die den Schüler/innen ermöglicht, ihr Lernen selbstständig zu organisieren“. Wir lernen also *erstens*: Die Fähigkeit ist eine Kompetenz (!), und *zweitens*: das selbstorganisierte Lernen ist das *selbstständig* organisierte Lernen (!). Nach dem tautologischen Beginn führt die „Definition“ dann über das semantische Feld des Attributs „organisieren“ unvermittelt hinaus: „(...) zu organisieren, zu planen, durchzuführen und zu evaluieren“. Wir lernen also *drittens*: Selbstorganisation ist Selbstorganisation und darüber hinaus auch noch Durchführung und Evaluation des Selbstorganisierten. Kurz: Selbstorganisation ist mehr als Selbstorganisation. Das Konzept „des selbstorganisierten Lernens“ wird von den Autoren und Autorinnen für die Evaluationsstudie dann mit zwei Kriterienkatalogen „operationalisiert“ (a.a.O., S. 11f), wobei das erste Merkmal lautet: „Lernende sind aktiv an ihrem Lernprozess beteiligt“!

Sloganismus

Die *Person* der Lernenden, die im pädagogischen Diskurs als relevante Größe zunehmend vermisst wird, wird in dem langen Katalog genau einmal explizit genannt, an eben der zitierten Stelle (S. 11). Dass Lernende *aktiv* an ihren *eigenen Lernprozessen beteiligt* sein sollen, gehört nun allerdings zu einem schönen Beispiel für emotional aufgeladene Sprache und ihrer persuasiven Wirkung im Bereich der Bildung (vgl. Reichenbach 2004). Helmut Heid hat folgende drei (hier auf das Wesentliche verkürzte) Aussagen von namhaften Pädagogischen Psychologen, nämlich (1) „Kinder sind dann mit der größten Wahrscheinlichkeit produktiv, wenn sie aktiv an ihrem eigenen Lernprozess beteiligt sind“, (2) bzw. wenn „der Lernende im Mittelpunkt des Lernprozesses“ steht und (3) Lernen sei „ohne Beteiligung des Selbst nicht vorstellbar“ mit der folgenden Aussage verglichen: „Gelungenes Trinken setzt voraus, dass der Trinkende sich an seinem Trinken beteiligt“ (Heid 2002, S. 103).

Wir stellen fest: „aktiv“ ist gut (sicher besser als „passiv“), „eigenes“ Lernen sicher besser als „fremdes“ (?), Prozessorientierung sicher besser als Produktorientierung und Beteiligung (Partizipation) ist sowieso immer gut ... Was in diesem Duktus als quasi utopisch oder innovativ erscheinen mag, ist bei Lichte betrachtet vor allem pädagogischer Sloganismus der wenig reflektierten Sorte, der aber für Kriterien der politischen Korrektheit sensibel zu sein scheint. Gibt es eine Möglichkeit, der Aufdringlichkeit und diskursiven Macht solcher pädagogischen Slogans zu entkommen? Wahrscheinlich nicht. In einem Gespräch zwischen Jorge Luis Borges und Ernesto Sabato, das 1975 in Buenos Aires stattgefunden hat, fragt Borges: „Was meinst Du, sollen wir uns umbringen, um uns von dieser erbärmlichen Musik zu befreien?“ (Borges & Sabato 2013, S. 142).

Pädagogische Slogans arbeiten häufig mit der Formel „Von X zu Y“, z.B. „Von Stoffen zu Kompetenzen“ oder „Vom Lehren zum Lernen“, oder auch mit der Formel „X statt Y“, z.B. „Lebendiges Lernen *statt* Stoffvermittlung“, „Subjektive Wirklichkeiten *statt* objektive Wahrheiten“, „Wissenskonstruktion *statt* Wissensreproduktion“, „Vernetzung *statt* Linearität“, „Beziehung *statt* Erziehung“, „Vereinbarungen *statt* Durchsetzung“, „Kompetenz- *statt* Defizitorientierung“, „Unterstützung *statt* Belehrung“, „Team *statt* Einzelkämpfertum“ u.v.a.m. Dabei bedienen sie sich einer aufgeladenen Sprache, sogenannter *loaded language*. Typische aufgeladene Terme ergeben sich durch positiv konnotierte Adjektive: „aktives“ Lernen, „offenes“ Lernen, „entdeckendes Lernen“, „ganzheitliches“ Lernen, „kooperatives“ Lernen, „selbsttätiges“, „eigenständiges“, „nachhaltiges“, oder eben „selbstorganisiertes“ Lernen. Das sind alles „gute“ Adjektive und Attribute. „Gut“ im Sinne von: wir können einfach nicht dagegen sein, auch wenn wir uns noch so anstrengen, es ist m.E. ganz aussichtslos, gegen die Macht der so simplen wie suggestiven Sprache ankämpfen zu wollen. Damit muss man leben. Ärgerlich bleibt es aber, wenn der entsprechende Sloganismus von Vertretern/ Vertreterinnen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Bildungsforschung mit der größten Selbstverständlichkeit selbst aufgenommen wird.

Die Gemeinsamkeit der zeitgenössischen Slogans in Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung kann in impliziten oder auch expliziten Zuschreibungen von Subjektivität und Selbstsein vermutet werden: Das „selbstorganisierte Lernen“ ist wenigstens nicht „fremdorganisiert“! Da spielt es offenbar keine Rolle, dass sich Lernen auch nicht „fremdorganisieren“ lässt. Dennoch macht die „Selbst“-Vokabel nur in ihrer kontrastiven Suggestion Sinn – als Konterpart zu „fremd“ (ähnlich wie „aktives“ Lernen sich im Grunde von „passivem“ Lernen zu unterscheiden sucht – und dabei muss

dahingestellt bleiben, was denn passives Lernen im Kontext der Schule überhaupt bedeuten könnte). Die unbedachte Metaphysik des Selbst und die damit suggerierten Illusionen von Selbstsein und Autonom-sein scheinen schon fast konstitutiv für heutiges Lernverständnis zu sein. Daran ist nichts Utopisches zu erkennen, sondern vielmehr die machtvolle Realpolitik der Sprache, die mit einer *normativ aufgeladenen* Innen-Außen-Optik und -Metaphorik operiert, welche mit den Differenzen von Autonomie und Heteronomie, Selbst- und Fremdbestimmung im oberflächlichen Bildungsdiskurs zusammenzufallen scheint: „Von innen“ ist (immer) gut, „von außen“ nicht so gut, „intrinsisch motiviert“ sein immer besser als bloß „extrinsisch motiviert“ zu sein.

Der Schlüssel der Wirkungsmacht der „selbst“-bezogenen Sloganistik und Metaphorik liegt im Konzept der *Selbst-Kontrolle*. David Smail schreibt in *The Nature of Unhappiness*:

The great error [...] of psychology has been to consider individual meaning-systems as somehow belonging to and in the control of the people of whom they form a part. Over and over again the assumption is made that things like beliefs and attitudes are located *inside* a person and that, while they may indeed be seen as guiding his or her conduct, they are also, in some way which is almost always left mysterious, subject to operations of his or her will. (Smail 2001, S. 82)

Überzeugungen und Einstellungen können zunächst von der Person deshalb nicht kontrolliert werden, weil sie *konstitutiv* für das Personsein sind! Und natürlich sind dabei die sogenannten ‚inner resources‘ [...] most usually *outer* resources which (people) [...] have acquired over time. The idea of an ‚inner world‘ is in this way the transmission of a temporal phenomenon into a spatial metaphor“ (Smail a.a.O., S. 83).

Die „Utopie“ des letztlich trivialen Konzepts des „selbstorganisierten Lernens“ besteht auch darin, die Institution nur in ihren *förderlichen* oder *hemmenden* Wirkungen für das zu betrachten, was „selbstorganisiertes Lernen“ genannt werden will. Eine „gute“ Institution ist dann die, welche das „selbstorganisierte Lernen“ fördert, während eine nicht so gute Institution das „selbstorganisierte Lernen“ der Person nicht oder in geringem Ausmaß fördert. Ironischerweise beansprucht genau solche Bildungsforschung, frei von normativen Setzungen zu sein. Was aber genau gefördert werden soll und *wofür* die Institution – außer als Förderin von individuell einsetzbaren Fähigkeiten – entsteht, d.h. ihre kulturelle *Repräsentationsfunktion*, bleibt in solchen, nur scheinbar personalen Konzepten des Lernens, nicht nur unterbelichtet, sondern unbeleuchtet.

Schlussbemerkung

Die pädagogische Bedeutung der Person und der Personalität des Lehrens und Lernens sind in praktischer Hinsicht – d.h. in der pädagogischen Praxis – letztlich natürlich unhinterfragt. Zu Recht! Doch die Konzepte Ethos und Person sind zwar intrinsisch verbunden, aber schwer zu fassen, und vor allem passen sie nicht oder kaum mehr in die aufdringlichen Vokabulare der zeitgenössischen Diskurse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Hier wird momentan lieber auf Oberflächenrealismus und politisch korrekte sowie bildungspolitisch akzeptierte Ideen gesetzt, die vor allem den Status von gefälligen Slogans besitzen und sich weit entfernt von der konkreten Praxis des Lehrens und Lernens befinden, deren Nähe sie für sich beanspruchen.

Literatur

- Bernfeld, S. (1994). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1925).
- Blumenberg, H. (2014). *Beschreibung des Menschen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Borges, J.K. & Sabato, E. (2013). *Gespräche in Buenos Aires*. Inspiriert und transkribiert von Orlando Barone, übersetzt und herausgegeben von Frank Henseleit. Berlin: Matthes & Seitz (die Gespräche fanden 1974 & 1975 statt).
- Buck, M.F. (2012). *Einführung in die biographische Erziehungstheorie Werner Lochs*. Norderstedt: BoD.
- Goodman, N. (1951). *The Structure of Appearance*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Heid, H. (2002). Problematik der Empfehlung, pädagogisches Denken und Handeln an den Bildungsbedürfnissen Lernender zu orientieren. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Die Psychologisierung der Pädagogik*. Weinheim: Juventa, S. 90–108.
- Hogrebe, W. (1992). *Metaphysik und Mantik. Die Deutungsnatur des Menschen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Loch, W. (1999). Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 69–88.
- Maag Merki, K., Hofer, K., Ramseier, E., & Karlen, Y. (2012). Selbst organisiertes Lernen (SOL) an Zürcher Mittelschulen – neue Lehr- und Lernformen. Abschlussbericht zur SOL-Evaluation (SOLEVA) im Schuljahr 2010/11. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und Pädagogische Hochschule Bern.
- Reichenbach (2004). „Aktiv, offen und ganzheitlich“: Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. Internetzeitschrift *Parapluië: Kulturen – Künste – Literaturen*, Nr. 19 (Juli 2004). <http://parapluië.de/archiv/worte/paedagogik/>
- Smail, D. (2001). *The Nature of Unhappiness*. London: Robinson (Original 1993).
- Tubbs, N. (2005). Philosophy of the Teacher. *Journal of Philosophy of Education, Special Issue*, Vol. 39, 2.

Selbstermächtigung durch Anstrengung

„Wir wissen, dass wir ohne physische Anstrengung nichts erreichen können. Warum glauben wir dann, im geistigen Bereich ließe sich etwas ohne Anstrengung erreichen?“
L.N. Tolstoi, *Tagebücher 1902*

Die Zusammenfassung

Ohne Fleiß kein Preis! Anstrengung erhöht die Erfolgswahrscheinlichkeit beim Arbeiten und Lernen. Fatalistisch auf Glück zu vertrauen, ist keine Alternative. Es macht träge. Erfolg stärkt das Ich, verstärkt die Anstrengungsbereitschaft und fördert die Selbstermächtigung. Förderliche und hinderliche Bedingungen werden dafür erörtert. Im Fokus steht die Notwendigkeit von Individualisierung im Unterricht mit traditionellen Methoden und den Möglichkeiten des E-Learning. Selbstermächtigung erfordert Passung der Aufgaben und förderorientierte Leistungsbeurteilung.

Der Zusammenhang

Barbara Rett hat Peter Paul Kainrath, den künstlerischen Leiter des Internationalen Ferruccio Busoni Klavierwettbewerbs 2019, nach der Bedeutung von Drill und Freude für die künstlerische Entwicklung gefragt. In China, Japan oder Südkorea, antwortete er, würden Kinder und Jugendliche viel intensiver arbeiten. Es brauche Disziplin, es brauche großen Einsatz als Voraussetzung, um mithalten zu können. Das Talent werde über-, die Anstrengungsbereitschaft unterschätzt (ORF III, 8.9.2019). – Alles Training ist Eigentätigkeit. Anstrengung erhöht die Erfolgswahrscheinlichkeit. Erfolg stärkt das Ich, die Selbstachtung und die Selbstwirksamkeit. Sollte das lediglich für angehende KlaviervirtuosInnen gelten oder sollten nicht jede und jeder auf je eigene Weise virtuos im Sinn von optimaler Tüchtigkeit werden?

Analog verhält es sich beim schulischen Lernen. Alles Lernen ist Selberlernen. Die Lust am Selberlernen hat Maria Montessori zum Prinzip ihrer Pädagogik gemacht. – Und der Weg heißt: „Hilf mir, es selber zu tun!“ (2005) Dadurch wird „Erziehung Hilfe zur Lebenshilfe“ (Brezinka 1974). Sie erfolgt individuell und sie führt zu Ermächtigung, Übernahme von Verantwortung, mehr Empowerment, zu stärkerer Resilienz und auch verbesserter Selbstwahrnehmung. Im Einzelnen seien Selbstdenken, Eigensinn, Versiertheit in der Dynamik sozialer Systeme, autonome Moral, Sprachmacht und Humor Leitziele von Bildung (vgl. Novotny 2009). Das Zusammenspiel von Begabung und „harter Arbeit“ betont Hengstschläger (2012), wenn Erfolg erzielt werden soll. Anstrengung macht „flow“ statt flau. Ohne Anstrengung, ohne Leistung entsteht kein Erfolg (vgl. Cube 1998). Wer eine Anstrengungs-

oder Leistungskrise überwindet, erlebt Flow oder Glück, das Selbstermächtigung erweitert und stärkt.

Der Sympathiewert für Leistungsstreben ist zwischen 2006 und 2010 von 19 % auf 24 % gestiegen. 59 % der Befragten meinten, die Berufsanforderungen seien gestiegen und man müsse heute im Beruf mehr leisten. (IMAS) Das Marktforschungsinstitut hat 2018 Trends der Generationen Z und Y verglichen. Der Gruppe der unter 35-Jährigen geht es eher um digitale Kommunikation, eine stärkere Zukunftsorientierung, einen ausgeprägten Fun-Faktor und eine flexible Lebensführung. Deutsche Jugendliche wurden 2018 befragt, was ihnen im Leben wichtig sei. Bevorzugte Werte sind ihnen Freundschaft, eigenverantwortliches Leben (Freiheit) und das Leben in vollen Zügen zu genießen. (t-Online) – „Wir müssen in Europa wieder eine Kultur der Leistungsbereitschaft kreieren. Das erfordert einen Kulturwandel in den Schulen, in den Unternehmen, an den Universitäten. Leistung ist zum Tabuthema geworden.“ (Hartmann 2018, *Die Presse*, 27.05.2018)

„Selbermachen!“ ruft die Viereinhalbjährige ihrer Mutter zu, nachdem sie ihr die Schuhe angezogen hatte. Das Mädchen zieht sie wieder aus und selber an. Im Selbermachen zeigt sich früh die Leistungsmotivation in ihrer ersten Ausprägung. Leistungsmotivation wird angesprochen von Aufgaben, die einen hohen Anreiz haben und Anstrengung erfordern. Von zu leichten und zu schwierigen Aufgaben wird abgesehen; sie werden gemieden oder abgebrochen. Sie bringen keinen Flow. Das Selbermachenwollen bringt aber auch das Streben nach Selbstständigkeit zum Ausdruck. Leistungsmotivation macht gegen Phlegma und Trägheit stark. „Trägheit macht traurig!“ (Thomas von Aquin) Die Neigung zu Tatenlosigkeit macht schwermütig. Die Wärmestube der Wohlstandsgesellschaft kann zum Warteraum für Verwöhnung werden, die ohne Anstrengung nur kurzfristig Lust bringt. Die Sehnsucht nach Lust jagt das Ich von Erwartung zu Erwartung, von Lust-Event zu Lust-Event. – Kinderstuben werden überschwemmt von Spielzeug, das ohne Anstrengung reizvolle Effekte hervorbringt. Stundenlanges Fernsehen mit Spannungsanreiz und Unterhaltungsspaß fördert die passive Hinnahme ohne Eigenleistung. „Wir amüsieren uns zu Tode“ meinte N. Postman bereits 1985. Es könnte sein, dass die weiteren Studien von Postman einen verborgenen Zusammenhang haben: passives Vergnügen im Infotainment – „Verschwinden der Kindheit“ (1983) – „Keine Götter mehr – Ende der Erziehung“ (1997). „Je mehr ich mich anstrengte, desto mehr Glück habe ich.“ (Thomas Jefferson) Tiefes Glück entspringt aus jenen Tätigkeiten, bei denen mit Anstrengung Schwierigkeiten überwunden werden. An diesem Glück wächst die Bereitschaft zu konzentrierter Aktivität, die zu Zielstrebigkeit, Meisterschaft, Selbstachtung und Selbstermächtigung hinführt.

Der Schulbezug

„Lernen hat mit Leistung, darum mit Anstrengung und Entbehrung zu tun.“ (Rauscher 2012, 26) In der Balance von Qualifizierung und Kultivierung, in der Ausgewogenheit von Leistungs- und Beziehungskultur sollte es der Schule gelingen, in den Schülerinnen und Schülern eine neue Anstrengungskultur zu entwickeln. Schulentwicklung tappt oft genug in die Organisationsfalle, das grenzenlose Vertrauen in Veränderung der Schulorganisation. Die jüngste österreichische Schulgeschichte zeigt, dass sie nur geringen Einfluss auf die Schulleistungen bewirkt. Eine Schulreform löst die andere ab. Die damit einhergehende Verunsicherung fördert bei der Lehrerschaft die Neigung zu Gleichgültigkeit, zu Innova-

tionswiderstand oder von einem Extrem in das andere zu fallen – von der Spaßpädagogik (Kraus 1998) zur Evaluierungsschule mit ihrem Messbarkeitswahn. Die jeweiligen Folgen sollten doch zu sicherem Urteil führen.

Schul- und Unterrichtsforschung kennt mittlerweile den Königsweg zu Selbstermächtigung: Individualisierung, d.h. Lernen in und für Verschiedenheit. Ein gutes Bildungssystem solle „die durch Begabung verursachten Unterschiede nicht abschwächen, sondern verstärken“ (Spitzer 2010). – Analysen unseres Bildungs- oder Schulsystems und Edu-Guides unterschiedlicher Qualität liegen in unübersichtlicher Zahl vor (Liessmann 2006, 2014, 2017; Wössmann 2007; Largo 2010; Spitzer 2010; Rauscher 2012; Lenzen 2014; Spiel 2015). In jeder einzelnen dieser Publikationen wird u.a. Individualisierung als Zukunftsweg des schulischen Lernens beschrieben. „Wären alle Menschen gleich, würde einer im Prinzip genügen!“, hat der Humorist Werner Mitsch gespottet. „Wussten Sie, dass der Durchschnitt auch ungerecht ist, weil er keinem Individuum wirklich entspricht?“ (Hengstschläger 2012) Zu lange wurde in der Lehrerschaft Heterogenität beklagt, aber doch für ein fiktives Mittelmaß unterrichtet, anstatt in ihr Möglichkeiten für Selbstermächtigung zu erkennen. „Durchschnittsfälle“? (Hengstschläger 2012) Schule und Unterricht wurden über Jahrhunderte in ein Prokrustesbett gezwungen, das aus einem Übermaß an Rechtsbestimmungen und Verordnungen besteht. In der Lehrerschaft lösen sie zu viel Abhängigkeit aus und Angst, dem Reglement nicht zu entsprechen. Zivilcourage sollte als Gegenmittel gegen Unterwürfigkeit gewagt werden (vgl. Singer 1992). Frei schaffende Lehrkräfte entfesseln die geistigen Kräfte der Schülerinnen und Schüler. Ihr Selbst wird mächtiger.

Die Bedingungen

Der Anstrengungsbereitschaft stehen entgegen: in erster Linie Angst und Furcht vor Misserfolg, Verwöhnung, Nachgiebigkeit, aber auch Machbarkeitswahn und Gleichheitsmythos im Sinne von Ergebnisgleichheit. Kein begabter Schüler möchte ein Rennpferd vor einem Kinderwagen sein, kein lernschwacher Schüler Ackergaul vor einem Eisenbahnwaggon. Wird die Individualität, ablesbar an Begabung und Interessen, geringgeschätzt, so geht mit hoher Wahrscheinlichkeit die Anstrengungsbereitschaft zurück und steigt die Widerstandsbereitschaft gegen Lernen als Veränderung an. Übermäßiges und unangemessenes Lob schafft Abhängigkeit und schädigt die Entwicklung der Selbstermächtigung. Verwöhnung, Beliebigkeit oder Formverlust im Elternhaus zu beklagen, stürzt bloß in Hilflosigkeit. Ich buchstabiere besser günstige Bedingungen mit den folgenden Hinweisen:

Motivation durch Lehrkräfte

Auf die Lehrerinnen und Lehrer kommt es an! (Hattie 2013) Lebende und historische Vorbilder der lohnenden Anstrengung und der Mut, Leistung von der Schülerschaft zu verlangen, helfen, ihren zeitweiligen Widerstand gegen Anstrengung zu überwinden. Das Lehrervorbild spricht das Bedürfnis des Schülers nach Identifikation an. – So tüchtig werden wie mein Vorbild! –Anstrengungsbereitschaft hängt von Persönlichkeitsmerkmalen und individuellen Bedürfnissen ab. Freilich kann „die Umsetzung besonderer Leistungsvoraussetzungen in Erfolg nicht extrinsisch erzwungen werden“ (Hengstschläger 2012, 7). Es braucht

dafür Anreize, welche die intrinsische Motivation aktivieren. Es bedarf der optimistischen Anstiftung zu Anstrengung. Dies erfordert ein angemessenes Maß an Autonomie für die Lehrkräfte. – „Wenn man nicht frei ist und unabhängig, wenn man die Gedanken nicht frei entwickeln kann, kann man in der hohen Kultur nichts schaffen.“ So die 2019 verunglückte Philosophin Ágnes Heller.

Es gibt diesen Unterricht mit Bildung durch vorgelebte Begeisterung an der Sache, durch das Staunen über die großen und kleinen Wunder der Welt, durch die Faszination moderner Technik, durch das Glück des ästhetischen Erlebnisses und durch die ergreifende Erschütterung eingedenk fremden Leides. Es geschieht dieser Unterricht immer dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer ergriffen von den Sachen sind, von den großen Geschichten der Menschheit, es geschieht dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer durch ihr Sein den Schülerinnen und Schülern den Weg zu sich selbst öffnen. Bringt eine Lehrkraft Persönliches ein im Unterricht, so wird die Lernmotivation über das Bedürfnis nach Identifikation gesteigert.

Anreize

„Menschen reagieren auf Anreize.“ (St. Landsburg, zit. n. Wössmann, 100) Der Anreiz von Aufgaben steigt mit der Neugier, die sie auslösen, und dem Interesse, das ihnen entgegengebracht wird. Individualität bewirkt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur Gleiches, sondern auch Verschiedenes lernen können und daher sollen. Anreize können vom Lieblingsgegenstand ausgehen, von einem bestimmten Sachbereich oder von einer einzelnen Aufgabe. Wirksam sind Lebensnähe, Anschaulichkeit, Neuigkeitsgehalt, Überraschung, Widerspruch, z.B. durch Inquiry Training (Suchman 1966), oder auch Provokation. Unterricht, der bilden will, räumt „Subversion des Wissens“ (vgl. Foucault 1987) ein, wodurch Wegen seines Entstehens nachgespürt und seine selektive Transformation reflektiert wird.

Passung

Gleichheit führe zu Trägheit (Noelle-Neumann 2001). Individualisierung im Unterricht passt den Schwierigkeitsgrad den gegebenen Lernvoraussetzungen an, holt die Schülerinnen und Schüler jeweils dort ab, wo sie stehen. Eben das bedeutet Bildungschancengerechtigkeit. Wird ihr entsprochen, so muss mit dem „Equity-Paradox“ gerechnet werden. Dem unlösbaren Dilemma der Schule. – Werden Schülerinnen und Schüler im Unterricht gleich behandelt, so nimmt die Streuung der Leistungen zu. Anhänger des Gleichheitsmythos leugnen diese Folge. Individualisierung umschifft dieses Problem.

Leistungs- und Interessenkurse

Allen das Gleiche und jedem das Seine! Die Konsequenz daraus wäre die Unterscheidung von Basal- und Erweiterungszielen sowie Pflicht- und Wahlkurs. Zusammen mit der Lehrerschaft habe ich 1989 an der Adalbert-Stifter-Praxisschule der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz ein entsprechendes Modell als Schulversuch entwickelt, das ein alternatives mit einem alternierenden Wahlpflichtangebot verknüpft und auf größere Selbstständig-

keit abzielt. Besonders in den sogenannten Realien könnte auch „Blended Learning“ Platz haben.

Methodenkompetenz und Lernregeln

In unserer kompetenzverliebten Schulgegenwart findet ausgerechnet Methodenkompetenz zu wenig Beachtung und wird zu selten vermittelt. Wer lernt, selbstständig Information zu beschaffen, sie zu analysieren und zu bewerten, sie darzustellen und zu präsentieren, gewinnt an Selbstermächtigung. Methodenkompetenz verdeutlicht den Zusammenhang zwischen ihr und Anstrengung. Üblicherweise wird auch die Fähigkeit, zu planen und sich selbst zu organisieren samt Zeitmanagement dazu gezählt. Damit ist das Thema Lernregeln angesprochen (vgl. Mehrzad 2016). Zusammen mit der Methodenkompetenz bilden sie eine Querschnittsmaterie ab. Daher sollten in allen Unterrichtsgegenständen nicht nur die wenigen gültigen allgemeinen Lernregeln, sondern auch fachspezifische erarbeitet oder vermittelt werden.

E-Learning

Wir schreiben das Jahr 2157. Tommy und Margie werden wie alle Kinder vom eigenen „machine teacher“ unterrichtet. Da findet der 13-jährige Tommy zufällig ein altes Buch über Schule. Es beschreibt, wie sie vor Jahrhunderten ablief. Margie ist sehr überrascht, denn Schule wie anno dazumal gibt es nun nicht mehr. „Sure they had a teacher, but it wasn't a regular teacher. It was a man. – A human teacher.“ Diese Science-Fiction-Geschichte erzählt Isaac Asimov (1951). Unsere Schülerinnen und Schüler sind längst in der digitalen Welt von Internet, Google, Facebook, Twitter, also in den sozialen Medien angekommen. Oft genug hantieren sie während des Unterrichts mit ihrem Smartphone unter der Bank. Sie kommunizieren, spielen, bedienen ihre Apps, googeln, verschicken Fotos und manchmal böse Botschaften. -- Schafft es Schule, die Schülerschaft in einschlägigem Unterricht zu verantwortlichem und sozialem Umgang mit den digitalen Medien vorzubereiten oder tut sich längst das digitale Gap der Schule auf, zurückgeblieben zu sein? (Vgl. Riedl 2017) Unterstützen E-Learning, also digitale Medien oder Werkzeuge, individuelle Lehr- und Lernprozesse – das Blended Learning, der Flipped Classroom, die Onlineforen, die Chats nach Erklärungsvideos, die von den Schülern zuhause studiert werden, das digitale Whiteboard in Verbindung mit den Schülertablets oder PCs nach themenbezogener Internetrecherche oder Moodle? Und unter welchen Voraussetzungen? Mit der technischen Ausstattung wird es nicht getan sein.

Ist dies das Vorstellungsmodell eines „New Deal“ für die Schule? Wird die Computerintelligenz zum besseren Instruktor, der seine Vermittlung in einer Klassengemeinschaft oder beim Einzelnen optimal individualisiert? Muss alles Lernen durchoperationalisiert und vermessen werden? Oder was davon kann Digitalisierung in eine humane Leistungsschule einbringen? Längst bieten verschiedene Bildungsplattformen Lernprogramme aller Art an. Google liefert zu „Lernplattformen für Schulen“ 327 000 Einträge. Die ausgefeilten Programme taugen dazu, Lernen individuell anzupassen. Dies setzt einerseits Anstrengungsbereitschaft voraus, stärkt aber andererseits die Selbstermächtigung. Und diese Lern-

hilfen erfordern Fachkompetenz der Lehrerschaft für die Auswahl. – Bildungspolitik sollte an einer Kultur des „Zu-Ende-Denkens“ orientiert werden.

Leistungsbeurteilung

Sie soll sich an ziel- und leistungsbezogener Anerkennungskultur und nicht an unentwegter Fehlersuche ausrichten. Diese frustriert, löst Anstrengungsverzicht oder Aggression aus. Das Selbstkonzept nimmt Schaden und die Selbstermächtigung fällt zurück. Wird Lernen die Selbstkontrolle eingeräumt, so werden Leistungsbewusstsein und Selbstermächtigung verstärkt. Testpunkte täuschen, besonders dann, wenn sie im Klima fehlerorientierter Leistungsbeurteilung entstehen. Testpunkte motivieren andererseits, wenn sie externen Erhebungen entstammen. Schulnoten täuschen, wenn sie vom Klima einer nachsichtigen Spaß- und Kuschelpädagogik hervorgebracht werden. Vergleichende Erziehungswissenschaft vermag bewährte alternative Methoden der förderorientierten Leistungsbeurteilung herauszuarbeiten, die nicht an Bewertung, sondern an Information für Verbesserung orientiert ist. – Sogar im Bereich der Wissenschaft verbessere „das ständige Schielen auf den anderen, das Vergleichen und ‚Ranken‘ die Leistungen nicht“, sondern beeinträchtige sie (Liessmann 2011, 25). – Längst werden Lernprogramme angeboten, die Daten sammeln, den Lernfortschritt dokumentieren und die Aufgaben individuell anpassen. Das ermöglicht externe Leistungsüberprüfung, die die Schülerleistungen stark anregen können.

Schule als Lernraum

In Schweden wird das Schulgebäude, der Lernraum, dritter Lehrer (neben Eltern und Lehrkräften) genannt. Leider stammen die Grundmuster der Schularchitektur zumeist aus vergangener Zeit und sind am Kollektiv und nicht an Individualisierung orientiert. Schulraum soll die Verknüpfung von Lern- und Beziehungskultur ausdrücken, ganz abgesehen von der Bedeutung der Schularchitektur für die ästhetische Erziehung. – Selbstermächtigung etwa braucht einen Lernraum, der Verschiedenheit respektiert und ermöglicht, z.B. für Rückzugsmöglichkeiten.

Kraftspender

Anstrengung erfordert Energie! Sie strömt aus dem Regelmäß, aus dem Rhythmus des Tages, aus der Zeiteinteilung, aus ausreichendem Schlaf mit vorausgehendem Einschlafritual, gesunder Ernährung, täglicher Bewegung und aus ermutigenden Sozialkontakten.

Die Quintessenz – poetisch

„Herr Keuner ging durch ein Tal, als er plötzlich merkte, dass seine Füße in Wasser gingen. Da erkannte er, dass sein Tal in Wirklichkeit ein Meeresarm war und dass die Zeit der Flut heran nahte. Er blieb sofort stehen, um sich nach einem Kahn umzusehen, und solange er auf einen

Kahn hoffte, blieb er stehen. Als aber kein Kahn in Sicht kam, gab er diese Hoffnung auf und hoffte, dass das Wasser nicht mehr steigen möchte. Erst als ihm das Wasser bis ans Kinn ging, gab er auch diese Hoffnung auf und schwamm. Er hatte erkannt, dass er selber ein Kahn war!“
(Bertolt Brecht: Herr Keuner und die Flut)

Literatur

- Asimov, I. (1951). The Fun They Had. In: *The Magazine of Fantasy and Science Fiction*, Febr. 1954.
- Apfelauer, R. & Reiter, A. (Hrsg.) (2001). *Schule Online. Handbuch zum Bildungsmedium Internet*. Wien: Public Voice.
- Brecht, B. (1967). *Geschichten vom Herrn Keuner*. 9. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (stb 16)
- Brezinka, W. (1974). *Erziehung als Hilfe zur Selbsthilfe*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cube, F. v. (1998). *Lust statt Leistung*. München: Piper.
- Foucault, M. (1987). *Von der Subversion des Wissens*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Hartmann, E. (2018). *Ihr kriegt den Arsch nicht hoch. Über Eliten ohne Ambitionen*. Frankfurt/M.: Campus.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hengstschläger, M. (2012). *Die Durchschnittsfalle*. 9. Aufl. Wien: Ecwin.
- Kraus, J. (1998). *Spaßpädagogik*. 2. Aufl. München: Universität.
- Largo, R.H. (2010). *Lernen geht anders*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Lenzen, D. (2014). *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- Liessmann, K.P. (2006). *Theorie der Unbildung*. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K.P. (2011). *Bildung ist ein Lebensprojekt*. Innsbruck: Studienverlag.
- Liessmann, K.P. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung*. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K.P. (2017). *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnay.
- Mehrzad, R. (2016). *Eins plus. Ein ultimativer Guide zu mehr Lernerfolg*. Wien: edition a.
- Montessori, M. (2005). *Grundlagen meiner Pädagogik*. 9. Aufl. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Noelle-Neumann, E. (2001). *Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung – unsere soziale Haut*. 6. Aufl. München: Langen Müller.
- Novotny, E. (2009). *Ermächtigung. Ein Bildungsbuch*. Frankfurt/M.: Int. Verlag der Wissenschaften.
- Postman, N. (1985). *Wir amüsieren uns zu Tode*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Postman, N. (1983). *Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Postman, N. (1997). *Keine Götter mehr – Das Ende der Erziehung*. München: dtv.
- Rauscher, E. (2012). *Schule sind wir. Bessermachen statt Schlechtreden*. St. Pölten: Residenz.
- Riedl, J. (2017). Zeitenwende durch Schule 4.0? In: *Das Schulblatt*, Juli 2017, 6-9.
- Singer, K. (1992). *Zivilcourage wagen*. München: Piper.
- Spiel, Ch. (2015). *Schule. Lernen fürs Leben?* Etsdorf am Kamp: Galiläa Verlag.
- Spitzer, M. (2010). *Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Suchman, J.R. (1966). *The elementary school training program in scientific inquiry*. Urbana: University of Illinois.
- Wössmann, L. (2007). *Letzte Chance für gute Schulen*. München: Zabert-Sandmann.

Ulrike Sych

MUSIK & Pädagogik¹

E.R.: „Musik ist Poesie der Luft.“

U.S.: Hören ist das, was man akustisch aufnimmt. Mit Poesie assoziiert man Gefühle. Das heißt: über das Hören werden in uns Gefühle, Emotionen angeregt, initiiert, stimuliert. Ich denke hier auch an Musikakustik, Schallwellen, Klangfarben – alles das, was wir über das Hören in uns aufnehmen. Für mich ist Liedgesang mit der Stimme ein Gedicht malen. Das ist es, was ich meinen Studierenden an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien vermittelte.

E.R.: „Eintaktiges Motiv, dynamischer Klang, freie Improvisation nach eigenen Ideen, neu komponiert von einer Frau Dirigentin – ist das nicht auch ein musikalisches Konzept für ein neues, ein grenzenloses Europa?“²

U.S.: Hier assoziiere ich Demokratie und Mut für Neues – und dafür steht Erwin Rauscher zu hundert Prozent. Improvisation ist seine Stärke. Man kann aber nur dann improvisieren, wenn man viel weiß und sehr gut vorbereitet ist. Die Sicherheit im Wissen und im Können öffnet die Türen zur Improvisation, zum Freisein. Je gebildeter Menschen sind, umso mehr können sie sich trauen loszulassen, in ihren Begegnungen zu improvisieren und sich nicht von vorgefertigten Mustern dirigieren zu lassen. Das heißt nicht, dass alle Menschen Akademiker/innen sein müssen, ich meine hier vor allem die Allgemeinbildung. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die gesellschaftliche Relevanz der Musikausbildung: dass man Kinder und Jugendliche innerhalb der Allgemeinbildung auch zur Kunst führt, um ihnen Kompetenzen zu geben, die für sie dann als Erwachsene von größter Bedeutung sind und somit in die Gesellschaft hineinwirken. Dazu gehören etwa soziale Kompetenzen, Empathie und Sprachvermögen.

Demokratie bedeutet für mich Gleichbehandlung auf Augenhöhe, eine gegenseitige Wertschätzung, das Zuhören und auch das Geltenlassen anderer Meinungen. Gerade in der Musik und in der Kunst ist der Mut zum Übertreten von Grenzen essenziell. Der Qualitätsbegriff einer Kunstausbildung geht weit über das rein fachliche Vermögen hinaus; er impliziert vielmehr auch eine transkulturelle Haltung, für die die Wahrung der Rechte und Würde des Menschen unverhandelbar ist. Im Fokus steht das gemeinsame Wirken, das gemeinsame Musizieren, völlig unabhängig davon, aus welcher Kultur man stammt, welche Hautfarbe und welche Religion man hat. Künstler/innen sind auch Botschafter/innen für den Frieden.

1 Dieser Text gibt einen imaginären Dialog über Musik und Pädagogik wieder – insofern die Autorin zu Zitaten aus Reden und Vorträgen Erwin Rauschers im musikalisch-akademischen Umfeld frei assoziiert.

2 Bezugnehmend auf *Eurjys Ops* (op. 47, für Saxofon Klavier und Streichquintett) von Konstantia Gourzi, eine Auftragskomposition der Europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste, uraufgeführt 2012 in Salzburg. Vgl. <https://konstantiagourzi.com/eurys-ops/>

E.R.: „Wer nie über seine Grenzen geht, bleibt immer unter seinen Möglichkeiten.“

U.S.: Das gilt für Künstler/innen und Wissenschaftler/innen ganz besonders. Aber es braucht Mut. Den Mut eines Erwin Rauscher: ein Nein nicht gleich hinzunehmen, sondern einer These eine Antithese gegenüberzustellen. Das Vermögen, weit über den Tellerrand zu blicken. Das sind die Parameter, die uns weiterbringen, wenn wir den Mut haben, über die eigenen Grenzen zu gehen.

E.R.: „Wir brauchen Dolmetscher nicht nur der Sprache, sondern auch der Geschichte und der Kultur.“

U.S.: Gerade Musik ist eine hervorragende Möglichkeit nicht nur über den Verstand, sondern auch über das Herz zu kommunizieren. In diesem Sinn kann Musik eine globale Sprache sein, die alle Menschen verstehen.

„Von wo du weg singst, dort kommt es an“, lautet ein zentraler Satz meiner Gesangslehre. Wenn man technisch sehr gut singen kann, aber emotional nicht involviert ist, dann erreicht die Musik das Publikum zwar im Kopf, aber nicht im Herzen. Die technische Fertigkeit in der Kunst ist die Basis und das Rüstzeug, um sich emotional ausdrücken.

Das trifft für alles zu, und dafür brauchen wir Dolmetscher/innen. Unsere Gesellschaft ist sehr am Verstand orientiert, in unserer vom Stress geprägten Gegenwart hat man manchmal den Eindruck, dass es kaum noch Zeit gibt, etwas reifen und auf sich wirken zu lassen. Viele Kinder und Jugendlichen haben ein Zeitkorsett wie Manager/innen. Umso wichtiger ist es, einen Weg zurück zu sich selbst und in die Ruhe zu finden. Wir sollten verstehen, dass man Zeit zum Reifen und zum Überlegen braucht, dass man für die Kunst wie für das Leben eine persönliche Entwicklung benötigt, und nicht nur für die Karriere funktionieren muss. Dann ist man stark genug und erreicht letztendlich viel mehr, auch in Stresssituationen.

E.R.: „Musik mag etwas sein, das uns in bestimmten Stunden hilft, die Welt zu vergessen.“

U.S.: Musik hat etwas Tröstendes, eine Heilkraft. Musik involviert das Soma, den Körper; die starke Kraft der Musik wird deshalb auch in der Musiktherapie genutzt. „Musik ist das Band zwischen den Körpern“, sagt etwa der Künstler Bijan Khadem-Missagh, sie verbindet die Menschen miteinander. Musik wirkt ganz intensiv auf den Körper, sie kann ihn entspannen, aber auch antreiben. Musik ist existenziell, im weitesten Sinne ist sie die Urmutter der Künste und Wissenschaften. Wie wir wissen, wird bereits der Fötus im Mutterleib durch den Rhythmus, durch die Stimme der Mutter und die Klänge und Geräusche ihrer Umwelt zum Wachsen stimuliert.

E.R.: „Wer lernen will, muss hören.“

U.S.: Erwin Rauscher geht es hier natürlich nicht um die direkten Töne, um Inhalte, die man auswendig lernen und bei Prüfungen abliefern muss. Es geht ihm vielmehr um die Zwischentöne und die Harmonien: Lernen heißt das, was man hört, mit dem Gesagten in Verbindung zu bringen. Dabei gilt es auch, eine gesunde Feedback- und Kritikkultur zu entwickeln: Das, was ich höre, muss ich für mich aufnehmen, reflektieren und in den richtigen Kontext stellen können.

E.R.: „Kein gesprochenes Wort kann die Intensität von Musik erreichen.“

U.S.: Das Zitat lässt erahnen, dass Erwin Rauscher ein musischer, emotionaler, empathischer

scher Mensch ist. Aber ich muss ihm entgegenhalten, dass jede Kunstform – sei es die Literatur, die Malerei, die Musik – die Kraft hat, die Seele zu öffnen.

E.R.: „Musikalisches Wissen und Können ist keine pädagogische Schlüsselqualifikation, aber eine biographische Schlüsselkompetenz, die die Sichtweisen des Lebens beeinflusst.“

U.S.: Das rekurriert auf die bereits angesprochene große Bedeutung der Musikausbildung für das Leben, für eine universelle Bildung der Kinder und Jugendlichen, damit sie sich später, mit allen Kräften, Begabungen, Talenten, die sie in sich haben, spezialisieren und einem konkreten Beruf zuwenden können. Egal, ob in Wissenschaft, Wirtschaft oder Industrie, in jedem Beruf sind wir auch als kreative Menschen gefordert, in unserem Umgang mit Harmonien, Emotionen, Konfrontation mit unseren Nächsten und mit der Welt. Daher ist es unumgänglich, dass wir auch kreativ gebildet werden, für uns selbst und für die Gesellschaft. Die Kreativkompetenz gehört genauso zum Leben wie Sprachkompetenz, wie Bewegungskompetenz, sie ist etwas Essenzielles.

E.R.: „Guter Musikunterricht macht Methode zu Rhythmus – bzw. den Rhythmus zu seiner Methode.“

U.S.: Musikdidaktik legt eine Brücke zur Musikalität, die Rhythmus, Tonhöhe, Harmonie und vieles mehr ist. Rhythmus ist aber auch die Uressenz unseres Daseins: Sonne, Gestirne, Jahreszeiten sind im Rhythmus. Wir leben im Rhythmus, wir haben zum Beispiel einen Schlaf- und einen Essrhythmus. Durch die Globalisierung und die Digitalisierung wird alles immer schneller, wir sind – durch die Vielzahl an Themen und Terminen – zu Rhythmusgetriebenen geworden, aber auch Rhythmusamputierten, weil wir uns entfernen von der Uressenz des Menschseins. Den eigenen Rhythmus zu spüren, stärkt uns in unserem Wirken. Auch deshalb ist die Musikausbildung so wichtig für unsere Gesellschaft, weil sie uns die Möglichkeit für die Suche nach dem eigenen Rhythmus gibt.

E.R.: „Wie kann und soll es (in) der Schule gelingen, musikalische Bildung als lebenslange Herausforderung zu vermitteln, welche die Schule eröffnet und nicht verordnet? Wie lässt sich das Gehör auf plurale Klangwelten einstellen, wie schult man Sinn für Harmonie und Disharmonie, wie bildet sich im Kind die Vorstellung von der Weite und Tiefe der Musik heran, die eigenes Wollen zum Können führt?“

U.S.: Dafür ist es zunächst wesentlich, dass man bei jenen Menschen, die politische Entscheidungen treffen, das Bewusstsein für die gesellschaftliche Relevanz der Musikausbildung stärkt. Dafür braucht es viel Überzeugungsarbeit. Kreativausbildung ist für das Leben von Menschen ebenso wichtig wie die Gesundheit oder die Bewegung.

Zum zweiten wollen wir Musikpädagoginnen und Musikpädagogen so ausbilden, dass sie die Begeisterung für die Kunst in die Schulen hineinbringen. Ich plädiere dafür, dass Künstler/innen Kunst unterrichten. So kann der Funke auf jene Menschen überspringen, die sie ausbilden. Der Kunst Raum zu geben, bedeutet auch, sich ausdrücken zu lernen. Für die Freiheit des Ausdrucks spielt die Improvisation eine wichtige Rolle. Es gibt kein richtig oder falsch in der Kunst, kein Schwarz oder Weiß, die Kunst hat viele Farben. Es ist wichtig, dass man Schüler/innen die ganze Farbpalette der Kunst zur Verfügung stellt.

Ich bin überzeugt, dass für Erwin Rauscher Harmonie auch zwischenmenschliche Töne bedeutet. Mitunter ist es gerade die Disharmonie, die uns weiterbringt. Wir brauchen die

Krise, die Dissonanz, um voranzukommen. Harmonie allein bedeutet Stillstand. Das ist in der Musik genauso wie in der menschlichen Entwicklung.

E.R.: „Ich klinge, also bin ich. Die Stimme macht uns unverwechselbar. Sie spiegelt unser Sein, ist Abbild des Körpers, Abdruck der Seele, unseres Umganges mit dem Leben und der Welt. Sie ist mehr als nur Sprechen, Singen, Lachen, Schreien oder Erzählen.“

U.S.: Die Stimme ist der Spiegel der Seele, sagt man. Jede Emotion, ob wir fröhlich, aufgeregt oder traurig sind, ist an der Stimme erkennbar, einerseits über die Veränderung der Stimmhöhe und andererseits über den Stimmklang bis hin zum Verlust der Stimme. Alle Varianten sind möglich. Die Stimme macht den Körper zum Musikinstrument, man kann sagen, sie macht uns selbst zu einer Art „Luftinstrument“.

Das führt uns zurück zum Eingangszitat: „Musik ist Poesie der Luft.“ Das würde ich nun gerne erweitern: „Musik ist die Poesie der Luft, die uns durch den Körper zum Instrument macht.“

Daher bedeutet für mich Liedgesang mit der Stimme ein Gedicht zu malen.

E.R.: „Die Stimme ist der Seismograph der Seele.“

U.S.: Wir tragen eine Verantwortung dafür, wie wir in die Welt hinaustönen und wie wir unsere Stimme im Austausch mit unseren Mitmenschen verwenden. Über die Stimme können wir Macht ausüben. Stimme kann Angst machen und Stimme kann beruhigen, wie jedes andere Musikinstrument auch. Stimme bewirkt im Gegenüber Emotionen. So kehren wir zur gesellschaftlichen Relevanz der Musikausbildung zurück, indem wir uns vor Augen halten, was jede und jeder Einzelne von uns mit ihrem und seinem „Instrument“ im Kontext der Gesellschaft bewirkt.

alois wurm

die eselsdistel

die eselsdistel ist die schönste blume
die unserm kleinen noah so gefällt
sie wächst zwar lediglich auf karger krume
doch wenn die morgenröte sie erhellt
ist sie ein purpurblauer sternenleuchter
mit wunderlampen aus dem märchenland
da werden noahs augen immer feuchter
sieht er sie funkeln so am lärchenrand

und die unzählgen stacheligen dornen
sie sagen wohl zu ihm berühr uns nicht
wie sie sein neugieriges herz anspornen
sie tief zu spüren ist es so erpicht

er kann es deshalb einfach nicht mehr lassen
er will sie kosen wie ein kätzchen zart
nur kann sein gütig herz es nimmer fassen
warum sind sie zu ihm so furchtbar hart?

doch nein er muss es jetzo wirklich wissen
ob wenn er so ganz sachte sie berührt
die zauberhaften schönen dornenkissen
er dann nicht doch ihr herzchen pochen spürt

und immer wieder möcht sein händchen fahren
hin über all die starren stacheln zart
sein süß geheimnis will er still bewahren
die dornen nein sie sind nicht wirklich hart

noch einmal kommt es ihm ganz tief zu sinnen
welch herrliches geschöpf die distel ist
ich hör ihn allerlei gedanken spinnen
wie leer es ohne ihre schönheit ist

im abenddämmer leuchten alle kerzen
die amsel singt ein spätes abschiedslied
die süßen vesperklänge gehn zu herzen
der dommel trommeln tönen aus dem ried

die eselsdistel ist die schönste blume
die unserm kleinen noah so gefällt
sie wächst zwar lediglich auf karger krume
doch wenn die morgenröte sie erhellt
ist sie ein purpurblauer sternenleuchter
mit wunderlampen aus dem märchenland
da werden noahs augen immer feuchter
sieht er sie funkeln so am lärchenrand

wie mögen aber seine sinne staunen
steht sie im wollgen silberstrahlenkleid
wenn ihre samtig weichen weißen daunen
in alle winde fliegen weit und breit

warum wird er auch dann wie immer fragen
kann denn nicht alles so wie früher sein?
ich seh ihn schon mit einem missbehagen
gehn in sein stilles laubenhäuschen rein

VERHALTEN prägt GESELLSCHAFT



IV. Verhalten prägt Gesellschaft

Andreas Bieringer

Gott einen Ort sichern.

Madeleine Delbrèls Gedicht „Liturgie der Außenseiter“

Liturgie der Außenseiter

Du hast uns heute Nacht
in dieses Café „Le Clair de Lune“ geführt.
Du wolltest dort du selbst sein,
für ein paar Stunden der Nacht.
Durch unsere armselige Erscheinung,
durch unsere kurzsichtigen Augen,
durch unsere liebeleeren Herzen
wolltest du all diesen Leuten begegnen,
die gekommen sind, die Zeit totzuschlagen.
Und weil deine Augen in den unsren erwachen,
weil dein Herz sich öffnet in unserm Herzen,
fühlen wir,
wie unsere schwächliche Liebe aufblüht,
sich weitet wie eine Rose,
zärtlich und ohne Grenzen
für all diese Menschen, die hier um uns sind.
Das Café ist nun kein profaner Ort mehr,
dieses Stückchen Erde,
das dir den Rücken zu kehren schien.
Wir wissen, dass wir durch dich
ein Scharnier aus Fleisch geworden sind,
ein Scharnier der Gnade,
die diesen Fleck der Erde dazu bringt,
sich mitten in der Nacht,
fast wider Willen,
dem Vater allen Lebens zuzuwenden.
In uns vollzieht sich das Sakrament deiner Liebe.
Wir binden uns an dich,
wir binden uns an sie
mit der Kraft eines Herzens,
das für dich schlägt.
Wir binden uns an dich,
wir binden uns an sie,
damit ein einziges mit uns allen geschehe.
Durch uns zieh alles zu dir ...

Zieh ihn zu dir, den alten Pianisten,
 der vergisst, wo er ist,
 und der nur spielt aus Freude am guten Spiel,
 die Geigerin, die uns verachtet
 und jeden Strich um Geld verkauft,
 den Gitarristen und den Akkordeonspieler,
 die Musik machen für Leute,
 die ihnen gleichgültig sind.
 Zieh ihn zu dir, jenen traurigen Mann, der uns
 seine so genannten fröhlichen Geschichten erzählt,
 ebenso jenen Trinker,
 der gerade die Treppe hinuntertaumelt,
 auch jene müde dasitzenden Leute
 zieh zu dir hin,
 die verlassen hinter ihrem Tisch kauern
 und nur hier sind, um nicht anderswo zu sein.
 Durch uns zieh sie zu dir hin,
 damit sie dir in uns begegnen,
 denn du allein hast das Recht, dich ihrer zu erbarmen.
 Weite unser Herz, damit es alle zu fassen vermag;
 präge sie ein,
 damit sie für immer in unser Herz geschrieben seien.¹ [...]

„Wir haben keine Anfänge mehr.“ So lautet die nüchterne Bilanz des renommierten Literaturwissenschaftlers und Philosophen George Steiner (1929–2020), der unsere Gesellschaft in einer „Spätzeit“ sieht, die nicht nur einen Mangel an Vergangenheit, sondern erstmals auch ein Defizit an Zukunft hat: Es regiert *Erwartungslosigkeit*.² Dem Gedicht „Liturgie der Außenseiter“ von Madeleine Delbrél (1904–1964) ist *Erwartungslosigkeit* nur allzu vertraut. In einem Café mit dem doppeldeutigen Namen „Mondlicht“ (*Le Claire de Lune*) versammeln sich zu nächtlicher Stunde desillusionierte Protagonisten: Sie machen einen müden Eindruck, sind unglücklich und wissen nichts mehr mit ihrer (Lebens-)Zeit anzufangen. Selbst die Musiker schaffen es nicht, gegen die depressive Stimmung anzuspielen, da auch sie Teil der Tristesse sind. Die gesamte Szene wird durch ein zunächst noch unbestimmtes *Du* herausgefordert, auf das der gesamte Text hinausläuft: „zieh alles zu dir ...“. Eine Begegnung mit ihm wird am Ende des Textes als rettende Verheißung in Aussicht gestellt. Den unkonventionellen Text als Gedicht zu bezeichnen, ist nicht ganz selbstverständlich. Klassische Merkmale wie Metrum, Rhythmus oder Reim fehlen fast vollständig, das Basisvokabular klingt dennoch poetisch: Herz, Rose und Liebe. Hinzu treten theologische Termini wie Liturgie, Gnade und Sakrament, die eine religiöse Leseart des Textes nahelegen, auch wenn man als religiös musikalische/r Leser/in nach dem Wort *Gott* oder gar *Christus* vergeblich

1 Madeleine Delbrél, *Gott einen Ort sichern. Texte. Gedichte. Gebete*, hrsg. u. übers. v. Annette Schleinzer, Ostfildern 2002. Dort finden sich das gesamte Gedicht, das hier nur als Auszug vorgestellt wird, und weitere Angaben zur Originalquelle. Dieser Beitrag geht zurück auf Andreas Bieringer, Realpräsenz in Madeleine Delbréls Gedicht „Liturgie der Außenseiter“, in: *HfD* 72 (2018) 158–162.

2 Vgl. George Steiner, *Warum Denken traurig macht. Zehn (mögliche) Gründe*, Berlin 2012.

Ausschau hält. Auch der Titel mag auf den ersten Blick irritieren, da im Text von Liturgie nicht direkt die Rede ist. Mit dem Hinweis auf das „Sakrament deiner Liebe“ führt zwar eine erste Spur zur Eucharistie, sonst bleibt der Bezug zur Liturgie jedoch vage. Es wird am Ende noch zu klären sein, welche Beweggründe die Autorin hat, ihren Gottesdienst in ein so trostlos wirkendes Café zu verlegen. Zunächst stehen aber die Autorin und ihre unverwechselbare Frömmigkeit im Vordergrund.

Die Spannung zwischen untypischer Form und klassischem Vokabular verweist auf die außergewöhnlichen Lebensumstände der Verfasserin.³ Delbrêl war eine Grenzgängerin zwischen scheinbar unvereinbaren Welten, die im Frankreich der Dreißiger- und Vierzigerjahre des vorigen Jahrhunderts als Sozialarbeiterin der Stadt Ivry nach Gott suchte, wo ihn sonst niemand vermutete, am wenigsten die Kirche selbst: bei den einfachen Leuten auf der Straße, vor allem bei den kommunistischen Arbeitern in den Fabriken. Ihre Aufmerksamkeit galt in diesem Milieu den physisch Leidenden, denen, die sich ängstigten und keine Zukunftsperspektiven hatten. Noch zu Beginn ihres Hochschulstudiums war Delbrêl überzeugte Atheistin, konvertierte aber nach einer schweren Lebenskrise im Alter von zwanzig Jahren zum Christentum. Rückblickend sprach sie von einer „gewaltsamen Bekehrung“, weil Gott sie im Gebet vom Dunkel ins Licht riss.⁴ Mit gleichgesinnten Frauen lebte sie streng nach den evangelischen Räten, aber nicht in der Abgeschlossenheit eines Klosters, sondern mitten in der Stadt als Sozialarbeiterin. Ein hermeneutischer Schlüssel für das Gedicht findet sich in den Schriften Delbrêls selbst:

Wenn wir dafür verantwortlich sind, dass Menschen Gott verloren haben, dann haben wir vielleicht daran zu leiden, vor allem aber müssen wir ihnen Gott zurückgeben. Zwar können wir ihnen nicht den Glauben geben, können aber uns selbst geben. Im Glauben haben wir Gott gefunden; wir können ihn weitergeben, wenn wir uns selbst geben, und zwar hier in unserer Stadt. Es geht also nicht darum, dass wir uns irgendwohin davon machen, das Herz beschwert von der Not der anderen, wir müssen vielmehr bei ihnen bleiben, mit Gott zwischen ihnen und uns.⁵

Hier tun sich erste Zusammenhänge auf, wie das Verhältnis von *Du*, *Wir* und den desillusionierten *Protagonisten* des Gedichts zu verstehen ist. Unter den Bedingungen moderner Lebensumstände begegnen sich Gott und Mensch nur mehr über den Weg der *Nächstenliebe*. Die Glaubensweitergabe ist bei Delbrêl in einem hohen Maß an die (Selbst-)Hingabe und einen tief ausgeprägten missionarischen Geist gekoppelt. Kein triumphaler Eifer befeuerte sie, sondern ein kritischer Blick auf die eigene Tradition, die sie für den Verlust des Glaubens mitverantwortlich machte. Mission verstand sie daher als wiedergutmachende

3 Zur Biographie Delbrêls vgl. Annette Schleinzer, *Die Liebe ist unsere einzige Aufgabe. Das Lebenszeugnis von Madeleine Delbrêl*, Ostfildern 2014 und Katja Boehme, *Madeleine Delbrêl. Die andere Heilige*, Freiburg i.Br. u.a. 2014.

4 Wertvolle Einsichten zu Leben und Werk Delbrêls verdankt der Autor dieses Beitrags einem Vortragsmanskript von Anette Schleinzer, Gott einen Ort sichern. Begegnung mit einer Pionierin: Madeleine Delbrêl (1904–1964). Skizze des Vortrags vom 4. Mai 2007 im City Kloster Bielefeld, online abrufbar unter: http://citykloster-bielefeld.de/media/downloads/Vortrag_Frau_Dr_Schleinzer.pdf [12.09.2018]

5 Madeleine Delbrêl, *Auftrag des Christen in einer Welt ohne Gott* (Erste dt. [Teil-]Übers. v. Hermann Josef Bormann. Die im vorliegenden Text ebenfalls nach der Ausgabe von 1970 ergänzten Teile zu Beginn und am Schluss des Buches wurden übers. v. Ruth Disse u.a.), Einsiedeln 2000, 183.

Glaubensrückgabe durch persönliches Engagement, alle anderen Wege schienen ihr versperrt. Im Gedicht wird die demütige Hingabe an die Nächsten aber nicht bloß als biblisch motivierte *Proexistenz* in Erinnerung gerufen. Aus dem zentralen Motiv des christlichen Credo *Christus pro nobis* wurde ein *Christus per nobis*: „Durch unsere armselige Erscheinung,| durch unsere kurzsichtigen Augen,| durch unsere liebeleeren Herzen| wolltest du all diesen Leuten begegnen ...“ – immer jedoch unter dem Vorbehalt, dass Christus im Text eine Leerstelle bleibt bzw. bleiben muss. Seinen Namen nimmt das lyrische Ich bis zum Ende des Textes nicht in den Mund.

Delbrél und ihre Gefährtinnen gingen in die Banlieues, verzichteten auf Besitz und eine eheliche Gemeinschaft, um ganz dem Evangelium zu folgen. Woher speiste sich dieser aufopfernde Einsatz für die randständigen Gruppen der damaligen Gesellschaft? Hier klingt die *École française de spiritualité* nach, eine breitenwirksame Frömmigkeitsbewegung, die Generationen von Klerikern und Laien in Frankreich und weit darüber hinaus prägte.⁶ Der ignatianisch beeinflusste Priester und Mystiker Pierre de Bérulle (1575–1629) gilt als ihr Gründer, heute lebt seine Schule u.a. bei den Arbeiterpriestern oder den Kleinen Brüdern bzw. Schwestern von Charles de Foucauld (1858–1916) fort. Bérulles christozentrische Frömmigkeit zielte darauf ab, Christus „in den Seelen zu bilden“. Seine Spiritualität, die er vor allem im französischen Oratorium verwirklichte, stützte sich auf persönliche Askese, die geistige Betrachtung der Inkarnation und auf die eucharistische Anbetung. Allem ethischen Handeln geht der Blick auf Christus voraus, der in der konsekrierten Hostie ausgesetzt und angebetet wird und dadurch zum Ansporn wird, ja zur inneren Verpflichtung, sich selbst den Notleidenden und Randständigen ganz und gar auszusetzen. Aus der intimen Gottesbeziehung resultierte bei Delbrél eine ausgeprägte Solidarität mit den Arbeitern bei gleichzeitiger Ablehnung ihrer atheistischen Gesinnung. Dieser Zwiespalt mündete in einer tief empfundenen Einsamkeit, die für sie zur Voraussetzung wurde, um Gott unter schwierigen Bedingungen Raum zu geben:

Um Gott einen Ort zu sichern. Dafür vor allem der Anbetung überantwortet sein.
Das Mysterium des göttlichen Lebens auf uns lasten lassen, bis zum Erdrücktwerden.
In den Finsternissen der allgemeinen Unwissenheit Punkte der Bewusstwerdung seines Daseins setzen. Erkennen, dass hier der eigentliche Akt der Erlösung geschieht;
glauben im Namen der Welt, hoffen für die Welt, leiden anstelle der Welt.⁷

Glauben, hoffen, leiden *für* die Welt: Delbréls Entäußerungsmystik ist eng mit dem Gedanken der Stellvertretung und der Sühne verbunden, der bei ihr davon lebt, dass Gott in einer areligiösen Welt nur durch den demütigen Einsatz für die Mitmenschen „inkarniert“ werden kann – oder wie es anschaulich im Gedicht heißt: „Wir binden uns an dich,| wir binden uns an sie,| damit ein einziges mit uns allen geschehe.“ Zugleich wird deutlich, dass die mystische Erfahrung in der Liturgie nicht von ihrem sozialen Engagement zu trennen ist. Das Verhältnis von Liturgie und Ethik ist entscheidend, um Delbréls Spiritualität zu verste-

6 Zur „Französischen Schule der Spiritualität“ vgl. Yves Krumenacker, *L'école française de spiritualité. Des mystiques, des fondateurs, des courants et leurs interprètes*, Paris 1998.

7 Madeleine Delbrél, *Frei für Gott. Über Laien-Gemeinschaften in der Welt*, übers. v. Hans Urs Balthasar, Einsiedeln 1976, 14.

hen, auch wenn ihre Form der Anbetungsfrömmigkeit in den Jahrzehnten seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil für viele an Plausibilität verloren hat.

Seit der Entstehung des Gedichts haben sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen maßgeblich verändert. Die Opposition von Kirche und Kommunismus ist obsolet geworden, das Evangelium an den Rändern der Gesellschaft zu verkünden, könnte jedoch nicht aktueller sein. Papst Franziskus hat es in seinem apostolischen Schreiben *Evangelii Gaudium* zum Leitwort seines umstrittenen Pontifikats erhoben (vgl. Nr. 20).⁸ Kann der unscheinbare Text auch heute noch ein klärendes Licht auf unseren Gottesdienst werfen? Seine Aktualität liegt in zweifacher Hinsicht auf einem bemerkenswerten Übersetzungsdienst: Einerseits überträgt Delbrêl den ethischen Imperativ der Bergpredigt glaubhaft in ihr eigenes Leben. Die Nähe zur Botschaft des Evangeliums lässt den Text auch heute noch authentisch wirken. Andererseits findet sie Worte für eine Grundstimmung, die uns in der Kirche schon länger beschäftigt. Den alten Formen der Liturgie, ihrem angestammten Ort und dem als weltfremd empfundenen Sprachgebrauch wird kaum noch zugetraut, eine lebensverändernde Kraft zu entfalten. Wie oft wurde schon gefordert, die Sakralräume zu verlassen und die Gottesdienste in Kinosälen, Diskotheken oder Fabrikhallen zu verlegen, um näher bei den Menschen zu sein? An der Kirchenarchitektur der Siebziger- und Achtzigerjahre lässt sich dieser Trend mitunter ablesen. Nicht wenige Gebäude wurden als „Mehrzweckräume“ errichtet, um Liturgie und soziales Engagement unter einem Dach zu vereinen. Ähnliches könnte man in Analogie dazu auch über Versuche einer „niederschwellige“ Liturgie sagen, die sich durch eine größere Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen einer postchristlichen Gesellschaft auszeichnet. Delbrêl wandert in ihrem Gedicht aus der klassischen Liturgie heraus und verlegt sie kurzerhand an einen profanen Ort. Damit verzichtet sie aber nicht auf ihren eigentlichen Ursprung, wiederholt aber ihr Wesen auf ungewohnte Weise, um den Gottesdienst für Zeitgenossen plausibler zu machen. Das Mysterium der Eucharistie lebt vom Paradoxon der Verborgenheit Gottes im sichtbaren Zeichen von Brot und Wein. Im Text vermeidet Delbrêl jeden symbolischen Hinweis auf die klassische Abendmahlsmetaphorik, der direkt auf die Eucharistie verweisen würde, und dennoch ist sie als „Sakrament der Liebe“ omnipräsent.⁹ Es gibt unterschiedliche Formen der Realpräsenz: Es gibt die übliche, aber nicht mehr selbstverständlich geglaubte der Eucharistie, die sich wiederum auf das geschichtliche Leiden am Kreuz, den Tod und die Auferstehung Jesu Christi bezieht. Die Spiritualitätsgeschichte berichtet ergänzend von unzähligen metaphorischen Auslegungen des zentralen Glaubensgeheimnisses. Die Bedeutung des Gedichts liegt in der Rückübersetzung der Realpräsenz ins eigene Leben, indem die Dichterin selbst zum sichtbaren Ort der Gegenwart Gottes in der Welt werden will, zu einer leuchtenden „Insel göttlicher Anwesenheit“. Sie geht von ihrer Lebenserfahrung aus und verweist auf den leidenden Jesus, indem sie die eucharistische Realpräsenz ins Leben zurückführt. Es gehört zur Aufgabe religiöser Dichtung, so könnte das Resümee lauten, die Sprache von Bibel, Liturgie und Theologie in jeder Generation neu zu entdecken. Delbrêl gelingt das auf eine Weise, die mehr als 50 Jahre nach ihrem Tod nicht an Aktualität verloren hat. „Erwartungslosigkeit“ steht am Beginn

8 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Apostolisches Schreiben Evangelii Gaudium des Heiligen Vaters Papst Franziskus an die Bischöfe, an die Priester und Diakone, an die Personen geweihten Lebens und an die christgläubigen Laien über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute vom 24. November 2013* (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 194), Bonn 2013.

9 Vgl. Jochen Hörisch, *Brot und Wein. Die Poesie des Abendmahls*, Frankfurt 1991.

von Delbrèls „Liturgie der Außenseiter“. Als Gegenmittel spricht sie von nichts Geringerem als der Begegnung mit dem *göttlichen Du*, das sich seinen Weg über den liebenden Mitmenschen bahnt.

Ivo Brunner

Erwin Rauscher „meets“ William Shakespeare: Paradigmen der PädagogInnenbildung aus Hamlets Blickwinkel

Sein oder Nichtsein; das ist hier die Frage:
Obs edler im Gemüt, die Pfeil und Schleudern
Des wütenden Geschicks erdulden oder,
Sich waffnend gegen eine See von Plagen
Durch Widerstand sie enden? Sterben – schlafen –
(Hamlet, 3. Aufzug, 1. Szene)

I. Gedankenspiel

Das Gedankenspiel muss erlaubt sein, eine fiktiv-pädagogische Begegnung Erwin Rauschers mit William Shakespeare und seinem Werk *Hamlet* zu inszenieren, zumal die beiden Denker und Autoren so manche biographische Gemeinsamkeit aufweisen. Wenn auch vier Jahrhunderte die beiden Persönlichkeiten trennen, so loten doch beide den menschlichen Geist und die menschliche Seele in vielen Facetten aus. Beide Schreib-Barden sind hoch gebildet, beredt, wortgewaltig, ethisch stark und beide können auf ein Schriften-Ceuvre blicken, das weit den Umfang eines Normalgelehrten übersteigt. Shakespeare aus Stratford-upon-Avon (England) und Rauscher aus Mauthausen (Oberösterreich) sind beide Textil-Kaufmanns-söhne und beide weisen Geburtsorte auf, die sich nachhaltig ins Gedächtnis der Weltgeschichte eingepägt haben.

II. Themenwelten bei Shakespeare und Rauscher

Nachhaltig sind aber auch ihre aufgegriffenen Themen, die sie mit Überzeugung und Vehemenz in vielen Werken darlegen. Shakespeare-Experten kennen natürlich die stets wiederkehrenden großen Gedankenfelder von Macht, Natur, Liebe, Konflikten oder Bildung. Diese Makro-Themen sind Erwin Rauscher nicht fremd, aber er bricht sie aus Gründen der berufsorientierenden Zugänglichkeit und Verständlichkeit oft herunter auf Meso- oder Mikro-Ebenen, ohne dabei William Shakespeare aus dem Blick zu lassen. Beim Nachdenken über Paradigmen der PädagogInnenbildung etwa könnte Erwin Rauscher bei *Hamlet*, wahrscheinlich des englischen Poetengenies bedeutendstes Drama, nachgeschlagen haben.

Wenn Hamlet, Prinz von Dänemark in Shakespeares gleichnamigem Werk sich im 3. Aufzug die Frage stellt, „Sein oder nicht sein“, leitet er einen Monolog ein, in dem er

laut darüber nachdenkt, dass er vor unentschlossenem Handeln Scheu hat. Der knappen Frage des Seins folgen gleich auch weitere Gedanken, die sich auf die Mühen des Lebens oder auf den Übermut beziehen, ja Hamlet sinniert auch über Liebe und Gerechtigkeit und sogar über die Furcht vor dem Tode und dem Jenseits. Bei solchen Gedanken nimmt Erwin Rauscher, promovierter Philosoph und habilitierter Theologe, Fahrt auf. Jedoch: Sich in der PädagogInnenbildung die Frage „Sein oder Nichtsein“ zu stellen, grenzt wohl etwas an eine Überdramatisierung dieses Bildungsthemas. Aber es soll einem renommierten österreichischen Schulentwickler, Hochschullehrer und Rektor einer großen Pädagogischen Hochschule zugestanden sein – wenn auch da und dort etwas zu philosophisch oder gar übereifrig – über Paradigmen der PädagogInnenbildung laut nachzudenken.

III. Hamlets literarische Verdichtung

Hamlets beliebte Form zur verdichteten und unmittelbaren Mitteilung war der Monolog – das kommt zwar auch oft einem Rektor oder gar Vorsitzenden der RektorInnenkonferenz entgegen, aber der eigentliche Grund, warum Erwin Rauscher insbesondere bei Hamlet nachschlägt, und die PädagogInnenbildung eine Weile lang dem kritischen Röntgenlicht aussetzt, liegt in der kaum jemals übertroffenen psychologischen Beschreibung von Personen, ihren Handlungen, ja sogar ihren Seelenlandschaften, wie Rudolf Steiner es ausdrücken würde. Und Erwin Rauscher weiß, dass es in der Bildung eben primär um den Menschen, die Lehrperson, die Pädagogin, den Pädagogen geht. Die gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hintergrund einer internationalen Hochschulevaluierung, der sich Rektor Rauscher mit seiner niederösterreichischen Pädagogischen Hochschule vor nicht allzu langer Zeit stellte, decken sich mit diesem Aspekt der personalen Hochschulentwicklung.

Ein zweites, ganz entscheidendes Motiv, das Erwin Rauscher bewegt, bei Hamlet nachzuschlagen und das Werk in Analogie zur PädagogInnenbildung zu setzen, könnte in einem philosophischen Bereich liegen, nämlich in der existentialistischen Auffassung, dass der Mensch wesentlich durch sein Tun, aber auch sein Lassen charakterisiert ist. Was gesprochen wird, ist vielleicht nicht nur im Alltag, sondern auch im Drama weniger bedeutsam als das, was gehandelt wird, was wirklich geschieht. Die Errungenschaften, die Entwicklungen, die Fortschritte und die Zukunftsmöglichkeiten der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich basieren nicht auf leerem Geschwätz, sondern auf vollbrachtem Tun.

Mit Shakespeares Hamlet ist schon Vieles angestellt worden – und wenn Hamlet als das am öftesten aufgeführte Drama der Weltliteratur gilt, warum sollen dann Hamlets Metaphern, Symbolismen und Aphorismen nicht auch dem ureigenen Thema Erwin Rauschers, der PädagogInnenbildung, dienen dürfen.

Der bloße Inhalt des Dramas ist ja schnell gezeichnet: Prinz Hamlet, der Thronfolger Dänemarks, einstmals verliebt in die jung verstorbene Ophelia, enttäuscht von seiner intriganten Mutter, trauert um seinen ermordeten Vater und verspricht dem erschienenen Geist seines leiblichen Vaters, dessen Tod zu sühnen.

Kritiker können nun einsteigen und sich darüber mokieren, dass es nicht gerade sonderliche Bildungs-Noblesse beweise, PädagogInnenbildung in den dramatisch-schaurigen Kontext von Vatermord, Selbstmord oder Meuchelmord zu stellen. Aber das Werk bietet eben mehr als nur „plot“: Es ist ein Zusammenspiel von Ideen, von Polit-Systemen, aber vor allem von Persönlichkeiten. Und es sind gerade diese Elemente des menschlichen Daseins,

die Erwin Rauscher, wie er sie selber in unzähligen Publikationen auszudrücken vermag, immer wieder faszinieren.

Hamlet selbst war zwar ein Zauderer, ein Zweifelnder, ein mit dem Schicksal Haderner, er war aber auch akribisch genau in seinen Recherchen, war beseelt vom sportlichen Geist – seine Fechtkunst war, ähnlich wie Erwin Rauschers frühe Tenniskunst, auf höchstem Niveau. Man darf somit annehmen, dass Hamlet viele Attribute eines umsichtigen und kompetenten Pädagogen in sich vereinte, auch wenn eine Forscher-Kollegin kürzlich in einem Vortrag meinte, dass Hamlet deshalb ein schlechter Lehrer gewesen wäre, weil er alles und jedes, jede Lebenssituation, zu sehr reflektiere – reflektiertes Handeln und reflektierte Praxis seien schon in Ordnung, aber eben nicht zu viel davon!

Lassen wir aber Erwin Rauscher wieder zur Weltbühne zurückkehren und verknüpfen wir die angedeuteten literarischen Aspekte mit pädagogischen Fakten, sodass Paradigmen der PädagogInnenbildung aus dieser Symbiose herauswachsen können. Erwin Rauscher navigiert mit seinen wissenschaftlichen Beiträgen zur Schul- und Lernkultur ja sehr oft durch die internationale Kunst- und Kulturszene. Eindrücklich in Erinnerung sind z.B. sein „Plädoyer für die Freiheit des Lernens und Lehrens“, wo er Beethovens *Fidelio* als Metaphernhintergrund verwendet, oder sein „Plädoyer für ein Schulleben im Dialog“, das er mit dem griechischen Drama *Antigone* von Sokrates verdichtet. Erwin Rauscher schwelgt aber nicht nur in der schöngeistigen Literaturwelt: Wenn man seine Arbeit im Alltag vor Ort – sprich Pädagogik für Niederösterreich – betrachtet, dann erkennt man, dass er sich auch mit den nüchternen, faktenorientierten Schriften z.B. der OECD, der aus über 30 Ländern bestehenden Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, auseinandersetzt.

IV. Paradigmen der PädagogInnenbildung unter Rauschers und Hamlets Augen

Bei genauem Hinschauen auf die Arbeit von Rektor Rauscher an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich kann festgestellt werden, dass eine ziemlich aktuelle OECD-Studie mit drei wesentlichen Paradigmen für eine moderne und gut funktionierende Schul- und Lehrerbildungslandschaft ausschlaggebend sein dürfte. Bei dieser Studie, die in der Tat einen vertieften Einblick in die internationalen Vorgänge rund um die PädagogInnenbildung bietet, soll es dennoch angebracht sein, das Zweifeln, das Reflektieren und das Hinterfragen eines Hamlets anzuwenden.

Nun, die OECD-Studie verweist auf drei wesentliche Paradigmen für eine moderne und gut funktionierende Schul- und Lehrerbildungslandschaft, wie sie auch Erwin Rauscher im Auge hat:

1. Die Heranbildung von ergebnisorientierten Schulleiterinnen und Schulleitern
2. Die Vorbereitung der Pädagoginnen und Pädagogen auf die Beherrschung der Vermittlungskompetenz jener Fertigkeiten, die man im 21. Jahrhundert tatsächlich braucht
3. Die Harmonisierung von LehrerInnenangebot und LehrerInnenbedarf.

Es ist ja erfreulich, dass man laut erstem Paradigma vermehrt die Rolle des Schulleiters und der Schulleiterin im Sinne einer effizienten und autonomen Gestaltung der Schule auch international aufgewertet sehen möchte. Wenn sich die Funktion des Direktors und der Direktorin aber erheblich über der eines Administrators oder einer Administratorin etablie-

ren sollte, dann bedarf es insbesondere bezüglich curricularer Schwerpunktsetzungen, Ressourcenverteilung und Gestaltung der Leadershipkomponente noch große Anstrengungen und systemische Änderungen, um diesen gewünschten Autonomiegrad für Schulleitungen zu erreichen. Erwin Rauscher kennt die Herausforderungen eines Schulleiters von innen her, war er doch über ein Jahrzehnt lang Direktor an Gymnasien, zuerst am BG/BRG Ried und dann am neu gegründeten BRG Schloss Wagrain in Vöcklabruck.

Das zweite OECD-Paradigma, nämlich die Steigerung der Vermittlungskompetenz für Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts, reflektiert den Kernbereich der Arbeit an der Pädagogischen Hochschule, wobei einerseits dem kollaborativen und forschenden Lernen unter Zuhilfenahme der digitalen Lehr- und Lernmittel das Wort geredet wird, auf relativ erfrischende Weise aber auch erkannt wird, dass es nicht die einzige beste Methode der Vermittlung geben kann.

Zum dritten OECD-Paradigma, der Harmonisierung von LehrerInnenbedarf und LehrerInnenangebot, darf kommentiert werden, dass sich Erwin Rauscher und sein PH-NÖ-Team insofern besonderer Anstrengungen unterzieht, als sie durch eine hoch anspruchsvolle Aus-, Fort- und Weiterbildung den Lehrberuf attraktiv halten wollen und schon bei der Aufnahme und Auswahl potenzieller Lehramts-KandidatInnen ihre Qualitätsansprüche artikulieren.

Die OECD mit ihren international-empirisch abgestützten Trends und den daraus abgeleiteten drei Paradigmen mag für manche, die mit dem Bildungssystem hadern, nahezu dieselbe transzendente Wirkung erzeugen wie die Erscheinung des Vater-Geistes im Hamlet. Hamlet zeigte Angst und Furcht, auch Ehrfurcht vor den Aussagen des Geistes. Er war sich vorerst nicht sicher, ob der Geist böse oder gut geartet ist. Aber alles, was der Geist ihm befahl, war für Hamlet wichtig. Er habe sogar seine Schulweisheiten über Bord geworfen und sein Bücherwissen vergessen. Seit der Erscheinung überkam Hamlet eine gewisse Wildheit und Fremdheit in seiner Sprache, in seinem Aussehen und seinem Verhalten. Bis zum Treffen mit dem Geist habe er, so berichtet sogar seine Freundin Ophelia, auch ganz normale Liebesbriefe geschrieben und sogar Ringe ihr zugesandt – von dem sei alles nicht mehr. Er schien von höheren Mächten gesteuert zu sein.

Es ist aber, und das ist die tröstliche Perspektive, nicht sicher, ob Hamlet diese Fremdheit, diesen Wahnsinn nicht nur vortäuscht, um schneller und treffender an sein gestecktes Ziel zu gelangen. Erwin Rauscher hat sich erfreulicherweise stets gegen geisterhafte Zurufe, die ihn eventuell wild und fremd oder gar wahnsinnig machen könnten, verwahrt. Seine stabile, kontinuierliche und vorausschauende Bildungsarbeit hat ihm das Vertrauen der österreichischen PH-RektorInnen eingebracht und so konnte er seine Bildungserfahrung und seine Visionen als Vorsitzender der RektorInnenkonferenz von 2013 bis 2018 im Sinne der Bereicherung der PädagogInnenlandschaft zur Geltung bringen. Natürlich war er nicht wie Hamlet von großen Zweifeln geplagt, sondern hatte stets ein klares Ziel vor Augen: ein qualitativvolles und forschungsorientiertes Studienangebot, das sich auf universitäres Niveau hin entwickelt. Trotz aller philosophischen und theologischen Gedankenausflüge, die Erwin Rauscher als Universitätsprofessor seinen vielseitigen Studien schuldet, ließ er die Wirklichkeit nie verloren gehen – erinnern wir uns an Hamlets Monolog des Seins oder Nichtseins, mit dem er die Scheu vor dem Handeln ablegen will und die Bedeutung leerer Worte bloßstellt. Erwin Rauscher bringt das Tun und das Handeln mit dem Denken ins Gleichgewicht. So sind ihm z.B. die an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich geschaffenen Departments eine große Hilfe zur Umsetzung seiner Ideen.

V. Erwin Rauschers unermüdliche Zielverfolgung

Schon ein flüchtiger Blick in Erwin Rauschers enorm lange Publikationsliste stellt klar, dass ihm nicht wie Hamlet die „Fähigkeit und Vernunft fehle“, um Gedanken auch in die Tat umzusetzen oder auch aufs Papier zu bringen. Aber Hamlet behauptet zugleich, noch genügend Gründe zu sehen, um zu kämpfen. Auch Erwin Rauscher ist noch nicht müde geworden und verfolgt neben hehren Paradigmen der PädagogInnenbildung auch unermüdlich Ziele, die er in seinen Schriften und in seinem Tun immer wieder anklingen lässt.

So will er nicht Alltagswissen als das Produkt der PädagogInnenbildung sehen; er glaubt, dass die Abwendung von fachwissenschaftlichen Inhalten fatal wäre; Inklusive Bildung will er über den Schlagwortstatus heben; die Professionalisierung der PädagogInnen möchte er nicht der Perfektionsphantasie unterwerfen; der Früherziehung schenkt er tertiäre Aufmerksamkeit; Themen zur Schulentwicklung sieht er als curriculare Selbstverständlichkeit; einen betriebswirtschaftlichen Begriffsnebel möchte er nicht dominierend auf die PädagogInnenbildung legen – auch wenn man manchmal die Begriffe wie corporate identity, output-orientation, controlling, SWOT-Analyse oder top-down-management instrumentell brauchen kann.

Und ein erweiterter Blick in die von Erwin Rauscher geschaffene pädagogische Paradigmenwelt zeigt, dass er aufgrund eines ausgewogenen Verhältnisses von Theorie und Praxis ein hohes Qualitätsniveau in den PH-Studienangeboten der Aus-, Fort- und Weiterbildung vorweisen kann. Er ist auch überzeugt, dass Forschung und Wissenschaftlichkeit die Entwicklung der Schulbildung fördern und nationale und internationale Vernetzungen mit anderen Bildungspartnern den eigenen Reflexionsgrad erhöhen.

VI. Fazit

Hinter diesen artikulierten Paradigmen der PädagogInnenbildung stehen Erwin Rauschers sieben Jahrzehnte Bildungsaneignung, Bildungsbemühung und Bildungserfahrung. Wenn Johann Wolfgang von Goethe einmal meinte, dass Hamlet jenen Typus des Menschen darstelle, dessen eigentliche „frische Tatkraft durch die überwuchernde Entwicklung der Gedankentätigkeit gelähmt werde“, so dürfen wir bei Erwin Rauscher den wohlthuenden Unterschied zu Hamlet feststellen, dass seine frische Tatkraft trotz aktiver Gedankentätigkeit nicht eingeschränkt ist. Und Hamlet ist noch einmal das Stichwort:

In seinem letzten Monolog stammelt Hamlet – vom giftigen Degen seines Widersachers Laertes schon verwundet – die Worte seines irdischen Abschieds und seines Verstummens. Aber an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ist „der Rest nicht Schweigen“. Ganz im Gegenteil. Erwin Rauscher und sein PH-Team brechen in einem neuen Haus auf in eine neue spannende, bestimmt nicht schweigsame oder einsame Zeit, wissend, dass trotz aller Paradigmen der PädagogInnenbildung ein erfolgreiches Wirken nur in der Zusammenarbeit und durch das Engagement der Mitmenschen möglich ist – das weiß Erwin Rauscher als Philosoph, als Naturwissenschaftler, als Theologe, als Psychologe, als Pädagoge, als Schulmanager, als Rektor und nicht zuletzt als Shakespearekenner. Ad multos annos!

Literatur

- Bloom, H. (2002). *Genius. Die hundert bedeutendsten Autoren der Weltliteratur*. München: Albrecht Knaus Verlag.
- Böheim-Galehr, G. & Allgäuer, R. (2012). *Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich. Ivo Brunner zum 60. Geburtstag*. FokusBildungSchule Bd. 3. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Brunner, I. (Hrsg.) (2007). *Pädagogische Hochschule Vorarlberg. Festschrift zur Gründung 2007*. Hohenems: Bucher Druck Verlag.
- Brunner, I. (2015). Trinationale Herausforderungen in der PädagogInnenbildung. Errichtung einer Bildungswissenschaftlichen Universität Vorarlberg als regionaler Lösungsansatz. In: P. Tremp & R. Thaler (Hrsg.), *Die Pädagogische Hochschule gestalten* (S. 111–138). Bern: hep verlag ag.
- Brunner, I. (2017). Unterlagen und persönliche Mitschriften zur Hochschulevaluation der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.
- OECD-Studie. Paradigmen der Lehrerbildung. <http://www.scholar.google.at/scholar?start=10&q=OECD+Studie>
- Österreichische Pädagogische Hochschulen (Hrsg.) (2011). *Forschungsforum*. 21.–22. November 2011. Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien. Feldkirch: Göllner & Leitner.
- Österreichischer Wissenschaftsrat (2013). *Lehren Lernen – die Zukunft der Lehrerbildung. Tagungsband 2012*. Wien.
- Rauscher, E. (Hrsg.) (2007). *Pädagogik für Niederösterreich. Festschrift zur Gründung der PH NÖ*. Baden: PH NÖ.
- Rauscher, E. (Hrsg.) (2009). *Schulkultur. Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltenskultur*. Pädagogik für Niederösterreich Bd. 3. Baden: PH NÖ.
- Rauscher, E. (Hrsg.) (2015). *Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit*. Pädagogik für Niederösterreich Bd. 6. Baden: PH NÖ.

Politische Reflexionen eines Quereinsteigers

1. Vorbemerkung

Das Textbuchwissen über das politische System zeichnet das Bild einer gut geöhlten Maschine mit eingespielten Mechanismen hinsichtlich der Gesetzesverordung, der Bestellung der Regierung, der Durchführung von Wahlen und anderes mehr (Dachs & Fassmann, 2002). Wer in die politische Realität der Alltagsarbeit eintaucht, bemerkt aber sofort, dass dies nicht so ist. Die Maschine, um im Bild zu bleiben, läuft nicht von alleine und ohne aktive und oft auch vorausschauende Wartungsarbeiten würde sie nicht anspringen oder auch absterben. Das politische System ist stärker vom Handeln und von der Qualität der politischen Akteure abhängig, als man es gemeinhin annimmt.

Als ehemaliger Minister für Bildung, Wissenschaft und Forschung referiere ich darüber. Ich erlaube mir dies, denn ich bin reicher an Erfahrungen im Umgang mit dem Parlament, den Parteien, den Regierungskollegen, den Interessensvertretungen, den Ländern, den Schulen, den Universitäten, den Forschungseinrichtungen und den Medien geworden. Es ist natürlich ein zutiefst subjektives Erfahrungswissen und erhebt damit nicht einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, aber es ist ein Wissen, das sich aus dem Inneren einer vielschichtigen und bisweilen sogar mehrdeutigen politischen Konstellation heraus speist.

Ich habe in meiner politischen Funktion auch den Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Erwin Rauscher, näher kennen und schätzen gelernt. Meine ersten und oberflächlichen Begegnungen reichten viele Jahre zurück. In dem kleinen Land Österreich sind die einschlägigen Communities eben überschaubar und Erwin Rauscher lud mich einmal zu einer Fortbildungstagung am Traunsee ein, bei der ich über das Einwanderungsland Österreich referierte. In der Folge begegneten wir uns als Zuhörer, als Vortragende oder bei Diskussionsveranstaltungen. Und weil ich um die Qualitäten Erwin Rauschers gut Bescheid wusste, fragte ich ihn in meiner Amtszeit bei ausgewählten Fragen um Rat, empfahl ihn als Experten für parlamentarische Enqueten und lud ihn zu gemeinsamer Pressarbeit ein. Die selbstständige Denkweise, der kritische Impetus auch gegenüber einem erziehungswissenschaftlichen Mainstream und seine breite Lebenserfahrung hinterließen bei mir einen bleibenden Eindruck. Ich danke Erwin Rauscher für sein Tun, sein Engagement und sein reflektiertes Denken und wünsche ihm noch viele gute und produktive Jahre. Ad multos annos!

Heinz Fassmann
Im September 2019

2. Polity, Politics and Policy

Polity, Politics and Policy – der unscharfe Begriff von Politik wird im Englischen differenziert und das gut und vernünftig. Unter Polity wird die institutionelle Organisation des Staates verstanden, das politische System, sein Aufbau und seine Funktionsweise. Unter Policy wird die fachlich-inhaltliche Dimension von Politik verstanden, also die Ausarbeitung von konkreten Maßnahmen und Instrumenten, um ein politisch relevantes Thema zu bewältigen. Die Policy gliedert sich demnach in einzelne Politikfelder, die mehr oder minder auch den Aufgabenbereichen der Ministerien entsprechen. Und schließlich ist der Begriff der Politics zu beachten, der jenen Teil von Politik kennzeichnet, der sich mit der Öffentlichkeitsarbeit befasst, mit Aushandlungsprozessen, Lobbyarbeit und politischen Inszenierungen und Diskussionen. Die politische Berichterstattung in den Medien reflektiert sehr häufig Politics und sehr viel seltener Policy, also das themenbezogene Politikfeld.

Bleiben wir kurz bei Politics, denn zur Durchsetzung von Maßnahmen ist dies wichtig. Eine Policy kann noch so klug sein, wenn sie nicht über Politics realisiert wird, nützt sie nichts. Zentral ist also für jede Initiative in einem themenbezogenen Politikfeld die Abstimmung mit anderen Parteien, mit den Medien und besonders mit dem Koalitionspartner. Wenn das nicht gelingt, erübrigen sich alle anderen Aktivitäten.

Die Abstimmung mit dem Koalitionspartner kann mitunter kompliziert sein, manchmal ist sie es aber auch nicht. Es entspricht der politischen Lebenserfahrung, dass die notwendige Konsensfindung immer auf ein Geben und Nehmen abzielt. Entweder erzielt man einen Konsens in einer Sache selbst oder diese wird mit einer anderen Sache junktimiert. Gib in dem Punkt nach, ich revanchiere mich woanders. Bei pragmatisch denkenden Politikern, die auch nachgeben können und letztlich müssen, um etwas zu erreichen, ist das ein geringeres Problem. Die vergangenen 17 Monate haben den Autor dieser Zeilen jedenfalls gelehrt, wie wichtig diese Form von Politik – die Politics – ist, also die „eigentliche“ politische Arbeit.

3. Die Rolle der Medien

Die Rolle der Medien ist extrem wichtig und sie haben zurecht die Auszeichnung, die vierte Macht im Staate zu sein, verdient – insbesondere in Österreich mit dem bestimmenden Einfluss der Kronen Zeitung und des öffentlich-rechtlichen Rundfunks und Fernsehens. Die Rolle ist dabei aber differenziert zu betrachten und es sind zumindest drei unterschiedliche Funktionen zu unterscheiden.

Als erstes überbrücken die Medien die Kluft zwischen Politik, Politikern und der Öffentlichkeit, indem sie die Akteure beschreiben und vorstellen. Das ist besonders für junge oder quereinsteigende Politiker wichtig. Homestories, Biographien oder persönliche Portraits bringen Politiker und Politikerinnen den Menschen näher. Ob das Frühstück bei Stöckl heißt oder eine Serie in einer Zeitung – „Politiker ganz privat“ – ist gleichgültig. Politiker sind ein Teil der Bevölkerung und sie übernehmen lediglich eine zeitlich begrenzte und vom Elektorat geliehene Macht. Demokratie heißt schließlich Herrschaft des Volkes und es trägt zum Vertrauen in das demokratische System bei, wenn aus abstrakten Persönlichkeiten Menschen „zum Anfassen“ werden, Menschen mit Wesenszügen, Merkmalen, Hobbies und ganz spezifischen Geschichten.

Als zweites ist die Kontrollfunktion der Medien zu erwähnen. Sie ist extrem wichtig. Journalisten und Journalistinnen fragen kritisch nach, wollen es genau wissen, konfrontieren Politiker mit gegensätzlichen Meinungen und stimulieren damit einen öffentlichen Diskurs, der ohne sie nicht stattfinden würde. Ein kritischer Journalismus lässt Fake News nicht zu. Oder sie recherchieren im Hintergrund zu einer bestimmten Angelegenheit und decken vielleicht etwas auf, was sonst verborgen geblieben wäre. Dieser investigative Journalismus ist zwar aus der Sicht der Politik oft oder manchmal mühsam und lästig, aber unerlässlich, wenn es darum geht, politische Hygiene zu erhalten oder wiederherzustellen. Das Ibiza-Video ist ein treffendes, aber nicht das einzige Beispiel für diese Funktion.

Schließlich ist als dritte Funktion das Setzen von Themen (Agenda Setting) anzuführen, eine ebenso extrem wichtige Aufgabe. Wie kommt die Politik sonst dazu, bestimmte Themen, Fragestellungen, Problemsituationen aufzugreifen? Aufgrund einer unscharfen Mixtur aus persönlichen Eindrücken, selbst gemachten Erfahrungen, Einzelinterventionen und Lobbyarbeit von Interessensgruppen, lautet die Antwort. Aber das ist unbefriedigend, weil manchmal auch einseitig. Wie kommen Medien zu ihren Themen? Nicht unähnlich der Politik und gerade angedeutet, aber sie müssen diese nochmals reflektieren und einer journalistischen Prüfung auf Relevanz und Wahrheit unterziehen. Das Setzen von Themen durch die Medien ist jedenfalls extrem wichtig. Sie lenken den Scheinwerfer der Aufmerksamkeit auf Themen, sie geben den Sprachlosen eine Stimme, aber sie können keine neuen Themen erfinden, wie ihnen manchmal nachgesagt wird.

4. Das Dilemma der Oppositionspolitik

Matthias Stolz hat in einem Interview anlässlich seines Abschieds von der Parteipolitik sehr offen erklärt: „Die Oppositionsarbeit, das permanente Kritisieren, die ständige negative Energie statt konstruktiv sein zu können, stellt eine tägliche Dosis Gift für mich dar.“ (Kurier, 2018). Diese Meinung ist nachvollziehbar.

Der Begriff Opposition kommt bekanntlich aus dem Lateinischen und bedeutet Widerstand, Widerspruch und Gegnerschaft. Im Parlament bezeichnet man die Parteien als Opposition, die nicht die Regierung bilden und daher gegen die Regierungsmehrheit auftreten. Die Opposition hat die wichtige Aufgabe, die Regierung zu kontrollieren und andere politische Wege aufzuzeigen, so zumindest findet man die einschlägige Kennzeichnung der Opposition im Textbuch. Die Erfahrungen lehrten den Autor, dass dies eine sehr freundliche Beschreibung darstellt. Das Aufzeigen realer und konkreter anderer Wege stand selten im Mittelpunkt der von mir wahrgenommenen Oppositionsarbeit. Im Vordergrund stand eher „Gegnerschaft“, meistens unterlegt mit Übertreibungen, wie schrecklich und vollkommen ungenügend bestimmte Maßnahmen sind, die mit Nachdruck zurückzuweisen sind. Man kann die Gegnerschaft auch personalisieren, indem man betont, wie fassungslos, entsetzt oder entrüstet man als Oppositionspolitiker ist. Eine Presseaussendung des Autors wurde in wenigen Minuten von einer Presseaussendung der Opposition in der aufgezeigten Terminologie quittiert. Man konnte fast den Eindruck gewinnen, ein Automatismus fertigt die Entgegnung an, so wie an der Börse automatische Kauf- und Verkaufsprogramme das Geschehen im high speed trading dominieren. Wenn die Opposition alternative Wege aufzeichnete, dann wurden diese meistens mit einer nach oben hin unlimitierten Ressourcenforderung begleitet.

Noch schwieriger als das Dasein eines Oppositionspolitikers – männlich und weiblich – ist die Existenz eines Oppositionspolitikers einer Kleinpartei. Der oder die muss alles machen: sich zu vielen Sachfragen zu Wort melden, wenn möglich über Aktionismus in der Öffentlichkeit auffallen und sich in vielen Unterausschüssen zur Mitarbeit einfinden. Ein Abgeordneter einer kleinen Oppositionspartei machte mich auf diese besondere Problematik aufmerksam. „Ich bin Mitglied folgender Ausschüsse: Landesverteidigung, Sport, Verkehr, Unterricht sowie Luft- und Raumfahrt. Was wollen Sie? Ich sitze überall als alleiniger Vertreter meiner Partei und ich muss Anträge einbringen, mich an der Diskussion beteiligen und unseren Standpunkt entwickeln.“ Diese latente, fachliche Überlastungssituation zeigte sich auch an der Qualität der Anträge und mancher Redebeiträge. Es zeigt aber auch ein anderes Problem auf, nämlich die Limitierung des Parlaments als echtes Arbeitsparlament.

5. Arbeits- und Redeparlamente

„Ein Redeparlament ist ein eminent politisches Parlament. Es erhebt den Anspruch, das wichtigste Forum der öffentlichen Meinung, die offizielle Bühne aller großen, die Nation bewegenden politischen Diskussionen zu sein. Die parlamentarischen Ausschüsse steigen nicht über den Rang mehr zweitrangiger Hilfsorgane, das Plenum bleibt das entscheidende Aktionsforum“, führt Steffani aus. (Steffani 1979, S. 96f.) Im Unterschied dazu existieren Arbeitsparlamente, in denen Arbeit und politische Diskurse in die Ausschüsse verlagert werden. Abgeordnete sind gleichsam bestens informierte und kenntnisreiche Sachbearbeiter der politischen Materie. Sie arbeiten Gesetze aus und agieren unabhängig von der Regierung. Arbeitsparlamente finden sich in präsidentiellen Demokratien, wie zum Beispiel in den USA, Redeparlamente in parlamentarischen Demokratien, beispielsweise in Großbritannien. Das österreichische Parlament, ebenso der Deutsche Bundestag, sind sowohl Rede- als auch Arbeitsparlamente, zumindest auf dem Papier.

Der Nationalrat ist tatsächlich der Ort des politischen Diskurses. Im Zentrum stehen die Debatten zwischen Regierungschef und Oppositionsführer, zwischen Minister der Regierungsparteien und den „Schattenministern“ der Opposition. Der Stil der Rede ist meistens plakativ, kämpferisch und auch oberflächlich. Die Rede soll auch weniger den jeweiligen politischen Gegner überzeugen, sondern der Öffentlichkeit die Meinung klarmachen und signalisieren, wie stark man hinter einer Sache steht. Das Redeparlament benötigt daher Printmedien, Radio und Fernsehen als virtuellen Resonanzraum.

Inhaltliche Diskussionen, in denen inhaltliche Standpunkte ausgetauscht und Kompromisse gesucht werden, finden nicht im Plenum statt. Der eigentliche Ort der inhaltlichen Diskussion sollten die Ausschüsse sein. Der Autor dieses Beitrags lernte den Budgetausschuss, den Rechnungshofausschuss, den Unterrichtsausschuss sowie den Wissenschafts- und Forschungsausschuss näher kennen. Manche Ausschüsse fanden mit externen Experten statt, eine große Zahl an Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aus den Ministerien flankierten jedenfalls den Minister und sollten Antworten bereithalten, wenn diese der Minister nicht zu tätigen imstande war. Manche Ausschüsse waren öffentlich, andere waren nicht-öffentlich, wobei der Unterschied marginal ist. Die Abgeordneten kommunizierten mit ihren Handys mit der Außenwelt und gaben Inhalte sofort und ungeschminkt weiter.

Eine Situation blieb in Erinnerung. Im Unterrichtsausschuss war die Debatte über das muslimische Kopftuch bei Volksschülerinnen angesetzt. Externe und qualifizierte Experten

und Expertinnen standen als Auskunftspersonen zur Verfügung. Das Ziel der Diskussion war Aufklärung, Überzeugung und vielleicht auch Konsensfindung. Der Vorsitzende leitete die Diskussion ein und forderte dann die externen Experten auf, ihre Eingangsworte zu sprechen. Kaum hatte der erste Redner das Wort ergriffen, gab ein Abgeordneter einer Oppositionspartei eine vorbereitete Pressemitteilung frei. Diese wurde mit „Diskussion ist gescheitert“ übertitelt. Bevor also noch die Diskussion richtig in Schwung kam, winkte der Abgeordnete bereits ab und konstatierte die Erfolglosigkeit des Austausches von Meinungen.

Für den Parlamentarismus in Österreich wäre es wichtig, wenn das Parlament tatsächlich auch als Arbeitsparlament tätig wird. Dazu wird aber ein Rahmen benötigt, in dem vertrauensvoll Meinungen, Sichtweisen und Zielperspektiven ausgetauscht werden können, ohne Gefahr zu laufen, dass diese am nächsten Tag in einer Zeitung oder im Netz veröffentlicht werden. Konsensfindung basiert auf offensiver Annäherung, argumentativer Rücknahme und manchmal auch auf gedanklichen „Rösselsprüngen“. Wenn dafür kein vertrauensvolles Format gefunden wird, unterbleibt das Finden von Gemeinsamkeiten. Das Parlament sollte neben einem Redemodus auch einen Arbeitsmodus kennen. Diesen zu entwickeln, wäre für den Parlamentarismus extrem wichtig.

6. Bildungspolitik und Weltanschauung

Bildungspolitische Maßnahmen stehen immer im Scheinwerferlicht. Dafür muss man nicht sorgen. 1,2 Mio. Kinder und Jugendliche besuchen eine Schule und sie haben Eltern und Großeltern, die sich alle für Schule interessieren. Zeitungen geben extra Bildungsseiten heraus, viele Diskussionsformate drehen sich um die Schule und auch Journalisten haben ihre persönlichen Schulerfahrungen. Bildungspolitiker sind daher alle, die Meinungsvielfalt ist überwältigend und die Frage, was richtig oder falsch ist, wird oft durch Weltanschauung und nicht durch empirische Evidenz beantwortet. Dieser Umstand macht die Bildungspolitik auch so schwierig. Zwei Beispiele dazu:

Eine bildungspolitisch heftig diskutierte Maßnahme war die verpflichtende Vorverlegung der Ziffernnoten von der vierten Klasse Volksschule auf das Ende der zweiten Klassen, weil die Ziffernnoten von manchen wenig geschätzt werden. Barbara Kerbel spricht von einem „Dilemma mit den Schulnoten“ und betont dabei die eingeschränkte, aber durch die Verwendung einer Zahl vorgegaukelte Objektivität (Kerbel, 2016).¹ Kerbel macht aber auch darauf aufmerksam, dass die verbalen oder alternativen Beurteilungen ebenfalls nicht gegen Verzerrungseffekte immun sind. Die Subjektivität fließt immer in die Beurteilung

1 Kerbel referiert in dem zitierten Artikel die häufig vorgebrachten Kritikpunkte. Einer davon bezieht sich auf den summativen Charakter einer Note. Hinter der Zahl steht eine Fülle von Einzelleistungen und die Gesamtnote, die sich aus dem Durchschnitt mehrerer Teilleistungen ergibt, gleicht solche Unterschiede aus und macht sie dadurch unsichtbar. Ein anderer Kritikpunkt betrifft den vermeintlich objektiven Charakter von Ziffernnoten. Die Objektivität ist aber nur eingeschränkt gegeben. Beurteilungen von Lehrenden sind von unbewussten psychologischen Prozessen beeinflusst. Brave und disziplinierte Mädchen schneiden besser ab als rabiate Burschen, gute Schüler bekommen tendenziell bessere Noten als schlechte. Dazu kommt der relationale Charakter von Noten. Sie erfassen Leistungsunterschiede innerhalb einer Klasse einigermaßen korrekt, aber nicht darüber hinaus. Ein „sehr gut“ im ORG Dornbirn kann etwas anderes bedeuten als ein „sehr gut“ im ORG Lessinggasse.

ein, bei verbalen Beschreibungen kann das noch gravierender sein, denn dabei spielt die Verbalisierungsfähigkeit des/der Bewertenden selbst noch eine Rolle. Die Subjektivität aller Leistungsbewertungen kann nicht vollständig eliminiert werden, es sei denn es gibt einen strikt und exakt vorgegebenen Kompetenzraster, der für eine größere Verbindlichkeit der numerischen oder verbalen Beurteilung sorgt.

„Die Notenvergabe mit den Ziffern 1 bis 5 hat in der Volksschule zweifellos ihre Berechtigung. Die alternative Leistungsbeurteilung hat nämlich durchaus Nachteile: hoher Zeitaufwand, für Eltern und Schüler aber oft schwer zu verstehen – besonders, wenn sie Deutsch nicht gut beherrschen. Nicht selten endet eine Verbalbeurteilung zum Beispiel schematisch oder als pseudopsychologisches Gutachten, das mehr treffen kann als Noten“, sagt Jörg Spenger, Bildungswissenschaftler an der PH Niederösterreich und der Universität Wien (NÖN, 2017). Paulus Hochgatterer, Primar der Kinder- und Jugendpsychiatrie im Universitätsklinikum Tulln, meint dagegen: „Die Ziffernnoten und das Sitzenbleiben in den ersten beiden Volksschulklassen – das ist strukturelle Gewalt. Ich habe gerade gesprochen von den Errungenschaften der Gewaltfreiheit in der Erziehung, und da kommt die Gewalt wieder bei der Hintertür herein.“ (Der Standard, 2019).

Deutlicher kann der Gegensatz fast nicht sein. Für die Einen sind Ziffernnoten ein Teil der schulischen Normalität, für die Anderen Ausdruck von struktureller Gewalt. Dahinter stehen natürlich auch gravierende weltanschauliche Unterschiede hinsichtlich der Vorstellung, wie Schule zu funktionieren hat: auf der einen Seite eine Schule mit einer Bildungs- und Ausbildungsfunktion, Leistungsmessung und auch einer gewissen Disziplinierung, auf der andere Seite eine Schule, die durch eine Pädagogik, die vom Kinde ausgeht, geprägt ist und die das Selbstlernen in den Vordergrund rückt.

Eine andere, mindestens ebenso heftig diskutierte Maßnahme betraf die Deutschförderung und die Umsetzung des Programms „Deutsch vor Regelunterricht“. Es ist evident, dass Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache im Bildungssystem schlechter reüssieren als andere. Das zeigt sich bei der Messung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschulzeit (4. Schulstufe) mit einem Leistungsunterschied bei den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund von mehr als 50 Punkten oder nahezu zwei Lernjahren (PIRLS). Und auch bei PISA 2015 schlägt diese Differenzierung durch.

Das in Österreich realisierte Konzept sieht eine teilintegrative und abgestufte Förderung der Unterrichtssprache in Deutschförderklassen und Deutschförderkursen vor. Für die Deutschförderklassen werden eigene Lehrpläne angewandt, jeweils für die Volksschule (1. bis 4. Schulstufe) und für die Sekundarstufe 1. Das Ausmaß der Deutschförderung beträgt für die Volksschule 15 Wochenstunden intensives Sprachtraining im Rahmen der jeweiligen Gesamtwochenstundenanzahl und 20 Wochenstunden für die Sekundarstufe 1. Die restlichen Stunden, die der altersspezifische Lehrplan vorsieht (rund 23 Stunden in der VS und 30 Stunden in der Sekundarstufe 1), werden in weniger sprachsensiblen Gegenständen (Turnen, Zeichnen, Musik etc.) gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der Regelklasse besucht. Das theoretisch Erarbeitete soll in der konkreten Kommunikation mit den Gleichaltrigen erprobt werden.

Der Besuch der Deutschförderklassen ist semesterweise vorgesehen. Wenn die Deutschkenntnisse so weit verbessert werden konnten, dass die Schüler und Schülerinnen dem normalen Unterricht folgen können, dann wechseln sie dorthin. So schnell wie möglich, so kompetent wie notwendig. Es hat wenig Sinn, Schüler und Schülerinnen ohne Vorbereitung in das Sprachbad der Mehrheitsgesellschaft eintauchen zu lassen. Unverständnis auf beiden

Seiten und eine mögliche Abschottung könnten die Folgen sein. Aber es macht viel Sinn, sie schrittweise und vorbereitet dorthin zu entlassen. Wenn der Übertritt des Schülers/der Schülerin aufgrund der standardisierten Testergebnisse in die Regelklasse nicht möglich ist, dauert die Deutschförderklasse ein weiteres Semester.

Die Kritik auf diesen ausbalancierten Vorschlag war zu erwarten. Das Netzwerk SprachenRechte beispielhaft dazu im Rahmen der gesetzlichen Begutachtung: „Die weitgehende Segregation von außerordentlichen SchülerInnen erschwert nicht nur deren Integration in den Klassenverband, sondern schließt sie auch von der Teilnahme am Fachunterricht aus und erlaubt einen Übertritt in die altersgemäße Regelklasse nur in Ausnahmefällen.“ Die Bastion darf nicht fallen. Alles muss inklusiv ablaufen, Segregation darf es nicht geben. Dass die Deutschförderklassen als eine kurzfristige Maßnahme konzipiert sind, als eine Art Crashkurs, um in möglichst kurzer Zeit am Regelunterricht teilnehmen zu können, wird negiert. Deutschförderklassen wollen nicht dauerhaft segregieren, sie sollen genau das Umgekehrte erreichen: Sprachlich fit machen in kurzer Zeit, damit eine de facto beobachtbare ethnische und sprachliche Segregation im Klassenzimmer vermieden wird, aber auch die Differenzierung hinsichtlich des schulischen Erfolges. So viel Gemeinsamkeit wie möglich, so viel Differenzierung wie nötig, aber das sehen die Kritiker nicht. Wenn einmal die Weltanschauung dominiert, dann geht die Differenziertheit der Beurteilung verloren und man sieht alles nur mehr schwarz oder weiß.

7. Resümee

Österreich hat ein gut entwickeltes und robustes politisches System und die Medien haben eine starke und kontrollierende Aufgabe. Und auch die handelnden Akteure verhalten sich in der Regel professionell und sachbezogen. Das soll aber nicht heißen, dass es keinen Verbesserungsbedarf gibt. Eine stärkere Hinwendung des Parlaments zu einem Arbeitsparlament, eine parteiübergreifende Konsensorientierung und ein Suchen nach Lösungen für Sachfragen jenseits der Weltanschauung wären begrüßenswerte Entwicklungen. Gerade für die Bildung, aber auch für Wissenschaft und Forschung, also für zentrale und für die Zukunftsfähigkeit des Landes entscheidende Politikbereiche, wäre diese gemeinsame Orientierung nach einem gegensätzlichen Diskurs wünschenswert. Man würde zwar kein politisches Kleingeld verdienen, aber die Gesamteffizienz sicherlich heben.

Literatur

- Dachs, H. & Fassmann, H. (2002). Politische Bildung: Grundlagen – Zugänge – Materialien. Wien: ÖBV & HPT.
- Der Standard (31. 3 2019). Interview mit Paulus Hochgatterer. Wien: Der Standard.
- Kerbel, B. (2016). Das Dilemma mit den Schulnoten. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/213307/schulnoten.
- Kurier (27. 12 2018). Matthias Strolz: „Ohne Ausstieg wäre ich wahrscheinlich krank geworden“. Wien: Kurier.
- NÖN (5. 12. 2017). Ist die Rückkehr zu Noten in der Volksschule sinnvoll? NÖN.

Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten

Bildung ist in aller Munde. Es gibt kaum einen Begriff, der in unterschiedlichen Zusammensetzungen so universell eingesetzt werden kann wie der Begriff der Bildung. Bildungseinrichtungen, Bildungschancen, Bildungsgerechtigkeit, Bildungsreformen, Bildungskatastrophen, Bildungsexperten, Bildungspolitiker, Bildungsverlierer, Bildungsgewinner und andere Bildungskombinationen beherrschen die Szene des Bildungsdiskurses, der rasche Wandel von Bildungskonzepten und Bildungsutopien ist längst zu einem prominenten Gegenstand des öffentlichen Interesses geworden. Ob man Kindergärten als Bildungseinrichtungen verstehen soll, auf welchen Platz ein Land beim PISA-Test landet, wozu die Umstellung des Unterrichts auf die Kompetenzorientierung führt, wie Bildungsdefizite von Immigranten und sozial diskriminierten Menschen ausgeglichen werden können, welche Bildung für die Arbeitsplätze der Zukunft fit macht, wie man Begabungsreserven entdeckt und abschöpft, ob in der Digitalisierung der Bildung und der Ausstattung von Schulen mit Tablets das Heil zu suchen ist, ob die Rolle des Lehrers sich wandelt und in Zukunft Lernbegleiter, Coaches und Sozialexperten das Bildungsgeschehen dominieren werden, ob es überhaupt notwendig ist, im Informationszeitalter noch Wissen zu vermitteln – all diese Fragen, die beliebig vermehrt werden können, beschäftigen die Menschen in immer höheren Maße. Gleichzeitig zeigen diese Fragen aber auch, dass der Begriff der Bildung selbst höchst unscharf geworden ist und schon lange keine Einigkeit mehr darüber herrscht, was man darunter eigentlich verstehen soll: die Beherrschung grundlegender Kulturtechniken, berufsorientierte Qualifikationen, soft skills, Kompetenztraining, Persönlichkeitsbildung, Orientierungsfähigkeit, Befähigung zur politischen Partizipation, Schulung von Verantwortung, Vermittlung von Werten oder doch auch noch Wissenserwerb: Bildung ist alles und alles ist Bildung.

Einigkeit herrscht nur in einem Punkt: Bildung ist ein Wert. Was aber bedeutet das? Der Begriff des Wertes, der seit einiger Zeit in ethischen Diskussionen Konjunktur hat, kommt nicht aus der Moralphilosophie, sondern aus der Ökonomie. Die antike, aber auch die christliche Ethik kannten wohl ein „höchstes Gut“, sie kannten Tugenden und Laster, sie kannten Ziele des Handelns, sie kannten sittliches und unsittliches Verhalten, sie kannten Gebote und Verbote, aber sie kannten keine „Werte“. In der Ökonomie spielte der Wertbegriff allerdings seit dem 18. Jahrhundert eine immer entscheidendere Rolle, und hatte dort auch einen präzisen Sinn: Der Wert markierte das Maß der Wertschätzung, die man einem Gegenstand, aus welchen Gründen auch immer, entgegenbringen kann. Mit dem Wert ist also per definitionem eine subjektive Präferenz gemeint, die ausdrückt, was man bereit ist, für den Besitz eines Gegenstandes zu bezahlen. In der Ethik geht es aber nicht um subjektive Präferenzen, sondern um Regeln und Richtlinien, die allen zugemutet werden können. Der Wert allerdings, und dies macht in einem Zeitalter, das ganz auf Quantifizierbarkeit als Leitidee setzt, seine Attraktivität aus, ist messbar, und das übliche Maß für Werte im Austausch zwischen Menschen ist der Preis. In der Ökonomie hat phasenweise die Differenzierung

zwischen Gebrauchs- und Tauschwert eine Rolle gespielt, beruhend auf der Einsicht, dass die Bedeutung, die man einem Gegenstand zuschreibt, das, was man mit ihm tun kann, nicht unbedingt zusammenfallen muss mit dem Preis, der sich unter anderem aus dem allgemeinen Spiel von Angebot und Nachfrage ergibt, also einen Querschnitt kollektiver Präferenzen angibt.

Ein Wert ist also etwas, das sich je nach Stimmungslage ändern kann, was sich nicht zuletzt im Schwanken von Preisen ausdrückt. In seiner Grundlegung zur Metaphysik der Sitten konnte deshalb Immanuel Kant schreiben:

Im Reiche der Zwecke hat alles entweder einen Preis, oder eine Würde. Was einen Preis hat, an dessen Stelle kann auch etwas anderes, als Äquivalent, gesetzt werden; was dagegen über allen Preis erhaben ist, mithin kein Äquivalent verstattet, das hat eine Würde. Was sich auf die allgemeinen menschlichen Neigungen und Bedürfnisse bezieht, hat einen Marktpreis; das, was, auch ohne ein Bedürfnis vorauszusetzen, einem gewissen Geschmacke, d.i. einem Wohlgefallen am bloßen zwecklosen Spiel unserer Gemütskräfte, gemäß ist, einen Affektionspreis; das aber, was die Bedingung ausmacht, unter der allein etwas Zweck an sich selbst sein kann, hat nicht bloß einen relativen Wert, d.i. einen Preis, sondern einen innern Wert, d.i. Würde.¹

Wo es also im Handeln der Menschen, gemäß der dritten Fassung des kategorischen Imperativs, nicht nur darum geht, den anderen als Mittel für eigene Zwecke zu benützen – in diesem Sinn haben Menschen ihre Preise –, sondern darum, den anderen auch als Zweck an sich zu achten, das heißt, zu respektieren, dass er um seiner selbst willen existiert, geht es nicht um Werte, sondern um die Würde des Menschen. Die Suche nach Werten, die Frage, wo sich Werte bilden, die Behauptung, es müsse eine Werterziehung geben, die Interpretation der Menschenrechte als Werte, die ideologische Rede von Wertgemeinschaften: All das deutet an, dass man an der Würde des Menschen kein Interesse mehr hat, sondern im Begriff ist, seine Präferenzen und die zugrundeliegenden zweckorientierten Wertmaßstäbe durchzusetzen.

Aus genau jenen Überlegungen – ohne dabei Kant zu nennen – hat sich Martin Heidegger in seinem berühmten Brief *Über den Humanismus* unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg kritisch mit dem Verhältnis von Wert und Würde auseinandergesetzt. Heidegger denkt „gegen den Humanismus“, weil dieser die „Humanitas des Menschen“ nicht hoch genug ansetzte. Vor allem gilt dies, wenn der Humanismus sich als Behauptung und Verkündigung der menschlichen „Werte“ versteht:

Das Denken gegen ›die Werte‹ behauptet nicht, dass alles, was man als ›Werte‹ erklärt – die ›Kultur‹, die ›Kunst‹, die ›Wissenschaft‹, die ›Menschenwürde‹, ›Welt‹ und ›Gott‹ – wertlos sei. Vielmehr gilt es endlich einzusehen, dass eben durch die Kennzeichnung von etwas als ›Wert‹ das so Gewertete seiner Würde beraubt wird. Das besagt: durch die Einschätzung von etwas als Wert wird das Gewertete nur als Gegenstand für die Schätzung des Menschen zugelassen. Aber das, was etwas in sei-

1 Immanuel Kant: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Werkausgabe ed. Weischedel, Bd. VII, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1979, S. 68.

nem Sein ist, erschöpft sich nicht in seiner Gegenständlichkeit, vollends dann nicht, wenn die Gegenständlichkeit den Charakter des Werts hat. Alles Werten ist, auch wo es positiv wertet, eine Subjektivierung.²

Heidegger sah also schon im Versuch der Bestimmung menschlicher Werte den Verrat des Humanismus an der Humanitas. Der aus der Ökonomie entlehnte Begriff des Wertes, der eine Wertschätzung meint, die sich in einem Geldwert ausdrückt, verdinglicht gleichsam die Idee der Humanitas, macht auch die Würde des Menschen zu einem Spekulationsobjekt. Gerade in einer Zeit, die in einem vermeintlich humanistischen Geist gerne von Werten und Wertegemeinschaften redet, kann eine kritische Rückbesinnung auf Heidegger zumindest in dieser Hinsicht durchaus sinnvoll sein.

Es verwundert so auch nicht, dass der Begriff des Wertes erst von Friedrich Nietzsche in der Moralphilosophie stark gemacht worden war – und dies aus guten Grund. Nietzsche war es darum gegangen zu zeigen, dass es den von Kant geforderten Respekt vor der Würde des Menschen nicht gibt, dass letztlich das Recht des Stärkeren gilt und dass der Wille zur Macht es sich herausnehmen kann und muss, alle Werte in seinem Sinn und Interesse „umzuwerten“.³ Werte markieren deshalb disponible, jederzeit veränderbare Präferenzen und Vorlieben, die natürlich in einer Gesellschaft eine besondere Rolle spielen, fungieren sie doch als explizit gemachte oder implizite Leitlinien für das kollektive und individuelle Handeln – sie gelten aber nicht an sich, aus der Überzeugungskraft ihrer Idee, sondern sind stets Ausdruck von Präferenzen und Kräfteverhältnissen. Die Bildung von Werten vollzieht sich dabei als ein komplexer Prozess, für die unterschiedliche Gesellschaften unterschiedliche Mechanismen entwickelt haben. Das war, vor Jahrhunderten, die Predigt, das war, vor Jahrzehnten, die politische Indoktrination, das sind, heute, Markt und Medien. Um die Werte unserer Jugend braucht man sich deshalb keine Sorgen machen. Durch den Kauf jedes neuen Geräts, durch das Konsumieren jedes Mediums werden jene Werte vermittelt, die für unsere Gesellschaft entscheidend sind: Konsum, Konkurrenz und wenn es denn sein muss, auch wieder Krieg. Welche Bedeutung „Bildung“ bei diesen Wertbildungsprozessen spielt, kann sicher kontrovers diskutiert werden. Einerseits verlangt die Durchsetzung und Akzeptanz von Werten bestimmte Kenntnisse und Aneignungsfähigkeiten – man muss zum Beispiel wissen, welche „Marken“ gerade *in* sind –, andererseits bedeutet Bildung immer auch, solche Prozesse reflektieren und distanzieren zu können. Unter dem Strich, das würde ich zumindest behaupten, trägt Bildung eher zur Destruktion als zur Festigung von Werten bei.

Bildung ist gerade weil sie als Wert begriffen wird, zu einer leeren Begriffshülle geworden, die von jedem nach Belieben und je nach politischer oder ökonomischer Interessenslage gefüllt werden kann. Eine Besinnung auf die grundlegenden Bedeutungen von Bildung, ihre Ansprüche, aber auch ihre Grenzen täte dringend not.

Gespielt aber wird ein anderes Spiel. Zuerst wird aufgrund höchst zweifelhafter Kriterien und in der Regel plakativ verkürzter Testergebnisse eine Krise des Bildungssystems beschworen, um dann das Mantra der notwendigen Bildungsreform anzustimmen und dabei die gerade angesagten Moden zu propagieren. Je nach Zeitgeist variieren diese Vorstellungen, aber einige Konzepte kehren immer wieder: Digitalisierung, Chancengleichheit, Inklusion,

2 Martin Heidegger: *Über den Humanismus*. Frankfurt/Main 2000, S. 41.

3 So z.B. Friedrich Nietzsche: *Zur Genealogie der Moral*. KSA Bd. 5, S. 409.

Individualisierung, Ganztags- und Gesamtschule, gesundes Essen, Klimabewusstsein, eine gegenderte Sprache und eine Lehrerausbildung, die davon ausgeht, dass angehende Lehrer von dem Fach, das sie unterrichten, nicht unbedingt viel verstehen müssen, Hauptsache, sie sind sozial kompetent. Niemandem fällt auf, dass es bei all diesen guten Ideen um alles Mögliche gehen mag – um Interessen der Internet-Konzerne, um geschönte Statistiken, um sozialromantische Utopien und um beeindruckende Abschlussnoten –, aber nicht um Bildung. Und niemandem fällt auf, dass eine Reihe dieser Konzepte gegen jene empirischen Daten durchgesetzt werden sollen, die ansonsten eine evidenzbasierte Bildungspolitik gerne beschwört. Mit anderen Worten: Die Realität des Bildungsgeschehens wird aus ideologischen Gründen in der Regel ausgeblendet. Dass Tablet- und Laptopklassen im Vergleich schlechter abschneiden als analog unterrichtete Kinder, wird ebenso ignoriert wie die Probleme, die der Inklusionsimperativ für alle Beteiligten und Betroffenen geschaffen hat. Und dass die Lese- und Denkschwächen von Kindern und Jugendlichen auch mit einer verheerenden Erleichterungsdidaktik zu tun haben, die von der unseligen Rechtschreibreform bis zur „Leichten Sprache“ alles tut, um Bildung als anspruchsloses Unternehmen zu installieren, sollte langsam ins allgemeine Bewusstsein rücken. Solange über Bildung allerdings nur in Euphemismen gesprochen werden darf, erübrigt sich eine ernsthafte Auseinandersetzung.

Durch die Wende zur Kompetenzorientierung im Zuge des Pisa-Tests, die damit verbundene Reduktion von Bildung auf einige wenige Fähigkeiten und die Hoffnung, dass die Digitalisierung auch alle sozialen und didaktischen Probleme des Unterrichts lösen wird, wurden all jene Dimensionen gekappt, die zu jener Idee einer allgemeinen Menschenbildung gehörten, die zwar schon von Wilhelm von Humboldt gefordert wurde, aber gerade heute wichtiger denn je erscheint. Zu dieser gehören nicht nur die Beherrschung der grundlegenden Kulturtechniken – die selbst noch gar keine Bildung, sondern eine ihrer Voraussetzungen darstellen –, sondern auch jene entscheidenden Kenntnisse und Fähigkeiten, auf die manche Bildungsreformer gerne verzichten möchten. All das, was lange den Kern allgemeiner Bildung ausmachte – Fremdsprachenkenntnisse, historisches Wissen, literarische und ästhetische Kenntnisse und Fähigkeiten, kulturelles und religiöses Wissen –, spielt bei Pisa keine Rolle. Wie beschränkt muss man selbst schon sein, um den Pisa-Test als Indikator für den Zustand von Bildung zu akzeptieren?

Kompetenzorientierung und Digitalisierung sollen angeblich fit machen für die Arbeitsplätze der Zukunft. Abgesehen davon, dass Bildung nie eindimensional auf die Erfordernisse der Ökonomie bezogen werden sollte, stimmt dieser Ansatz überhaupt nicht. Wer nur Kompetenzen schulen möchte, vergisst, dass diese nie Ziel, nur Mittel sein können, um sich eben jene Kenntnisse anzueignen und mit jenen Fragen auseinanderzusetzen, die unsere Kultur in all ihren Spannungen charakterisieren und in Zukunft bestimmen werden. Schon Hegel wusste, dass der Geist junger Menschen, der frei und neugierig ist, einen Stoff benötigt, an dem er sich nähren, schärfen, entzünden, wachsen und abarbeiten kann. Über diesen Stoff, also um die Frage, *was* gelernt und vermittelt werden soll, sollte es vorrangig in Bildungsdebatten gehen, und nicht nur um die Frage, in welcher Organisationsform, sozialen Zusammensetzung, mit welchen Chancen und mit welchen digitalen Hilfsmitteln gelernt oder auch nicht gelernt wird.

Illustrieren ließe sich dies am aktuellen Hype um die Digitalisierung der Bildung. Neben all den wichtigen lernpsychologischen Einwänden gegen einen zu frühen Einsatz digitaler Geräte im Unterricht, neben dem ebenso wichtigen Hinweis, dass der zu recht geforderte

kritische Umgang mit Internet, sozialen Netzwerken und digitaler Lebenswelt eine Distanz zur Voraussetzung hat, die ihr Fundament in der analogen Welt haben muss, spricht vor allem eines gegen die These, dass die Digitalisierung des Unterrichts auf die neue Arbeitswelt vorbereitete: Digitalisierung bedeutet, alles zu automatisieren, das automatisiert werden kann, alles zu vernetzen, was vernetzt werden kann. Wohl werden für die Pflege dieser Technologien immer eine Handvoll Techniker und Experten gebraucht werden, auf den Arbeitsmärkten der Zukunft werden aber jene jungen Menschen die besten Chancen haben, die Kenntnisse und Fähigkeiten aufweisen, die entweder nicht digitalisiert werden können oder die Digitalisierung kritisch und reflektierend begleiten. Ein avanciertes Konzept der klassischen Bildung wäre dazu nicht der schlechteste Ansatz.

Man muss der Idee von Bildung nicht zutrauen, alle Probleme dieser Welt zu lösen. Bildung ist kein säkularer Ersatz für die Heilsversprechen der Religionen, auch wenn der Gestus des Erlösers von Bildungsexperten gerne in Anspruch genommen wird. Aber Bildung ist auch nicht auf Qualifikationsmaßnahmen, Zertifizierungsverfahren, künstliche Wettbewerbe, Chancenverteilung, Steigerung von Absolventenzahlen um jeden Preis und hemmungslose Kompetenzproduktion zu reduzieren. Bildung hat mit der Entwicklung von Persönlichkeiten zu tun, sie hat mit der Vermittlung jener geistigen Fundamente zu tun, auf denen unsere Zivilisation aufbaut, und sie hat mit jenen Kenntnissen, Techniken und Fähigkeiten zu tun, die schlechterdings notwendig sind, um sich in dieser Gesellschaft zu orientieren und als selbstbewusster und mündiger Bürger zu behaupten. Bildung hat deshalb immer auch mit dem Abarbeiten an Normen und Standards zu tun, zu dem durchaus die Auseinandersetzung mit kanonischen Werken, Texten und Theorien gehört. Der Leistungsgedanke kann deshalb ruhig wieder ein wenig reaktiviert werden, Ziele dürfen vorgegeben und Wissen darf vermittelt und geprüft werden – und zwar nicht, um irgendwelchen Test- oder Kompetenzüberprüfungskriterien zu genügen, sondern weil es die Logik einer Sache, der Anspruch eines Inhalts, die Struktur eines Gegenstandes verlangen. Wem es um die Sache der Bildung geht, der muss gleichermaßen vom Gedanken künstlicher Wettbewerbe und einer haltlosen Befindlichkeitspädagogik Abstand nehmen.

Alle Kenntnisse, alle Fähigkeiten, die im Zuge eines Bildungsprozesses angeeignet, erworben, geübt und weiterentwickelt werden, dienen nicht nur der Eingliederung eines Menschen in eine vorgegebene Welt der Technik und Ökonomie, sondern sind auch Vorbedingung für die Formung einer mündigen Person. Letztlich bleibt Bildung, nach einem Wort des zu Unrecht vergessenen kritischen Pädagogen Heinz-Joachim Heydorn, der „Versuch, den Menschen zum Menschen zu begaben“⁴, ein Versuch, der gegen alle Formen des einseitigen Trainings, der berufsorientierten Qualifikation und marktorientierten Talentpflege das unverstellte Menschsein im Auge hat, ein Versuch, von dem nicht gesagt werden kann, ob er überhaupt gelingen kann. Aber es ist der einzige Versuch, der einen Versuch wert ist.

4 Heinz J. Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/M 1970, S. 316.

Kritische Stimmen als Mehrwert eines gemeinsamen Entwicklungsprozesses

Einleitung

Stakeholder aus allen beruflich relevanten und gesellschaftlichen Feldern und den damit zusammenhängenden Professionen wurden mit ihren jeweiligen Interessen und Perspektiven in den Gesamtprozess der neuen Pädagog*innenbildung in Österreich zwischen 2009 und 2019 mit eingebunden. Die drei gesellschaftlichen Felder – Politik, Wissenschaft, Profession – waren in Austausch und Kooperation von besonderer Bedeutung. Diese sind in ihren Rahmenbedingungen, Definitionen und Agitationsweisen sehr unterschiedlich. Im Folgenden gilt es, die drei Felder in ihrer Eigenart und in ihrem Aufeinander-bezogen-Sein sichtbar und verständlich zu machen und aufzuzeigen, wie kritische Stimmen aus den drei Feldern eine (Weiter-)Entwicklung dieses Projektes bewirkt und ermöglicht haben.

Claudia Schmied bringt diesen Entwicklungsprozess treffend auf den Punkt:

Drei Wissenschaftsministern – Johannes Hahn, Beatrix Karl, Karlheinz Töchterle – und mir war es in einem beispielgebenden Beteiligungsprozess mit den relevanten Personengruppen gelungen, die Bildung und Fortbildung der Pädagog*innen in Österreich umfassend zu reformieren und eine Kooperation der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gesetzlich zu verankern [...]. Die Reform wurde in einem professionell aufgesetzten Prozess von Expert*innenteams mit Interesse am politischen Geschehen vorbereitet. (Schmied 2019, S. 41)

Eine derartige Reform ist nur möglich, wenn die drei Felder möglichst umfassend aufeinander abgestimmt sind und für alle Beteiligten die einzelnen Prozessschritte partizipativ gestaltet, nachvollziehbar aufgesetzt und verständlich kommuniziert werden.

Felder, mit denen Erwin Rauscher im Laufe seines beruflichen Lebens – besonders in seinen unterschiedlichsten Leitungsfunktionen als Direktor zweier höherer Schulen und dann als langjähriger Rektor einer Hochschule – immer auf unterschiedlichsten Ebenen zu tun hatte. Politik und Wissenschaft stehen im Kontext von Profession und sind auch erst unter diesem Aspekt als etwas zu verstehen, das jemand professionell bzw. ernsthaft betreibt. Vielleicht auch, weil es ihm selbst überzeugend gelungen ist, diese Trias in einem engen Zusammenspiel in seinem Berufsleben zu integrieren, ist er heute mit großer Leidenschaft Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

1. Das Feld der Politik ...

Politik als dasjenige Feld, das innerhalb demokratischer Prozesse gesellschaftlich relevante Themen für das Zusammenleben in einer Gemeinde, im Staat, in der Welt wie ein Seismograf sichtbar macht und in gesellschaftlich-öffentliche Debatten diskursiv einbringt.

Die Politik hat auch die dementsprechenden Entscheidungen für die parlamentarischen Gesetzwerdungsprozesse vorzubereiten – geht gleichsam in Vorlage.

Politik als Berufsfeld muss klare Entscheidungen auf Basis demokratischer Aushandlungen fällen und schließlich in eine gesetzliche Umsetzung bringen und die Implementierung dieser Gesetze vorantreiben.

Doch ohne Vertrauensbasis zwischen den drei Feldern wird es nicht gehen. Das wurde an vielen Stellen des Gesetzwerdungsprozesses der neuen Pädagog*innenbildung in Österreich sichtbar: „Es konnte eine Vertrauenskultur über Parteigrenzen hinweg und zwischen Wissenschaft, Politik und Verwaltung etabliert werden.“ (Schmied 2019, S. 44)

So werden innerhalb der Politik konkrete und einem Gemeingefüge betreffende Inhalte in öffentliche und vielfach mediale Diskurse eingebracht, um durch einen vertrauensvollen Aushandlungsprozess mögliche gesetzliche Umsetzbarkeiten mit entsprechenden Mehrheiten im Parlament als Gesetze beschließen zu können. Im Berufsfeld Politik zählt letztlich die demokratisch abgegebene Stimme des Volkes, und daraus ergibt sich die jeweilige Stimmenanzahl der gewählten Volksvertreter*innen im jeweiligen Parlament. Im Blick auf diese besonderen Tätigkeiten der Volksvertreter*innen erwähnt Max Weber drei Grundeigenschaften, die politisch Verantwortliche erfüllen sollten: „Leidenschaft – Verantwortungsgefühl – Augenmaß“ (Weber 1992, S. 62). Er schreibt damit wesentliche Grundwerte fest, die in anderen Berufsbereichen wie z.B. innerhalb der Wissenschaft ebenfalls Bedeutung haben.

Ausschließlich Leidenschaft an einer Sache und eine persönliche Mission, die jemand vor Augen hat, sind im Feld der Politik zu wenig.

In politischen Aushandlungsprozessen geht es nicht um Vermarktung von bestimmten schon vorgefertigten Produkten oder auch Dienstleistungen.

Die Leidenschaft

macht nicht zum Politiker, wenn sie nicht, als Dienst in einer „Sache“, auch die Verantwortlichkeit gegenüber eben dieser Sache zum entscheidenden Leitstern des Handelns macht. Und dazu bedarf es – und das ist die entschei-

... im Diskurs mit den Stakeholdern

Am 12. Juli 2013 gab Wissenschaftsminister Töchterle seiner Freude über den Beschluss der „PädagogInnenbildung NEU“ unter anderem mit den Worten Ausdruck: „Bis dato fehlte es an den Pädagogischen Hochschulen an Wissenschaft und an den Universitäten an Professionsorientierung, diese Manki beheben wir. Das ist der entscheidende Schritt der neuen Ausbildung, aus einem Nebeneinander wird ein Miteinander der Institutionen.“¹

Die bildungspolitische Debatte um die neue Lehrer*innenbildung hatte bereits vier Jahre zuvor mit der Einrichtung der ExpertInnengruppe unter dem Vorsitz von Peter Härtel begonnen und wurzelt sowohl im AStG 1999 mit der Einrichtung einer Evaluierungs- und Planungskommission (PEK), die ein Konzept zur Schaffung einer „Hochschule für pädagogische Berufe“ erstellen sollte als auch im Hochschulgesetz 2005 mit dem für die Pädagogischen Hochschulen (PHn) ein entscheidender Schritt von einer postsekundären zu einer tertiären Bildungseinrichtung gesetzt worden ist.

In ihrem Vortrag an den Ministerrat² erläuterte Bildungsministerin Schmed den breiten Kommunikationsprozess, zu dem sie und die damalige Wissenschaftsministerin Karl 2010 im Rahmen der Stakeholderkonferenzen in Linz, Wien, Graz und Innsbruck eingeladen hatten. Schon zuvor hatte Peter Härtel in über fünfzig Anlässen ausführliche Diskurse mit Rektorenkonferenzen, Universitäten und PHn, Lehrer*innen-Personalvertretungen, Elternverbänden, Schüler*innenvertretungen, politischen Gremien auf Bundes- und Landesebene u.v.m. geführt (Härtel 2019, S. 111). Auch wenn die ÖH-Bundesvertretung (2010) feststellte, dass bei diesen Veranstaltungen auf Kritik (z.B. gegenüber dem nicht verpflichtenden Masterstudium) von teilnehmenden Interessensvertretungen nicht eingegangen worden ist, wurde diese Kritik in der Folge wahr- und ernst genommen. Nach weiteren Aushandlungsprozessen wurde das verpflichtende Masterstudium im Bundesrahmengesetz festgeschrieben.

Die Diskurs- und Dialogkultur wurde in den folgenden Gremien – Vorbereitungsgruppe, Entwicklungsrat und Qualitätssicherungsrat – unter der Verantwortung von Andreas Schnider fortgesetzt. Kommunikation, „für die formelle Räume und organisatorische Strukturen zu schaffen sind“ (Krainz-Dürr & Messner 2018, S. 160), erwies sich damit als wesentliche Gelingensbedingung für die Reform.

- 1 https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20130612_OTS0264/karlheinz-toechterle-neue-lehrerbildung-schafft-miteinander-der-institutionen-und-mehr-qualitaet
- 2 Regierungsprojekt „PädagogInnenbildung NEU“ Start der Umsetzung Vortrag an den Ministerrat https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/ректор/MA/Sammeltexte_PB_231013.pdf

dende psychologische Qualität des Politikers – des Augenmaßes, der Fähigkeit, die Realitäten mit innerer Sammlung und Ruhe auf sich wirken zu lassen, also: der Distanz zu den Dingen und Menschen. (Weber 1992, S. 62)

In diesem Sinne sollte Politik – auch ganz im Sinne von Jacques Derrida – vorzugsweise durch den Diskurs angetrieben werden, der von den Stimmen mit ihren differenzierten und vielfältigen Ausdrucksweisen, die das Leben zum Ausdruck bringen, lebt, schließlich zu veränderten Haltungen und Einschätzungen und somit veränderten Stimmungen führen. Die Stimme der Politiker*innen macht sichtbar, lässt Themen und Inhalte ertönen und so kann sich Stimmung breit machen (Derrida 2015).

Politiker*innen müssen sich deshalb stets ihrer manipulativen Kraft der eigenen Stimme bewusst sein. Diese Stimme mit ihrem Ausdruck ermöglicht schließlich unmissverständliche Auftritte und schafft dadurch Überzeugungskraft:

Unmissverständlich und parteiübergreifend „empowered“ durch klar entschlossene Ressortleitungen bildeten höchst motivierte Expert*innen [...] reformbewegte Akteure der ministeriellen Governance [...] sowie die sich intensivst involvierende Hochschul- und Universitätscommunity [...] zusammen ein außergewöhnliches Dream-Team, für das die Welle – ‚La Ola‘ – durch das Stadion der Bildungs- bzw. Hochschulpolitik gehen sollte. (Pichl 2019, S. 54)

Ein solches kooperatives Team kann in seiner Zusammenarbeit nur auf Basis klar geäußerter Haltungen und Werteinstellungen handeln, damit sich daraus neue gesellschaftliche Strukturen des Zusammenlebens zeigen und etablieren können (Booth & Ainscow 2019).

Die Gesetzwerdung ist in der konkreten gesetzlichen Umsetzung aber lediglich der entsprechende Rahmen. Diesbezüglich ist prozesshaft weiterzudenken. Es geht nicht nur um das Entstehen, Konzipieren und Schreiben von Gesetzestexten, sondern um eine schrittweise Implementierung und konkrete Begleitung im Feld derer, die von einem neuen oder novellierten Gesetz in ihren Tätigkeiten betroffen sind.

Das Arbeitsfeld der Politik ist kein Puzzle zahlloser gutgemeinter Likes bzw. Kurzbotschaften von User*innen in Sekundentaktung, sondern verlangt nach demokratischer Aushandlung, die in einem lebendigen und präsenten Miteinander, eben durch persönlichen Austausch, das für das Gemeinwohl Mögliche erdenkt, verhandelt und schließlich das Machbare gesetzlich verankert.

3 https://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/pdf/Presse/Paedagog_innenbildung_NEU.pdf

Eine funktionierende Zusammenarbeit, wie letztlich 2013 gesetzlich festgeschrieben, kann nicht aus dem Boden gestampft werden. Das wurde jedem sehr rasch bewusst. Dazu sind Geduld, eine hohe Dialogfähigkeit und ein fortlaufender Austausch zwischen allen Beteiligten unabdingbar. Wissenschaftsminister Karlheinz Töchterle appellierte immer wieder an beide Hochschulsektoren in den dafür zuständigen Ministerien: „Ich bitte die Universitäten, ein Stück dieses Weges mitzugehen, dafür die Toleranz aufzubringen und nicht Ängste zu pflegen [...]. Natürlich muss man alle Bedenken ernst nehmen, aber ich bitte, dass das alle Seiten auch ohne Hochmut tun [...]. Wir sollten alle kooperativ sein, wir müssen die Kunst des Möglichen üben“ (ÖWR 2012, S. 17).

Die beiden unterschiedlichen Ausbildungsstränge befanden sich zu Beginn unseres Jahrtausends in einer Phase der Neustrukturierung – die Pädagogischen Akademien (PädAkn) sollten zu PHn werden (AStG 1999), und die Universitäten sollten die bislang eher additiv unverbundenen Bereiche Fachwissenschaften, Fachdidaktik, allgemeine Pädagogik und Schulpraxis integrativ in einen eigenen Studienplan weiterentwickeln bzw. vereinen (Beck, Horstkemper & Schratz 2001, S. 17).

Schon damals wurden Stimmen laut, die PädAkn in die Universitäten zu integrieren, begleitet durch Befürchtungen anderer, dass damit die Praxisorientierung und die durch zentrale Steuerung beeinflussbare Lehrer*innenbildung aufgegeben werden müsse. Für die projektierten PHn ergab sich die Möglichkeit, akademische Abschlüsse zu vergeben, sodass eine Neubestimmung des Verhältnisses und ein Näherrücken der Institutionen zu Kooperationen an manchen Standorten geführt hat, z.B. wechselseitige Anrechnung von Studienleistungen (ein wesentlicher Fortschritt für Studierende, die sich etwa Teile ihres Lehramtsstudiums an PädAkn für das Studium der Erziehungswissenschaften an Universitäten anrechnen lassen konnten), gemeinsame Lehrveranstaltungen für Studierende beider Institutionen, aber auch gemeinsame Forschungsprojekte (Mayr & Stoik 1996, S. 241). Das Universitätsstudiengesetz ermöglichte 1997 Absolvent*innen der PädAkn erstmals, in den zweiten Studienabschnitt des Lehramtsstudiums in den gleichen Fächern an der Universität eintreten zu können (ÖWR 2012, S. 7).

Die Politik bedeutet ein starkes langsames Bohren von harten Brettern mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich. Es ist ja durchaus richtig, und alle geschichtliche Erfahrung bestätigt es, dass man das Mögliche nicht erreichte, wenn nicht immer wieder in der Welt nach dem Unmöglichen gegriffen worden wäre [...]. Nur wer sicher ist, dass er daran nicht zerbricht, wenn die Welt, von seinem Standpunkt aus gesehen, zu dumm oder zu gemein ist für das, was er ihr bieten will, dass er all dem gegenüber: „dennoch!“ zu sagen vermag, nur der hat den „Beruf“ zur Politik. (Weber 1992, S. 82–83)

2. Das Feld der Wissenschaft ...

Das Feld der Wissenschaft ist nach Max Weber in gleicher Weise mit persönlicher Leidenschaft an der Sache verbunden.

Niemals wird er in sich das durchmachen, was man das „Erlebnis“ der Wissenschaft nennen kann. Ohne diesen seltsamen, von jedem Draufstehenden belächelten Rausch, diese Leidenschaft, dieses: „Jahrtausende mussten vergehen, ehe du ins Leben tratest, und andere Jahrtausende warten schweigend“: – darauf, ob dir diese Konjektur gelingt, hat einer den Beruf zur Wissenschaft nicht und tue etwas anderes. Denn nichts ist für den Menschen als Menschen etwas wert, was er nicht mit Leidenschaft tun kann (Weber 1995, S. 12).

Bei aller Leidenschaft für die Wissenschaft lassen sich Resultate, Ergebnisse und schließlich Erkenntnisse aus wissenschaftlichem Arbeiten nicht erzwingen. Daher bringt Weber in seinen Ausführungen über die Wissenschaft noch zwei weitere Begriffe ein: Einfall und Eingebung (Weber 1995, S. 12–13).

Ein Einfall bzw. eine Eingebung lassen sich nicht erzwingen.

Hier wie dort muss dem Menschen etwas – und zwar das Richtige – einfallen, damit er irgendetwas Wertvolles leistet (Weber 1995, S. 13).

Natürlich können auch nichtwissenschaftlich Arbeitende richtige und gute Einfälle haben, aber es fehlt ihnen „die feste Sicherheit der Arbeitsmethode“ (Weber 1995, S. 13). Das ist das Wesensmerkmal, das unter Professionalität innerhalb der Wissenschaft zu verstehen ist. Die Frage kann daher nur lauten: Inwiefern kann jemand methodisch richtig abgeleitete Fragestellungen aus Einfällen und Eingebungen argumentativ und evidenzbasiert verifizieren oder falsifizieren?

... zwischen Kooperation und Qualitätssicherung

Das im Jahr 2013 vom Nationalrat beschlossene Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen betraf das Universitätsgesetz, das Hochschulgesetz und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz. Es schreibt die Kooperation von PHn und Universitäten insbesondere bei der Durchführung der Studien im Sekundarstufenbereich vor. Unstimmigkeiten in den unterschiedlichen studienrechtlichen Bestimmungen wurden durch gemeinsame Anstrengungen beider Ministerien und Vertreter*innen der beteiligten Institutionen 2016 mit einem gemeinsamen Studienrecht zu einem sehr großen Teil überwunden. Zu einem Miteinander der Institutionen gab es noch vor der Gesetzwerdung verschiedene Vorschläge, die meist von Universitätsangehörigen formuliert worden sind. So schlug Schratz (2012) vor, dass Träger der „PädagogInnenbildung NEU“ tertiäre Bildungseinrichtungen sein sollen, „die Lehre, Forschung und Entwicklung in aufeinander bezogener Weise betreiben“ (S. 9). Er räumt ein, dass Teile der Ausbildung in Kooperation mit anderen Institutionen gemeinsam durchgeführt werden könnten (vgl. ebd.). Georg Neuweg (Die Presse, 30.1.2011) begrüßte, dass die Ministerinnen behutsam an die Frage der Kooperation herangehen würden, er wünschte sich aber dennoch ein klares politisches Signal. Aus seiner Sicht wäre die Lehrerbildung mittelfristig an den Universitäten zu verankern, nicht ohne dort eine qualitätsbewusste Ausgestaltung der universitären Studien sicherzustellen (Mayr & Neuweg 2009, S. 107). Der damalige geschäftsführende Präsident der Universitätenkonferenz (uniko), Rektor Gerald Bast, moniert 2011 anlässlich des Vorstoßes von Claudia Schmied zur weiteren Akademisierung der PHn, dass Lehrer*innenbildung und Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen für den österreichischen Hoch-

Max Weber macht deutlich, wie sehr es auf die Persönlichkeiten derer, die im wissenschaftlichen Berufsfeld tätig sind, ankommt. Leidenschaft, Einfall und Methodensicherheit verlangen Persönlichkeiten, die in erster Linie der Sache dienen möchten. An diesem Punkt zeigt sich eine weitere Gemeinsamkeit mit dem Berufsfeld der Politik:

Es steht in der Politik nicht anders [...]. Auf dem Gebiet der Wissenschaft aber ist derjenige ganz gewiss keine „Persönlichkeit“, der als Impresario der Sache, der er sich hingeben sollte, mit auf die Bühne tritt, sich durch „Erleben“ legitimieren möchte und fragt: Wie beweise ich, dass ich etwas anderes bin als nur ein „Fachmann“, wie mache ich es, dass ich, in der Form oder in der Sache, etwas sage, das so noch keiner gesagt hat wie ich?: – eine heute massenhaft auftretende Erscheinung, die überall kleinlich wirkt und die denjenigen herabsetzt, der so fragt, statt dass ihn die innere Hingabe an die Aufgabe und nur an sie auf die Höhe und zu der Würde der Sache emporhölbe, der er zu dienen vorgibt (Weber 1995, S. 16).

Wissenschaft ist also ein Arbeitsfeld, das Behutsamkeit, Demut und Zurückhaltung von Forschenden verlangt, um sich selbst und anderen neue Erkenntnisse eröffnen zu können.

So waren es im Umfeld der neuen Pädagog*innenbildung unterschiedlichste Gruppen und Plattformen, die sich zwischen den Feldern Wissenschaft und Lehrer*innenprofession zu Wort gemeldet haben und ihre Interessen eingebracht haben:

Die Universitäre Plattform Lehrer*innenbildung sieht sich als ein Gremium von Expert*innen aus dem Bereich der Universitäten, versteht sich allerdings nicht als bloße Vertretung der Interessen der Universitäten, sondern als Impulsgeber für die gesamte Lehrer*innenbildung in Österreich [...] Die Forderungen der Plattform dienen dabei als nützlicher Orientierungsrahmen, auf dessen Basis laufend überprüft werden konnte, wohin die Reise geht und ob die Richtung, die eingeschlagen wird, mit den Ansprüchen an eine zukunftsfähige Lehrer*innenbildung vereinbar ist. (Schrittesser & Mateus-Berr 2019, S. 67)

Es erschließt sich einer der wesentlichsten Punkte, warum politisches Arbeiten wissenschaftliche Erkenntnisse wie das tägliche Brot eigenen Handelns benötigt. Es geht um das Erforschen und um wissenschaftliche Erkenntnisse, die gesellschaftlich relevante Fragen menschlichen Zusammenlebens im Sinne des Gemeinwohls und stets

schulplan nicht existieren würde.⁵ Das Bestreben, die PHn mit den Universitäten auf Augenhöhe bringen zu wollen, wird von der uniko 2012 zwar grundsätzlich positiv gesehen, dies müsse jedoch mit dem Aufbau eigener Forschungsstrukturen und der Sicherstellung von Autonomie für die PHn einhergehen.⁶ Die Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen (RÖPH) allerdings interpretiert diese Verpflichtung zu Kooperation 2011 noch weiter, indem sie feststellt: „Die dazu notwendige Entwicklung erfordert strukturell, institutionell und im Sinn einer Konzentration der Kräfte wie auch in anderen Expertenberufen als eigenen Typus eine Universität für pädagogische Berufe.“ (Greiner & Rauscher 2011) Sehr konkrete Bemühungen einzelner PHn, die verpflichtende Kooperation zur Durchführung der Lehramtsstudien im Bereich der Sekundarstufe mit ausländischen Universitäten oder PHn durchzuführen, wurden von ministerieller Seite explizit nicht gewünscht, auch wenn § 38 (2c) des Bundesrahmengesetzes dies durchaus zugelassen hätte. Die Verpflichtung zur Kooperation zwischen den beiden Institutionen wird in einem weiteren Statement der uniko⁷ als Zwangshe bezeichnet, die nur schiefgehen könne. Insbesondere die Tatsache, dass PHn weisungsgebundene nachgeordnete Dienststellen wären, würde im Falle einer Kooperation die Autonomie der Universitäten gefährden. Der damalige stellvertretende Vorsitzende des ÖWR Walter Berka forderte demgemäß, dass ein neues Hochschulgesetz die Autonomie der PHn lösen müsse (ÖWR 2012, S. 15). Gerald Bast spricht explizit das bildungspolitische Prinzip der Einflussnahme an: „Das ist das, was wir an den Universitäten vor 30, 40 Jahren hatten. Da wurden noch Studienpläne im Ministerium geprüft und genehmigt.“ (A.a.O., S. 17). Kooperationsvereinbarungen zwischen den Institutionen zeigten sich in den vier Verbänden (West, Mitte, Süd-Ost und Nord-Ost) in unterschiedlichen Tempi. Die Gründung des Entwicklungsverbundes Süd-Ost zum Beispiel basiert auf einer historisch gewachsenen Tradition der Zusammenarbeit der PHn und Universitäten in der Region. Für den Verbund Nord-Ost hingegen konnte von dieser Basis nicht ausgegangen werden. Dennoch wurden die Eckpunkte der Kooperation im Frühjahr 2015 auch dort zuletzt festgeschrieben und mit einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung unter dem Titel „Verschiedene Kulturen, gemeinsame Perspektiven – Standards und Kompetenzen in der ‚PädagogInnenbildung NEU‘“ auf den Weg gebracht.⁸ Die

5 https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20111006_OTS0153/rektor-bast-zur-ph-reform-regierung-verweigert-koordination-in-bildungspolitik

6 https://uniko.ac.at/newsroom/pressemitteilungen/T3/J/index.php?ID=2078&cal_sel=2018-07

7 <https://uniko.ac.at/newsroom/pressemitteilungen/T0/J2012/>

8 https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/UEber_uns/Kooperationen/Eckpunkte_der_Kooperation_PH.pdf

auf Basis neuester wissenschaftlicher Evidenzen reflektieren und danach Ausschau halten, wie gesellschaftspolitisch Mögliches schließlich in einem hohen Maße gesetzlich umgesetzt wird.

Wissenschaft kann sich daher im engen Zusammenspiel mit der Politik nicht im Elfenbeinturm abspielen, sondern muss ihr mit ihren wissenschaftlichen Resultaten beratend und begleitend zur Seite stehen, um das Leben der Menschen besser, gesünder, glücklicher, sinnerfüllter und länger werden zu lassen.

Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, setzt Wissenschaft an ihr Denken, Tun und Wirken hohe philosophische Ansprüche: Wie sieht wissenschaftliches Denken aus? Welche sind die eigentlichen wissenschaftlichen Fragen in einem zu beforschenden Anliegen? „Welches ist der Beruf der Wissenschaft innerhalb des Gesamtlebens der Menschheit? Und welches ihr Wert?“ (Weber 1995, S. 20–21).

Es geht um grundlegende Fragen nach dem Sinn der Wissenschaft als Beruf. Und letztlich führt das auch zu ethischen und philosophischen Lebensfragen eines Immanuel Kant „Was können wir wissen? Was dürfen wir hoffen? Was sollen wir tun? Was ist der Mensch?“ Wissenschaft muss sich an diesen Fragen mit großer Achtsamkeit und ständigem Vorbehalt hinsichtlich ihrer gewonnenen Evidenzen orientieren, Antwortmöglichkeiten diskutieren und für politische Prozesse aufzubereiten versuchen.

Voraussetzung ist, wie es Max Weber an einer anderen Stelle formuliert, dass das, was bei wissenschaftlicher Arbeit herauskommt, wichtig im Sinne von „wissenswert“ sei. Und da stecken nun offenbar alle unsere Probleme darin. Denn diese Voraussetzung ist nicht wieder ihrerseits mit den Mitteln der Wissenschaft beweisbar. Sie lässt sich nur auf ihren letzten Sinn deuten, den man dann ablehnen oder annehmen muss, je nach der eigenen letzten Stellungnahme zum Leben (Weber 1995, S. 26).

Das Bild der eigenen Profession – und somit die eigene Professionalität – zeigt sich im Feld der Wissenschaft in einer persönlichen Haltung und Einstellung zum Leben. Welche Fragen eröffnen sich im eigenen Denken und Handeln?

Und diese Grundüberlegungen sind letztlich weder beweis- noch wissenschaftlich belegbar – außer mit dem und im eigenen Leben.

Es gilt, als Forschende und Lehrende an Hochschuleinrichtungen wahrzunehmen, zu beobachten, zu beschreiben, zu analysieren und Studierenden immer wieder neue Fragestellungen hinsichtlich der vielfältigen Lebensfelder mittels wissenschaftlicher Methoden zu eröffnen. Denken und Fragen soll zum Weiterdenken und Weiterfragen anregen.

ÖH begrüßte diese Kooperation, kritisierte in der Folge aber massiv die mangelnde Augenhöhe in der Curriculaerstellung.⁹

Die beiden Ministerien konnten auf ihren Homepages sehr bald berichten, dass sowohl die PHn als auch die Universitäten Lehramtsausbildungen in enger Kooperation auf tertiärem Niveau anbieten würden und sie sich in vier regionale Entwicklungsverbände zusammengeschlossen hätten.¹⁰

Kritische Stimmen am kooperativen Verbundmodell kamen auch aus den Kunstuniversitäten. Sie lehnten es 2012 noch dezidiert ab,¹¹ die Kompetenzen der Senate, Curricula zu erlassen, an die Verbände zu übertragen. Ein Angebot der Kunstuniversitäten im Verbund Nord-Ost, lediglich Lehrende der PHn in ihre Studien einzubinden, wurde zunächst aber auch von den PHn abgelehnt, weil es sich dabei nicht um ein gemeinsam eingerichtetes Studium handeln würde.¹²

Die Lehrer*innengewerkschaft ist bis heute skeptisch.¹³ Sie äußerte massive Bedenken, dass die Qualität der Sekundarstufen-Ausbildung auf ein mittelmäßiges Niveau gesenkt werden könnte bzw. der Einheitslehrer das Ergebnis sein könnte. Einzig die Politik befürwortete sehr rasch das Modell der vier Verbände, die in Gemeinsamkeit die Pädagog*innenbildung anbieten sollten. Es waren aber gerade die kritischen Stimmen aus Teilen der Wissenschaft und der Lehrer*innenprofession, die allen Beteiligten noch einmal die Möglichkeiten eröffneten, Modi der Kooperationen zu diskutieren, die Interessen klarzulegen und Lösungen zu erarbeiten. Es wurde dabei deutlich, wie sehr auch Vertreter*innen aus dem wissenschaftlichen Bereich der Lehrer*innenbildung – wie oben angeführt – dem Grundmodell einer Kooperation zwischen PHn und Universitäten auf Augenhöhe einiges abgewinnen konnten.

Zwar sahen sich Universitäten aufgrund der neuen gesetzlichen Vorgaben und „Monitoring-Instanzen wie QSR ein Stück weit in ihrer Autonomie beschnitten“, sie nahmen diesen „Autonomieverlust“ aber in Kauf, was die Kooperationen erst ermöglichte (Kucher & Rulofs 2018, S. 151).

Der 2011 noch als Zertifizierungsrat in Aussicht gestellte, heutige Qualitätssicherungsrat sollte als weisungsfreies Gremium die Wissenschaftlichkeit und Profes-

9 https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20150625_OTS0010/scharfe-kritik-an-der-vorgehensweise-der-lehramtscurriculaerstellung-im-verbund-nord-ost

10 <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/index.html>

11 https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/brennpunkt_lehrerinnenbildung/2012/Stellungnahme_Kunstuniversita__ten_LehrerInnen-2.pdf

12 https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20160725_OTS0092/kooperationsangebot-der-kunstuniversitaeten-von-phs-abgelehnt

13 <http://www.fcg-ahs.at/images/Diverse/BM-Famann-UP-20181211.pdf>

Wissenschaft will aus diesem Selbstverständnis heraus Politik in ihrem Agieren davor bewahren, zu rasche, voreilige und vielfach zu einseitige und zu sehr nur auf Partikularinteressen ausgerichtete Entscheidungen zu treffen und daraus zu voreilige Lösungsmodelle gesetzlich umsetzen zu wollen.

Das Berufsfeld Politik braucht essentiell das Berufsfeld Wissenschaft. Die Wissenschaft benötigt aber in gleichem Maße die Politik, die sie mit Fragestellungen aus den unterschiedlichsten Lebensfeldern der Menschen konfrontiert, die diese professionell wissenschaftlich aufgreift und mittels wissenschaftlicher Methoden bearbeitet. Die Resultate bzw. Erkenntnisse gilt es – trotz ihrer impliziten Vorläufigkeit – immer wieder in politisches Umsetzen zurückfließen zu lassen.

Die Profession der Lehrer*innen spielt in beiden Kulturen eine wesentliche Rolle: Wie kann es gelingen, dass wir mit jeweils unseren durch Jahren entwickelten Stärken eine gemeinsame, gleichwertige, qualitativ hochwertige und doch differenzierte Lehrer*innenbildung entwickeln und in Gemeinsamkeit in gemeinsam eingerichteten Studien anbieten können?

sionsorientierung der neu zu erstellenden Studienpläne prüfen und das neue PädagogInnenbildungsgesetz beim Implementieren in den vier Verbänden begleiten und in der konkreten curricularen Umsetzung unterstützen. Die Kritik von Heinrich Schmidinger lautete damals, dass der Zertifizierungsrat „fast schon eine Karikatur dessen, was international in der Qualitätssicherung üblich ist“, wäre.¹⁴ „Wenn dieser Zertifizierungsrat ein qualitätssicherndes Organ sein will, dann ist er in einer Art und Weise aufgestellt, wie es jeder internationalen Usance widerspricht. [...] Ein Rat, der bestückt ist mit Vertretern, die von zwei Ministerien entsandt werden – so etwas kenne ich aus der Qualitätssicherung überhaupt nicht.“ (ÖWR 2012, S.16)¹⁵ Für Gerald Bast weist die Vorgehensweise, wie „der Zertifizierungsrat den Universitäten schmackhaft gemacht“ werde, Parallelen zur Einrichtung der Uni-Räte auf (ÖWR 2012, S.13).

An diesen kritischen Stimmen zeigte sich bereits, wie sehr es notwendig war, für eine echte Kooperation kein ministeriell gesteuertes Gremium als Begleitorgan einzusetzen und den PHn mehr Autonomie als bisher einzuräumen. Die damalige Ministerin Gabriele Heinisch-Hosek war daher auch sehr offen für mehr Autonomie an PHn.¹⁶

Aber erst Bildungsministerin Sonja Hammerschmidt verzichtete im Rahmen der Weiterentwicklung des Studiengesetzes solcher gemeinsam zwischen Universitäten und PHn einzurichtenden Studien explizit auf die Kenntnisnahme der Curricula und entkräftete damit die Befürchtung der Universitäten bezüglich des Durchgriffsrechts bei der Erstellung der (gemeinsamen) Curricula. Eine positive Stellungnahme des Qualitätssicherungsrats (QSR) ist für die Veröffentlichung der Curricula aber weiterhin sowohl für Universitäten als auch für PHn erforderlich.

14 APA (2012) Uni-Rektoren gegen „Zwangsehe“ mit PH. https://uniko.ac.at/newsroom/pressemitteilungen/T3/J/index.php?ID=2078&cal_sel=2018-07

15 https://www.wissenschaftsrat.ac.at/downloads/Veranstaltungen/2011_2015/Beilage_Wiener-Zeitung_2012.pdf

16 https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20150630_OTS0285/heinisch-hosek-offen-fuer-mehr-autonomie-an-paedagogischen-hochschulen

3. Das Feld der Profession ...

Professionell zu handeln, bedeutet im optimalen Fall ein wechselseitiges Zusammenspiel der Felder Politik und Wissenschaft. Innerhalb des Governance-Prozesses der neuen Pädagog*innenbildung wurde das im Blick auf unterschiedliche Kulturen zwischen Universitäten und PHn sichtbar:

Aus der Perspektive der Hochschulsystem-Governance gelang mit dieser Reform ein Hattrick: Einerseits wurde begonnen, die institutionelle Doppelgleisigkeit abzubauen und eine effiziente „qualitativ neue Zweisamkeit“ aufzubauen; andererseits wurde in die gesellschaftlich derart erfolgskritische Ausbildung der Lehrer*innen und Pädagog*innen qualitätsorientiert investiert (wobei die Universitäten eine ihrer zentralen Aufgaben erst „wiederentdeckten“) (Pichl, 2019, S. 56).

Profession ist somit nicht als ein eigenes Feld neben Wissenschaft und Politik anzusehen, sondern als ein Feld, das beide Felder immer wieder darauf hinweist, dass sie durch professionalisiertes Denken und Handeln erst wirkmächtig sind. Das Professionsfeld ist in dem hier dargelegten Sinn einerseits das Professionsfeld der beiden Felder (Politik und Wissenschaft) und andererseits das Professionsfeld der Pädagog*innen.

Das Feld der Politik und das Feld der Wissenschaft als Professionen verlieren ihre Professionalität, wenn in ihnen nicht mehr (nach)gedacht wird. Denn „das Bedenklichste sei, dass wir noch nicht denken“ (Heidegger 1992, S. 19). Wer das versteht, erkennt die Arbeitsfelder in ihrer Eigenständigkeit und in ihrer Unterschiedlichkeit.

Für das, was zu bedenken ist, kann nur die jeweilige Berufsgruppe selbst zuständig sein. Es ist Voraussetzung, um berufliche Tätigkeiten auf qualitativ hohem Niveau und nach anerkannten und festgelegten Regeln ausüben zu können (Fischer 2018). Wer legt aber die Regeln fest und sorgt für deren Einhaltung und die festgelegten Standards? Fischer macht deutlich, dass es die Community – die Berufsgemeinschaft – selbst sein muss, die sich ihrem Beruf, ihrer eigenen Profession, annimmt.

Ein Blick in das Feld der Wissenschaft macht deutlich: Es sind die Vertreter*innen der einzelnen Fachdisziplinen jeweils an Hochschulen und Universitäten, die für Inhalt, Qualität und deren Sicherung verantwortlich sind. Sie sind daher auch für das Einbringen kritischer Stimmen wesentlich mitverantwortlich. Das macht einen Beruf erst zur Profession.

... in professionellen Lerngemeinschaften

Aus Sicht der Lehrgewerkschaft, die damals noch von einer eigenen Institution für Pädagog*innenbildung ausgegangen ist, müssen die „Pfeiler, die derzeit die Pädagogenausbildung tragen, [...] weiterentwickelt werden, wenn das Ziel einer eigenen Institution für Pädagogenbildung erreicht werden soll. Dafür wird eine Kooperation zwischen PHn und Universitäten erforderlich sein, in der auf Bewährtem aufgebaut wird“ (Kimberger 2012).

Bemerkenswert scheint die Aussage des ehemaligen Direktors der PH der Zentralschweiz: „Die Reform der Lehrerausbildung, die in den letzten beiden Jahrzehnten in der Schweiz neu aufgestellt wurde, war und ist kein politisches Thema.“ „Das Ziel war Kooperation“, so Stadelmann, „nicht Kampf der Institutionen.“ (ÖWR 2012, S. 11)

Im Prozess der Qualitätssicherung betont der QSR, dass Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung nicht nur durch die organisatorischen Strukturen, sondern insbesondere auch durch die personale Ausstattung verwirklicht werden (QSR 2014). „Professionsorientierung zeichnet sich durch Ausrichtung auf die Tätigkeit der auszubildenden Pädagoginnen und Pädagogen, durch Kooperationen mit den Praxisfeldern sowie durch Mitwirkung von Personen aus der Praxis aus“ (ebd.). Durch eine enge Verzahnung von Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung soll eine kontinuierlich wissenschaftsbezogene Weiterentwicklung der Profession gewährleistet werden.

Der QSR regte daher die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Fachexpert*innen in den diversen Hochschulen und Universitäten eines Verbundes in Arbeitseinheiten, die als kooperative Lerngemeinschaften gesehen werden, an. Pro Verbund soll wissenschaftliche und professionsorientierte Expertise in den fachspezifischen Arbeitseinheiten gebündelt werden. So besteht die Chance, einerseits die Qualität der Studienangebote zu steigern und andererseits die Präsenz im wissenschaftlichen und professionsorientierten Diskurs zu erhöhen.

„Aus der Forschung zu Lerngemeinschaften ist bekannt, dass die Expertise-Gruppen ihr Potenzial erst nach längerer Zusammenarbeit entfalten, nachdem die Rollen geklärt und die ersten Konflikte bewältigt sind“ (Gräsel 2019, S. 468). Dies gilt auch für die Kooperation von Lehrpersonen als Prozessfaktor auf der schulischen Ebene, die Ergebnisse der Bildungsprozesse, aber auch die Herausbildung verän-

Für die professionelle Weiterentwicklung einer Berufsgruppe ist das „Gemeinschaftsaxiom“ bedeutsam (Fischer 2018, S. 17). „Qualitätsgarant“ ist dann nicht nur die einzelne tätige Person, denn „einer allein kann kein Profi sein“ (ebd.), sondern die Profession als Community.

Indem Tätigkeiten durch Vergemeinschaftung verbessert werden, es also um professionsübergreifendes Zusammenwirken geht, wird Bewusstsein über die eigene Berufsidentität geschaffen. Nur auf diese Weise wird ein Berufsfeld in seiner Eigenart, Einzigartigkeit und seinen Alleinstellungsmerkmalen wahrgenommen.

Voraussetzung für diesen Gemeinschaftssinn und die damit verbundene, gemeinsam übernommene Verantwortung für diesen Entwicklungsprozess waren immer auch zahlreiche kritische Stimmen aus den drei Feldern. Sie haben den Weiterentwicklungsprozess dieser Reform nicht zuletzt „am Laufen“ erhalten.

derter kollektiver und individueller Ressourcen einer Schule mitbestimmt (Albisser, Keller-Schneider & Wissinger 2013).

Gräsel (2019) weist auf die defizitorientierte Perspektive der Institutionen hin, wenn die Differenzen zwischen den Ausbildungssystemen vom jeweils „anderen“ bewertet werden. Würde hingegen eine ressourcenorientierte Perspektive eingenommen werden, so könnte ein anderer Blick auf fremde Kompetenzen eingenommen werden (ebd.).

Im Reformprojekt „PädagogInnenbildung NEU“ werden die vom QSR vorgeschlagenen Arbeitseinheiten in den Verbänden, besonders im Primarstufenbereich und in der Sekundarstufe Berufsbildung österreichweit, in unterschiedlichen Organisationsformen bereits verwirklicht.

Im Bericht an den Nationalrat (2018) stellt der QSR nach wie vor fest, dass „im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung [...] die Einrichtung der Arbeitseinheiten, die unter Nutzung bereits bereitgestellter Ressourcen (einschl. Hochschulraumstrukturmitteln, zusätzlichen PH-Stellen) erfolgen sollte, generell etwas zu zögerlich“ erfolgt (QSR 2019, S. 12).

Fazit

Schon beim Start des Gesamtprozesses der „PädagogInnenbildung NEU“ waren alle Berufsfelder vertreten: die Politik mit allen verantwortlichen Bundesminister*innen – unabhängig von der Parteienzugehörigkeit –, die Wissenschaft mit Vertreter*innen der Hochschuleinrichtungen, das Feld der Lehrer*innenprofession und schließlich auch Studierende als angehende Lehrer*innen. Es ging darum, alle Betroffenen bereits bei der Grundkonzeption der neuen Pädagog*innenbildung in einen Partizipationsprozess einzubinden und zu Beteiligten zu machen. In diesem Sinne zielt Governance als ein offenes System darauf ab, Partizipation der jeweiligen Interessengruppen zu ermöglichen (Krainz-Dürr 2018, S. 151). In einem offenen System zählt die Kooperation aller Beteiligten zu den Gelingensbedingungen.

Neuausrichtung der Lehramtsstudien und Kooperation lassen sich jedoch nicht nur auf eine Vorgabe des Bundesrahmengesetzes 2013 reduzieren. Sie stellen sich bei genauerer Analyse als ein sich entwickelnder Prozess heraus, der durch seine gesetzliche Verankerung eine Verpflichtung erhalten hat, gleichzeitig dadurch aber auch all jene Stakeholder herausgefordert hat, die unterschiedliche Interessen vertreten. Es galt insbesondere, die kritischen Stimmen ernst zu nehmen und ihr Weiterentwicklungspotenzial zu erkennen.

Auseinandersetzungen in einer Profession als Community braucht eine *Bildungsgewerkschaft*, die den inhaltlichen pädagogischen Diskurs über die Qualität schulischer Prozesse führt und unterstützt.

„Es gibt Lehrerinnen- und Lehrer*innenvereinigungen. Diesen ist es aber noch nicht gelungen, glaubhaft zu machen, dass die Qualität der Tätigkeit ihrer Mitglieder für sie ein zentrales Anliegen ist, selbst wenn man anerkennt, dass Bemühungen, die Arbeitsbedingungen zu verbessern, als Qualitätsermöglichung interpretiert werden können“ (Fischer 2018, S. 18).

Literatur

- Albisser, S., Keller-Schneider, M. & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In: M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 9–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, E., Horstkemper, M & Schratz, M. (2001). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bewegung. Aktuelle Entwicklungen und Tendenzen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung* 1 (1), S. 10–28.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). Index für Inklusion. Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von Achermann, Bruno; Amirpur, Donja; Braunsteiner, Maria-Luise; Demo, Heidrun; Plate, Elisabeth & Platte Andrea. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Derrida, J. (2015). *Die Stimme und das Phänomen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer, R. (2018). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: P. Posch, F. Rauch & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Krainer (S. 17–19). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C. (2019). Die neue Pädagog*innenbildung in Österreich: ein Kommentar zu drei zentralen Merkmalen der Reform. In: M.-L. Braunsteiner & Ch. Spiel (Hrsg.), Pädagog

- gogInnenbildung. *Festschrift für Andreas Schnider* (S. 462–470). Heiligenkreuz: Be&Be Verlag.
- Greiner, U. & Rauscher, E. (2011). Das Lernen lehren, das Lehren lernen. Positionspapier der RÖPH zur „PädagogInnenbildung NEU“. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/lehr/labneu/pb_roeph_20260.pdf?5h6x11
- Härtel, P. (2019). „LehrerInnenausbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ – Ein Beitrag der ExpertInnengruppe zur „PädagogInnenbildung NEU“. In: M.-L. Braunsteiner & Ch. Spiel (Hrsg.) *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider* (S. 100–114). Heiligenkreuz: Be&Be Verlag.
- Heidegger, M. (1992) (¹1954). *Was heißt Denken?* Stuttgart: Reclam.
- Kimberger, P. (2012) Lehrgewerkschaften begrüßen politische Bewegung bei „PädagogInnenbildungNeu“. Masterwertige Ausbildung für alle PädagogInnen ist Grundbedingung. Verfügbar unter https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20120920_OTS0076/lehrergewerkschaften-begruessen-politische-bewegung-bei-paedagoginnenbildung-neu
- Krainz-Dürr, M. & Messner, E. (2018). PädagogInnenbildung NEU unter Governanceperspektive. In: P. Posch, F. Rauch & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Krainer (S. 149–164). Münster: Waxmann.
- Kucher, V. & Rulofs, M. (2018). Gemeinsam eingerichtete Lehramtsstudien in Österreich – Im Spannungsfeld zwischen Ansprüchen und Herausforderungen. *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 1, S. 147–157. doi: 10.4119/UNIBI/hlz-92.
- Mayr, J. & Neuweg, G. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifikation. In: W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-C3>, https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2009_Band2_Kapitel-A5.pdf
- Mayr, J. & Stoik, O. (1996). Anmerkungen zur Lehrerbildung an den Pädagogischen Akademien und zu deren Weiterentwicklung. In: W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität – Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 238–214). Innsbruck: Studienverlag.
- ÖWR (2012). Die Zukunft der Lehrerbildung. Lehren lernen – wie, wo, wer? Wien. Verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.ac.at/downloads/Veranstaltungen/2011_2015/Beilage_Wiener-Zeitung_2012.pdf
- Pichl, E. (2019). „La Ola“ für die PädagogInnenbildung NEU! – Eine hochschulpolitische Würdigung der Reform aus der Perspektive eines ihrer größten Fans. In: M.-L. Braunsteiner & Ch. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider* (S. 52–57). Heiligenkreuz: Be&Be Verlag.
- Prenzel, M. (2019). Warum eine neue PädagogInnenbildung? Die Sicht der Bildungsforschung. In: M.-L. Braunsteiner & Ch. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider* (S. 18–32). Heiligenkreuz: Be&Be Verlag.
- QSR (2014). Wissenschaftliche und professionsorientierte Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. Richtlinien des Qualitätssicherungsrates. Verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1854-20140423-154840-GZ_QSR_001_2014_wiss_u_prof_Voraussetzungen_18032014.pdf
- QSR (2019). Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat. Berichtszeitraum 2018. Verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1875-20190529-185823-Bericht_des_QSR_an_den_NR_2018.pdf

- Rauscher, E. & Greiner, U. (2011). Das Lernen lehren, das Lehren lernen. Positionspapier der RÖPH zur „PädagogInnenbildung NEU“ In: E. Rauscher (2013). *PB NEU – Textsammlung*. Verfügbar unter https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/rektor/MA/Sammeltexte_PB_231013.pdf
- Schmied, C. (2019). Politische Motive für eine neue Pädagog*innenbildung – Von der Idee zum Gesetz. In: M.-L. Braunsteiner & Ch. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider* (S. 40–44). Heiligenkreuz: Be&Be Verlag.
- Schatz, M. (2012). Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. *Schulpädagogik heute*, H 5, 3. Jahrgang. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/277556646_Die_Neuordnung_der_Lehrerbildung_in_Osterreich
- Schrittesser, I & Mateus-Berr, R. (2019). Die Entwicklung der Pädagog*innenbildung aus Sicht der Universitäten – Universitäre Plattform für Pädagog*Innenbildung 2011–2029. In: M.-L. Braunsteiner & Ch. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider* (S. 65–70). Heiligenkreuz: Be&Be Verlag.
- Weber, M. (1992). *Politik als Beruf*. Stuttgart: Reclam.
- Weber, M. (1995). *Wissenschaft als Beruf*. Stuttgart: Reclam.

Migration im 21. Jahrhundert

Die neue Migration

Obwohl Migration so alt ist wie die Menschheit, haben sich die Rahmenbedingungen für Migrationsbewegungen auf unserem Globus in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Die Intensität, die Quantitäten und die Geschwindigkeit globaler Mobilität haben stark zugenommen. Noch bedeutsamer erscheint jedoch die dynamische Art und Weise, wie wir Menschen miteinander kommunizieren: Durch neue „smarte“ Technologien und soziale Medien kennt die weltweite Vernetzung und Kommunikation keine Grenzen mehr. Gerade durch diese geänderten Rahmenbedingungen ist es im öffentlichen Diskurs und insbesondere im pädagogischen Bereich umso bedeutender, die verschiedenen Ursachen, Determinanten und Auswirkungen von Migration ruhig und sachlich zu diskutieren. Rektor Erwin Rauscher ist es ein inneres Anliegen, dass dies in differenzierter Weise auch zielgruppengerecht erfolgt. Durch seine Begeisterung steckt er andere an, sich für diese komplexe Materie zu interessieren und generiert durch die Betrachtung des Themas aus unterschiedlichen Blickwinkeln immer neue Erkenntnisse zu diesem alten Thema im neuen Gewande. An seinem Fachwissen, das er mit viel Gespür und rhetorischem Geschick vorträgt, ließ er die Mitglieder der Migrationskommission sowie viele Interessierte im Migrationszentrum Melk (migration^{mc}) teilhaben. Dafür möchte ich ihm ausdrücklich und von Herzen danken.

Angesichts der politischen und sozialen Nachwirkungen der Migrationskrise des Jahres 2015 gilt es, das gegenwärtige Schutzsystem zu hinterfragen und vor allem die Lektionen aus den Geschehnissen der letzten Jahre zu ziehen, um für künftige Migrationsbewegungen vorbereitet zu sein.

In Anbetracht der gegenwärtigen Situation in den Nachbarregionen Europas (Nordafrika und der Nahe Osten), die in den vergangenen Jahren auch die Hauptherkunftsregionen für Flüchtlinge und Migranten in Europa waren, ist davon auszugehen, dass der Migrationsdruck auch in den kommenden Jahren bestehen bleibt. Unvorhersehbar ist, wann und wo sich Migranten auf den Weg machen. Allgemein gilt jedoch die Prämisse, wenn die Chancen die Risiken überwiegen, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich Menschen in Bewegung setzen.

Das „System 1000“

Im derzeit bestehenden Asylsystem wird verfolgten Menschen erst dann Schutz gewährt, wenn sie es tatsächlich nach Europa schaffen. In diesem „System 1000“ gilt es zuerst skrupellosen Schleppern Tausende Euro oder Dollar zu zahlen, um danach Tausende Kilometer zurückzulegen. Tausende besteigen meist völlig überfüllte und seeuntüchtige Boote und auf der Überfahrt verlieren Tausende Menschen im Meer ihr Leben. Jene Tausende, die überlebt haben, kommen an den Küsten Europas an, wo sie sich wieder zumindest Hunderte, wenn nicht Tausende Kilometer Richtung Norden bewegen.

Dieses skizzierte „System 1000“, das den Tod Tausender Menschen als einen „menschlichen Kollateralschaden“ stillschweigend in sich trägt, gewährt nur jenen ein Asylverfahren, die die Gefahren dieses Systems auf sich genommen und überlebt haben. Nur wer in der Lage ist, seinen Fuß auf europäisches bzw. österreichisches Territorium zu setzen und somit Gebietskontakt herstellt, der kann in den Genuss hoher rechtlicher Standards und eines hohen Betreuungsniveaus kommen. All jene, die zu schwach oder sonst nicht in der Lage sind, erfahren keine Berücksichtigung in unserem derzeitigen Schutzsystem.

In einer globalisierten Welt kann auch unsere Moral nicht an den Grenzen Österreichs oder Europas haltmachen. Wenn etwas grenzenlos sein sollte, dann unsere Ethik und deren allgemeine Gültigkeit für die Menschen. Laut dem Afrikaexperten und Migrationsforscher Paul Collier konzentrieren wir uns – auch im Hinblick auf die aufgewendeten Ressourcen – vor allem auf jene, die in Europa und somit sichtbar sind. Anhand der Ausgaben Deutschlands für Entwicklungshilfe und der Mittel, die für Asylwerber in Deutschland aufgewendet werden, kam Collier zum Ergebnis, dass rund 75 Milliarden Dollar in Zielstaaten ausgegeben werden. Hingegen stehen für jene 90 Prozent der Flüchtlinge aus Syrien und dem Irak, die es nicht in unsere Breiten schaffen, lediglich fünf Milliarden Dollar in der Region zur Verfügung. Für den einzelnen Asylwerber im Zielstaat werden somit 135 Dollar, für einen Menschen in der Region vor Ort wird lediglich ein einziger Dollar aufgewendet. Auch wenn diese Zahlen hinsichtlich der Vergleichbarkeit Unschärfen aufweisen (es handelt sich um eine Hochrechnung anhand der Ausgaben Deutschlands für Flüchtlinge pro Jahr und des UNHCR Jahresbudgets), so zeigen sie doch eine gewisse Relation auf. Wie viel mehr könnte mit dem gleichen finanziellen Einsatz in Regionen mit niedrigerem Preisniveau bewirkt werden, wie viel mehr Menschen geholfen werden, wenn unser Moralhorizont über das Mittelmeer hinausreichen würde. Aber derzeit lautet die lebensgefährliche Aufgabenstellung – auch für verfolgte Menschen im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention – irgendwie Territorialkontakt mit einem europäischen Land herzustellen. Dazu bedienen sich die Menschen nahezu immer der Schlepper, denn anders ist es schlicht unmöglich über alle Unwägbarkeiten auf der Route Bescheid zu wissen. Wie die Todesstatistiken zeigen, ist jedoch auch dies noch lange keine Garantie, es wirklich über das Mittelmeer zu schaffen. Aber das derzeitige System ist so konzipiert, dass man es hierher schaffen muss. Pointiert formuliert haben wir ein System, in dem Schlepper als integraler Bestandteil unseres Schutzsystems fungieren. Schlepperei ist eine Kriminalitätsform, die regelmäßig mit Menschenhandel, Prostitution, Waffen- und Drogenhandel verbunden ist. Während es im Bereich der legalen Zuwanderung in Arbeitsmärkte legitim ist, auf Basis von Qualifikation und Potenzial Aufenthaltstitel zu vergeben, so müssen für einen humanitären Schutzmechanismus andere Parameter gelten.

Auf individueller Ebene ist es nachvollziehbar, dass Menschen – wenn sie erst einmal auf dem Weg sind – kaum mehr umkehren. Der Druck, der auf den Migranten – oftmals den jungen Söhnen – lastet, ist enorm. Angesichts der großen Investitionen ganzer Familien, den damit verbundenen Hoffnungen und dem drohenden Gesichtsverlust bei einem Scheitern ist eine Rückkehr bzw. ein Abbruch der Reise für viele keine Option. Wenn sich also Menschen bereits auf dem Weg befinden und Tausende Kilometer hinter sich haben, dann wird es umso schwieriger, geeignete Lösungsansätze zu finden. Zudem gilt es sich beim Finden von Lösungsansätzen nicht nur auf die Gruppe jener zu fokussieren, die bereits am Weg sind, sondern verstärkt die viel größere Gruppe der potenziellen Migranten im Blickfeld zu behalten.

Um eine nachhaltige Wirkung zu entfalten, müssen Konzepte in internationalen Kategorien konzipiert und implementiert werden. Nationalstaatliche Ansätze zeigen bei Migrationsbewegungen dieser Größenordnungen immer nur eine begrenzte Wirkung, können aber oft in Ermangelung eines gemeinsamen, multilateralen Vorgehens eine vorübergehende Handlungsnotwendigkeit darstellen. Bei einem Schutzsystem, das den Schwächsten helfen will, das aber nur greift, wenn man sich der Schlepper bedient, und das jedes Jahr Tausende Tote in sich trägt, ist die Frage wohl legitim, ob man nur an ein paar Rädchen und Schrauben drehen muss oder ob nicht die Grundkonzeption dieses Systems zu hinterfragen ist.

Fünf Lektionen aus dem Jahr 2015

1. Globalisierte Migration \neq regionale Migration

Die zentrale Lektion des Jahres 2015 besteht wohl in der Erkenntnis, dass sich Migration vor allem im Hinblick auf die Quantitäten als auch die zurückgelegten Distanzen globalisiert hat. Während weltweite Migrationsbewegungen immer schon stattgefunden haben, sind die gegenwärtigen Quantitäten, die zurückgelegten Distanzen sowie der (kurze) Zeitraum, innerhalb dessen diese Verschiebungen stattfinden, historisch einzigartig. Die rechtlichen Regelwerke und staatlichen Strukturen, mit denen auf diese neuen Migrationsmuster reagiert wird, stammen jedoch noch aus der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und sind somit wohl kaum geeignet, um eine passende Antwort auf die Fragen der Gegenwart finden zu können. Unser gegenwärtiges Asylsystem stammt aus einer Zeit, in der es galt, von einem Nachbarstaat in den nächsten zu fliehen oder zumindest im regionalen Umfeld Schutz zu suchen.

In Zeiten der Globalisierung sollten sich die Menschen nicht mehr zur Behörde, sondern sollte sich „die Behörde“ zu den Menschen bewegen. Daher wäre es eine dringende Notwendigkeit, dass sich mobile Schutzteams in bestehenden Flüchtlingscamps um besonders Schutzbedürftige kümmern. Waisen, Kinder, Familien, verfolgte Einzelpersonen sollen auf sicherem und legalem Wege nach Europa gebracht werden. Diese Form der Zuwanderung ist vorhersehbar, steuerbar und kann quantitativ auf die Kapazitäten bestehender Systeme abgestimmt werden, wodurch auch ein höheres Maß an gesellschaftlicher Akzeptanz erzielbar wäre. Eine damit einhergehende Registrierung im Erstasyland wäre ganz generell ein wichtiger Beitrag, um zwischen Flüchtenden nach der Genfer Flüchtlingskonvention und Wirtschaftsmigranten zu unterscheiden.

2. Migrationspolitik ist (auch) Kommunikationspolitik

In kürzester Zeit erreichen Meldungen aus Europa potenzielle Herkunftsregionen und somit wird Öffentlichkeitsarbeit und mediale Kommunikation global rezipiert. Neue Medien spielen auch bei der Art und Weise, wie man in die Zielregion gelangt, eine große Rolle. In unserer heutigen vernetzten Welt bedeutet Migrationspolitik auch gleichzeitig immer Kommunikationspolitik. Neue Technologien und soziale Medien transportieren Informationen – die ihre Deckung in der Realität haben können oder nur ein Trugbild dieser sind. Solche Täuschungen können Sogwirkungen entfalten, die Migrationsentscheidungen zur Folge haben. Bilder, Videos und kurze Botschaften schwirren in einer Art globalem Stille-

Post-Spiel um die Welt. Der Großteil der Haushalte, die zu den ärmsten 20 Prozent der Menschheit zählen, besitzt ein Mobiltelefon.

Die Globalisierung ist im Migrationskontext nicht nur irgendein Wort, sondern hat der Migration einen völlig neuen Rahmen gegeben. In eine Art Formel gebracht haben wir es heute mit $migration^{mc^2}$ zu tun. Im Migrationskontext sind es eben genau diese Bereiche: die Mobilität/mobility (m) und die Kommunikation/communication (c). Da man bedenken muss, dass nun viele mit vielen kommunizieren, habe ich versucht diese Dynamik mit c^2 auszudrücken. Somit ist der Zusatz „ mc^2 “ zum Wort Migration nicht nur eine Anlehnung an Einsteins bekannte Formel, sondern zielt auch darauf ab zu zeigen, dass wir nun über globalisierte Migration reden und nicht über die uns vertraute regionale Migration. Dieses neuartige Kommunikationsverhalten des „*homo communicans*“, gepaart mit neuen Mobilitätsformen führt zu neuen Determinanten der Migration. Wir sind hier für viele unbemerkt in eine völlig neue Ära der Migration eingetreten: Globalisierte Migration = $migration^{mc^2}$.

4. Sorgsam mit dem Vertrauen in den Staat umgehen

Wenn man sich in diesen Tagen zum Migrationsthema austauscht, dann beziehen sich die drängendsten Fragen auf den Asylbereich, Grenzschutz und die irreguläre Migration – also auf jene Fälle, in denen Menschen ohne gültige Reisedokumente einreisen. Im Zuge der Migrationskrise ist in den europäischen Staaten das nahezu Schlimmste eingetreten, was einem Staat mit Stabilitätsanspruch passieren kann: Es entstand der Eindruck, dass europäische Institutionen und jene von Nationalstaaten zumindest teilweise die Kontrolle über die Situation verloren hätten. Dies mündete innerhalb weniger Sekunden in einen gravierenden Vertrauensverlust und es benötigte und benötigt lange Zeit, um dieses Vertrauen in staatliche Strukturen und Institutionen wiederaufzubauen.

5. Innere Freizügigkeit benötigt externen Grenzschutz

Besonders leidenschaftlich wurde zumindest in vergangener Zeit gegen die Notwendigkeit von Grenzen rhetorisch zu Felde gezogen. Diese Stimmen wurden in jüngster Vergangenheit – vor allem nach der Migrationskrise 2015 – leiser und seltener. Fest steht: Will man im Inneren des Schengenraumes Freizügigkeit beibehalten, dann bedarf es eines effektiven Schutzes der EU-Außengrenzen.

Daran gekoppelt lebt jedes glaubwürdige Migrationssystem von einem effektiven Rückkehrsystem. Wird hier nicht glaubwürdig agiert, erübrigt sich jedes vorgelagerte, kosten- und zeitintensive Verfahren. Ein solches Rückkehrsystem ist eine staatspolitische Notwendigkeit, die auf Grundlagen des demokratisch legitimierten Rechtsstaates basiert und durch staatliche Organe erfolgt, welche in jeglichem Handeln an das Gesetz gebunden sind. Das Wesen unseres Rechtsstaates ist, dass Gesetze vollzogen werden, die durch demokratisch gewählte, gesetzgebende Körperschaften beschlossen wurden.

Österreich und auch die Europäische Union haben zahlreiche Rückübernahmeabkommen abgeschlossen. Ist der Aufenthalt einer Person in Österreich nicht rechtens und ist diese auch nicht bereit freiwillig auszureisen, muss es zu einer zwangsweisen Außerlandesbringung kommen. Aber nur, wenn damit nicht bestimmte Grundrechte verletzt werden,

wie etwa das Recht auf Privat- und Familienleben. Würde in der Region, in die die Person abgeschoben werden soll, eine unmenschliche Behandlung oder die Todesstrafe drohen, dann kann die Abschiebung nicht durchgeführt werden. Gelangen aber Behörde und Gericht zu dem Ergebnis, dass es zulässig ist die Person außer Landes zu bringen, dann muss auch die Reisefähigkeit, also der Gesundheitszustand dergestalt sein, dass die Reise zumutbar ist. Wenn alle Voraussetzungen erfüllt sind, haben die Behörden noch die Aufgabe, ein Heimreisezertifikat der Botschaft des Heimatlandes zu erwirken.

Ein Rechtsstaat ohne Sanktion wird unglaubwürdig und verliert Vertrauen. Dies ist für einen Staat, in dem sich auch die eigenen Bürgerinnen und Bürger an die Gesetze halten müssen, keine Option.

6. Wir müssen VOR der nächsten Krise unsere Systeme krisenfest machen

Unsere (sozial)staatlichen Systeme (z.B. das Gesundheits-, Sozial- und Bildungssystem) und deren Leistungsfähigkeit sowie die allgemeine Hilfsbereitschaft sind quantitativ bzw. zeitlich begrenzt. Geschehen Veränderungen zu rasch und zu gravierend, können diese Systeme kippen. Wenn zu viele Systeme in einer Kooperationsgesellschaft – wie sie in Österreich gelebt wird – überlastet werden, dann ist der soziale Friede, und damit der Staat an sich, in einer schwierigen Situation.

Österreich hat daher gemeinsam mit Dänemark – begleitet durch die Oxford-Professoren Paul Collier und Alexander Betts – Ende 2018 ein Strategiepapier vorgestellt, das den Namen „A Better Protection System for a Globalized World“ trägt und im Wesentlichen die oben erwähnten Elemente beinhaltet. Eine Vision mit Zielen beschreibt nicht jeden einzelnen Umsetzungsschritt, aber das klare Formulieren von Zielen ist ein großer Fortschritt für eine von Dissens geprägte Debatte. Der Hauptteil dieser Vision umfasst sieben Ziele für ein besseres Schutzsystem:

1. **Den Schwächsten helfen:** Ein System schaffen, das diejenigen identifiziert und unterstützt, die wirklich Schutz benötigen, anstatt jene zu begünstigen – wenn auch unbeabsichtigt – die die größten finanziellen Mittel und/oder eine körperliche Verfasstheit haben, lange und gefährliche Reisen auf sich zu nehmen.
2. **Einen Beitrag zur Schaffung von Perspektiven in den Herkunftsregionen leisten, statt irreguläre Migration nach Europa zu ermöglichen:** Mehr globale Unterstützung für Erstaufnahmeländer, unter anderem durch Verbesserung der wirtschaftlichen Möglichkeiten und der Lebensbedingungen sowohl für Flüchtlinge als auch für die lokale Aufnahmegesellschaft, um den Schutz vor Ort auszubauen und die Notwendigkeit für irreguläre Weiterwanderung zu minimieren.
3. **Das Sterben und die Tragödien im Mittelmeer und entlang der Migrationsrouten verhindern:** Stärkung der Kapazitäten von Asyl- und Migrationsbehörden entlang der Migrationsrouten, um Zugang zu Schutz zu ermöglichen sowie Menschenhandel und -schmuggel wirksam zu bekämpfen. Dadurch kann die Ausbeutung und das Sterben von irregulären Migranten und migrierenden Flüchtlingen reduziert werden.
4. **Das Geschäftsmodell der Menschenhändler und Schlepper zerschlagen:** Im gesamten Mittelmeerraum einen rechtlichen Rahmen für Such- und Rettungsmaßnahmen

auf der Grundlage der bestehenden Seerechtskonventionen etablieren sowie Such- und Rettungszentren/regionale Ausschiffungsarrangements außerhalb der EU implementieren, um zu verhindern, dass Rettungsoperationen zu einem unbeabsichtigten operativen Werkzeug der Menschenhändler und Schlepper werden.

5. **Ein wirksames Grenzmanagement der EU-Außengrenzen sowie die Ausreise aller Personen, die sich illegal in der EU aufhalten, sicherstellen:** Einrichtung eines Screening-Verfahrens direkt in Hotspots an der EU-Außengrenze sowie Nutzung aller notwendigen außenpolitischen Instrumente zur Gewährleistung einer menschenwürdigen Rückkehr. Vorzugsweise erfolgt diese auf freiwilliger Basis, aber jedenfalls von allen Personen ohne legalem Aufenthaltsrecht, entweder 1) in ihr Herkunftsland, 2) in ein sicheres Drittland oder 3) in ein Return Center oder ein alternatives, legales Migrationsziel außerhalb der EU. Die Umgehung von Schutzmöglichkeiten („sichere Häfen“) entlang von Migrationsrouten soll nicht mehr möglich sein und diese Umgehung soll bei der Bewertung des Schutzvorbringens im Verfahren Berücksichtigung finden.
6. **Gemeinsame, aber differenzierte Teilung der Verantwortung, um Flüchtlinge zu schützen und die irreguläre Migration in die EU wirksam einzudämmen:** Alle EU- und Schengen-Staaten müssen sich solidarisch zeigen – nicht zuletzt in Krisensituationen. Staaten sollten aber die Wahl haben, wie und mit welchen Mitteln dies geschehen soll. Solidarität soll Maßnahmen in den Herkunftsregionen, entlang der Migrationsrouten, an der Außengrenze und bei der Ankunft in der EU umfassen.
7. **Resettlement** für diejenigen mit dem größten Schutzbedarf, anstatt Selbstauswahl der Stärksten: Sobald die irreguläre Migration eingedämmt und das Vertrauen der Bevölkerung wiederhergestellt sind, werden durch Resettlement sichere und legale Wege für die schutzbedürftigsten Menschen geschaffen.

In diesem Zusammenhang ist es essenziell, dass sich die derzeitige Praxis wieder auf die Grundprinzipien der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 besinnt: Schutz für diejenigen, die ihn brauchen, so nahe wie möglich am Herkunftsland.

GESELLSCHAFT braucht PERSPEKTIVE



V. Gesellschaft braucht Perspektive

Gerald Bast

Von der Synchronizität der Radikalität

Warum die Radikalität der Bildungsreform der Radikalität ökologischer und technologischer Umwälzungen entsprechen musste. Ein Rückblick aus dem Jahr 2050

Im Sommer 2019, als wieder einmal eine Hitzewelle über Europa hereingebrochen war, sagte Peter Sellars in seiner Rede zur Eröffnung der Salzburger Festspiele:

Der unwissende Mensch, der sich in destruktiven, für ihn selbst und für sein Umfeld verheerenden Taten ergeht, verstrickt sich in einem fatalen Gewirr aus Selbstgerechtigkeit, kurzsichtigem Denken und Realitätsverweigerung.¹

Peter Sellars, der Regisseur, öffnete damit den Blick auf die Frage: Was ist Wissen? Zu dieser Zeit, also vor 30 Jahren, wurden in den österreichischen Schulen noch immer einzelne Unterrichtsfächer in 50-Minuten-Einheiten unterrichtet. Geografie, Biologie, Geschichte, Physik, Mathematik etc. wurde isoliert voneinander gelehrt, gelernt und abgeprüft, so als hätte das alles nichts miteinander zu tun. Projektunterricht war die Ausnahme, die nur in wenigen Fällen nach Genehmigung der Unterrichtsverwaltung und Zustimmung der LehrerInnen möglich war. An den Universitäten waren 95 Prozent der Studierenden in monodisziplinären Studiengängen eingeschrieben, die noch immer nach der Logik der ersten drei industriellen Revolutionen konstruiert waren: Fragmentierung des Wissens zur Bedienung einer arbeitsteilig organisierten Wirtschaft, die nach rasch einsetzbaren Arbeitskräften mit maßgeschneiderten Fertigkeiten in einzelnen Fachgebieten verlangten. Wissenschaftliche Forschung wurde überwiegend innerhalb von einzelnen Disziplinen oder gar Subdisziplinen betrieben, weil die wissenschaftlichen Journals, in denen die WissenschaftlerInnen in möglichst rascher Folge publizieren mussten, eben diese Disziplinen abbildeten. Disziplinenübergreifende Forschung, zum Beispiel im Zusammenwirken von Altersmedizin, Soziologie, Betriebswirtschaft und Verkehrswissenschaften, um Lösungen für die komplexen Herausforderungen alternder Gesellschaften zu suchen, galt tendenziell als karriereschädlich, weil sie keine adäquaten Punkte für die Citation Indices brachten, mit denen wissenschaftliche Laufbahnen gesteuert wurden.

Obwohl Quantifizierung und Messbarkeit die Hauptindikatoren in Politik, Kultur, Bildung und Forschung zu sein schienen, dominierten in zunehmendem Ausmaß Unsicherheit und Ungewissheit das Leben der Menschen.

Vom Zwang zum atemlosen Schritthalten in der digitalen Informationsgesellschaft bis zur Angst vor totaler Überwachung; von der Krise der politischen Institutionen zur Krise

¹ Quelle: <https://www.sn.at/salzbürger-festspiele/festspiele-rede-von-regisseur-peter-sellars-deutsch-73993438>
© Salzburger Nachrichten 2019

des Finanzsystems; von den immer sichtbarer und spürbarer werdenden Auswirkungen des Klimawandels bis zu den sich abzeichnenden Umwälzungen auf den Arbeitsmärkten: Ungewissheit, Unsicherheit, Angst breitete sich aus. Politik war erfolgreich, wenn sie eindeutige Botschaften – oft Schuldzuweisungen an das Neue und die Fremden – verkündete, eindeutige Antworten auf vielschichtige Fragestellungen erteilte und simple Lösungen auf komplexe und widersprüchliche Problemlagen anbot. Obwohl einige wenige diese, als populistisch bezeichnete Art von Politik verurteilten und zu bekämpfen versuchten, war es im Grunde genommen nicht verwunderlich, dass derartige Denk- und Handlungsmuster auch und gerade in der Politik mit großem Erfolg zur Anwendung kamen: Schließlich waren so gut wie alle Menschen durch Schule, Beruf und eine auf rücksichtslose individuelle Bedürfnisbefriedigung abzielende Konsumgesellschaft („Geiz ist Geil!“²) ihr Leben lang mit eben diesen linearen und konsekutiven Denk- und Handlungsmustern sozialisiert worden.

Die historische Aufgabe von Bildung war es, Ungewissheit zu eliminieren. Sogar die Existenz oder Nicht-Existenz Gottes sollte logisch nachvollziehbar gemacht werden. Die Art, wie die Welt gesehen wurde, folgte einem streng linearen Prozess, der von Unwissenheit über die Entdeckung von neuem Wissen bis zur Sicherung von Wissen, führte.

Dann aber, am Beginn des 20. Jahrhunderts, bewies ausgerechnet die exakte Wissenschaft, dass die Welt nicht nach den überlieferten exakten Regeln linearer Logik funktioniert. Doch 90 Jahre, nachdem Heisenberg die Unschärferelation entdeckt hatte und diese zum Prüfungstoff der Sekundarschulen im Fach Physik (aber eben isoliert nur dort!) gehörte, strebte man im Bildungssystem nach quantifizierbarer Sicherheit in Form von standardisierten Bildungsstandards. Bildung wurde auf deren Messbarkeit reduziert. Non-lineares Denken war nicht einmal im Deutschunterricht gefragt, wo bei den standardisierten Maturaprüfungen dem Verfassen von Geschäftsbriefen der Vorzug vor Literatur gegeben wurde. „Schrödingers Katze“³ degenerierte zum bildungsbürgerlichen Bonmot, ohne die philosophische Sprengkraft dieses Gedankenexperiments zu Ende zu denken.

In Schulen und an Universitäten lernten junge Menschen über den Physiker und Nobelpreisträger Werner Heisenberg und dessen Unschärfepinzip, und dennoch wurden lineare Denkmuster konserviert: Aus A folgt B und das Ergebnis führt zu C. Das Denken und Handeln musste dieser konsekutiven Logik gehorchen; ein Schritt nach dem anderen in der richtigen Reihenfolge – und keinesfalls gleichzeitig in verschiedene Richtungen und auf verschiedenen Ebenen.

PolitikerInnen sprachen zwar in feierlichen Ansprachen manchmal davon, wie komplex die Welt geworden sei und dass alles mit allem zusammenhängen würde; die Praxis war

2 Werbebotschaft einer der größten Handelsketten für Elektronik-Konsumgüter.

3 Heisenberg beschreibt ein Gedankenexperiment, in dem der quantenmechanische Zustand einer in einer Kiste eingeschlossenen Katze zu gleichen Teilen lebendig und tot ist, oder „zu gleichen Teilen gemischt oder verschmiert“ ist. „Das Typische an solchen Fällen ist, daß eine ursprünglich auf den Atombereich beschränkte Unbestimmtheit sich in grobsinnliche Unbestimmtheit umsetzt, die sich dann durch direkte Beobachtung entscheiden läßt. Das hindert uns, in so naiver Weise ein ‚verwaschenes Modell‘ als Abbild der Wirklichkeit gelten zu lassen. An sich enthielte es nichts Unklares oder Widerspruchsvolles. Es ist ein Unterschied zwischen einer verwackelten oder unscharf eingestellten Photographie und einer Aufnahme von Wolken und Nebelschwaden.“ (Schrödinger, Erwin. *Die gegenwärtige Situation in der Quantenmechanik*. In: *Naturwissenschaften*. Organ der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte – Berlin, Springer, 1935; 48, 807; 49, 823; 50, 844, November 1935).

jedoch fragmentiert: Innerhalb Österreichs aufgeteilt in streng gehütete Zuständigkeiten und Budgets einzelner Ministerien und Bundesländer, innerhalb der Europäischen Union stellten Mitgliedsstaaten nationalstaatliche Interessen in irrationaler Weise über gemeinschaftliche Interessen und auf globaler Ebene begann ein separatistischer Handelskrieg zwischen den USA, Europa, Russland und China, ein Krieg, bei dem ideologische Gegensätze kaum eine Rolle spielten, außer bei der vordergründigen Verschleierung anderer Interessen.

Stabilität wurde allerorten und bei zahlreichen Gelegenheiten als das wichtigste politische und ökonomische Ziel vorgegeben, obwohl jeder sehen konnte und oft genug am eigenen Leib erleben musste, dass Ungewissheit die dominante Qualität des Lebens am Beginn des 21. Jahrhunderts geworden war.

Noch nie zuvor in der Geschichte der Menschheit konnte man so wenig davon ausgehen, dass das Leben, die Arbeitswelt und die politischen Strukturen in den nächsten 30 Jahren gleich oder zumindest weitgehend ähnlich bleiben würden. Schon 2012 gab es eine aufsehenerregende und vielzitierte wissenschaftliche Studie⁴, die prognostizierte, dass sich die Arbeitswelt dramatisch verändern würde, weil 47 Prozent der aktuell existierenden Arbeitsplätze in den USA durch Automatisierung gefährdet seien. Datenfirmen, wie Cambridge Analytica, boten im Internet die algorithmengesteuerte Beeinflussung von Wählerverhalten als Dienstleistung an. Die Manipulation von demokratischen Wahlen über das Internet entwickelte sich zu einem mächtigen politischen Instrument. Große Wirtschaftsberatungsunternehmen und wissenschaftliche Journale⁵ sowie die Weltbank⁶ prognostizierten einen globalen Trend zur dramatischen Verringerung von Arbeitsplätzen. Theoretische Modelle für die Verschmelzung von natürlicher und synthetischer Biologie, für die Synthese von Mensch und Maschine wurden in die Praxis umgesetzt – zunächst in staatlich gelenkten autoritären Systemen, wenig später weltweit auf der Basis national unterschiedlicher gesetzlicher Regulatorien.

Das Weltwirtschaftsforum analysierte 2016 die Konsequenzen der Veränderung der Wirtschaft und Arbeitswelt auf die Bildung.⁷ Als die wichtigsten Eigenschaften für die Menschen im sogenannten Digitalen Zeitalter wurden die Fähigkeit zur Lösung komplexer Probleme, kritisches Denken und Kreativität ausgemacht. In der Realität des Bildungssystems konnten diese Qualifikationen bestenfalls als Kollateraleffekte erreicht werden. Als primäre Bildungsziele waren diese drei Qualifikationen bis zum Ende des zweiten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts weder in den Gesetzen noch in der Bildungswirklichkeit geführt.

4 Frey, Carl Benedict, and Osborne, Michael (2013), *The Future of Employment*, Oxford.

5 2017 berichtete die *Harvard Business Review*, dass unter Berufung auf McKinsey „1,2 billion full-time equivalents and \$14.6 trillion in wages are associated with activities that are automatable with current technology. This automation potential differs among countries, ranging from 40 % to 55 %.“ McKinsey Global Institute, *A future that works: Automation, Employment and Productivity*, January 2017, https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Featured%20Insights/Digital%20Disruption/Harnessing%20automation%20for%20a%20future%20that%20works/MGI-A-future-that-works_Executive-summary.ashx. *Harvard Business Review*, April 12, 2017. <https://hbr.org/2017/04/the-countries-most-and-least-likely-to-be-affected-by-automation>

6 „Research based on World Bank data has predicted that the proportion of jobs threatened by automation in India is 69 percent, 77 percent in China and as high as 85 percent in Ethiopia.“ Speech by World Bank President Jim Yong Kim: The World Bank Group’s Mission: To End Extreme Poverty, October 3, 2016, <http://www.worldbank.org/en/news/speech/2016/10/03/speech-by-world-bank-president-jim-yong-kim-the-world-bank-groups-mission-to-end-extreme-poverty>

7 <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>

Eine Bewegung namens „Fridays for Future“, initiiert von einer schwedischen Schülerin, brachte ab dem Jahr 2019 weltweit Hunderttausende junge Menschen auf die Straßen, um auf den fortschreitenden Klimawandel aufmerksam zu machen und politisches Handeln einzufordern.

Langsam begann sich die Politik zu bewegen. Was genau zu dieser politischen Paradigmenwende führte, ist nicht wirklich klar. Es gibt keine singuläre Ursache und das ist wohl symptomatisch.

Der Klimawandel und dessen Auswirkungen in Form von extremen Wetterkapriolen und Naturkatastrophen wurde immer deutlicher spürbar. Die Landwirtschaft, der Güterverkehr auf Straßen und Schienen sowie in der Luft wurde durch die extremen Wetterverhältnisse so stark beeinträchtigt, dass die Wirtschaft immer stärker in Mitleidenschat gezogen wurde.

Der Einsatz von Robotern und künstlicher Intelligenz in allen Bereichen der Wirtschaft führte zu steigender Unsicherheit am Arbeitsmarkt. Mit der auf künstlicher Intelligenz und Gentechnik basierenden technologischen Revolution einerseits und aufgrund der zunehmend alternden Gesellschaft wurden zwar neue Arbeitsplätze geschaffen, aber nicht so rasch und nicht in so großer Zahl, dass sie den Verlust von Arbeitsplätzen in der Industrie, in der Verwaltung und im Dienstleistungssektor infolge von Automatisierung und Digitalisierung wettmachen hätten können. Die Berufsbilder veränderten sich in rascher Abfolge, die beruflichen Anforderungsprofile waren nicht mehr so eindeutig, wie in früheren Jahrzehnten. Die Instabilität der Arbeitsmärkte wurde begleitet von der mangelnden Sicherheit, die das Bildungssystem den AbsolventInnen gewährte. Das gesamtgesellschaftliche Bildungsniveau und die Art der Bildung selbst in den formal hochgebildeten Bevölkerungsschichten behinderte notwendige Umschulungsmaßnahmen für neue Berufsfelder. Dazu kam noch, dass die inhaltliche und strukturelle Reformresistenz der in Disziplinen und Subdisziplinen fragmentierten Bildungs- und Forschungseinrichtungen auch zunehmend die Innovationskraft Europas schwächte.

Auch die von der Politik verfolgte Strategie zur Re-Industrialisierung Europas stellte sich sehr bald als Sackgasse heraus, weil in Europa durch die Rückholung der im 20. Jahrhundert in asiatische Billiglohnländer verlagerten Industrieproduktion keine zusätzlichen Arbeitsplätze geschaffen werden konnten. Die Rückholung der Industrieproduktion nach Europa erfolgte nur dort, wo sie unter Einsatz von Robotern billiger war als der Einsatz von menschlicher Arbeitskraft in Billiglohnländern. Und selbst in diesen Ländern wurde menschliche Arbeitskraft immer mehr durch Roboter und algorithmengesteuerte Maschinen ersetzt, weil diese billiger und präziser waren als Menschen. Die Re-Industrialisierungsstrategie führte also in Europa nicht zu einer Verringerung der Arbeitslosigkeit, sondern sie führte zu einer Steigerung der Arbeitslosigkeit in den ehemaligen Billiglohnländern und zum Entzug von technologischem Know-how, weil die Automatisierung und Digitalisierung der Wirtschaft in diesen Ländern gestoppt wurde.

Der Klimawandel führte dazu, dass viele der bevölkerungsreichsten Regionen Asiens und Afrikas entweder durch Überschwemmungen oder wegen Dürrekatastrophen zunehmend unbewohnbar wurden. Das und die daraus resultierenden kriegerischen Konflikte verstärkten Fluchtbewegungen nicht nur innerhalb der betroffenen Kontinente, sondern insbesondere auch in Richtung Europa. Die sogenannte Flüchtlingskrise, die Europa im Jahr 2015 erlebt hatte, wurde 20 Jahre später trotz anfänglicher Abwehrversuche um ein Vielfaches übertroffen. Die ethnische und kulturelle Diversität Europas stieg in kurzer Zeit stark an. Der ohnedies angespannte Arbeitsmarkt und das infolge der immer älter werdenden

Menschen belastete Gesundheitssystem gerieten weiter unter Druck. Die Auseinandersetzung über die Geltung des für das moderne Europa konstitutiven Wertekatalogs der Aufklärung in diesen krisenhaften Zeiten spaltete die europäische Gesellschaft ideologisch und moralisch.

Die Veränderung der Gesellschaft fand auf vielen verschiedenen Ebenen parallel statt und die Wirkungen potenzierten sich. Deshalb trafen die Auswirkungen dieser Veränderungsprozesse auf das Leben der Menschen viel rascher und teilweise stärker ein, als noch Anfang des 21. Jahrhunderts von den meisten Politikern, Wirtschaftstreibenden und Gewerkschaftern prognostiziert wurde. Tatsächlich versuchten sie das Problem klein zu reden, weil sie in ihrer linearen Logik der einfachen Rezepte keine auch nur halbwegs glaubwürdigen Antworten geben konnten.

Als die tradierten Formen von demokratischer Politik zunehmend das Vertrauen in der Bevölkerung zu verlieren begannen, als Populisten und Extremisten mit der Behauptung einfacher Lösungen für komplexe Problemlagen und dem Versprechen von Sicherheit und Stabilität immer deutlicher die politische Oberhand gewannen, änderten auch demokratische Politiker ihre Denk- und Handlungsstrategien. Selbst dort, wo populistische Politiker an die Macht kamen, zeigte sich ein vorsichtiger Strategiewechsel, offenbar aus Angst vor zunehmender Aggressivität breiter Bevölkerungsteile, die sich in ihrer Hoffnung auf die Wirksamkeit einfacher Konzepte getäuscht sahen.

Dort, wo die Enttäuschung noch nicht in Depression oder Aggression umgeschlagen war, wurde in breiten Bevölkerungsschichten zunehmend erkannt – oder zumindest erahnt –, dass zur Bewältigung der komplexen, oft widersprüchlich erscheinenden großen gesellschaftlichen Herausforderungen ganz neue Innovationsansätze notwendig wären. Innovationsansätze, die kritisches Denken, Umgang mit Komplexität und Kreativität als Leitlinien haben: die Instrumentalisierung von Imagination und Intuition, die Anwendung von Perspektivenwechseln, das Denken in Alternativen, die Suche nach ungewöhnlichen Zusammenhängen und das Akzeptieren von Ungewissheit und Mehrdeutigkeit.

Und nicht zuletzt gab es das existenzielle Interesse der Wirtschaft, die Welt nicht im Chaos versinken zu lassen, das Leben der Menschen, und zwar in möglichst großer Zahl, besser oder zumindest nicht schlechter zu machen, ihnen trotz aller Veränderungen Optimismus für sich selbst und ihre Kinder zu geben, weil freie Marktwirtschaft langfristig nur unter solchen Bedingungen existieren kann.

Meine Damen und Herren, auf der ganzen Welt sitzen heute Verantwortungsträger an den Hebeln der Macht, die sich den dringend zu ergreifenden Maßnahmen und der sofortigen Reaktion auf das, was unser Planet einfordert, verweigern und so den kommenden Generationen die Zukunft nehmen, sie opfern. Wie viele Wirbelstürme sind noch notwendig? Wie viele Hitzewellen, wie viele Wüstenlandschaften, wie viel Verschmutzung des Bodens und der Meere, wie viel Hypoxie und Anoxie? Wie viel an Gletschereis muss noch schmelzen, wie viel giftige Luft noch produziert werden und wie viele Tier- und Pflanzenarten müssen noch sterben, um zu erkennen, dass wir handeln müssen.⁸

⁸ Quelle: <https://www.sn.at/salzburger-festspiele/festspiele-rede-von-regisseur-peter-sellars-deutsch-73993438>
© Salzburger Nachrichten 2019

Es war sicher nicht dieser dramatische Apell von Peter Sellars vor der versammelten internationalen Prominenz aus Wirtschaft und Politik bei den Salzburger Festspielen 2019, der ausschlaggebend für den politischen Paradigmenwechsel war. Aber die Tatsache, dass bei einem derartigen Ereignis, einem elitären Fest der auf ihre unpolitische Haltung großen Wert legenden Hochkultur, so eine Rede gehalten werden konnte und dort mit einer Mischung aus Staunen und verhaltener Zustimmung zur Kenntnis genommen wurde, zeigt den Beginn einer emotional und intellektuell abgesicherten Zeitenwende.

Als man erkannte, dass der Klimawandel auf globaler Ebene nur mehr verlangsamt oder vielleicht gestoppt, aber nicht mehr rückgängig gemacht werden kann, als nicht mehr zu leugnen war, dass die Folgen des Klimawandels und der technologischen Revolution durch künstliche Intelligenz, Genetic Engineering und synthetische Biologie das Leben der Menschen innerhalb von weniger als zwei Generationen dramatisch verändern wird, rückten zwei Fragen ins Zentrum der politischen und auch der privaten Diskussionen: Wie kann das Leben unter radikal veränderten Rahmenbedingungen gestaltet werden? Und wie kann man die nächste Generation auf dieses Leben vorbereiten?

Bildung wurde als einer der wirksamsten Hebel für die Stärkung der gesamtgesellschaftlichen Veränderungsbewältigung gesehen. In Österreich wurde oft an Maria Theresia erinnert, unter deren Regierung entgegen aller kurzfristigen Vernunft und trotz vieler Widerstände in einer noch hochgradig agrarischen Gesellschaft die allgemeine Schulpflicht eingeführt wurde. Auch der von Theodore Roosevelt umgesetzte „New Deal“ und die Schaffung einer gemeinsamen europäischen Währung wurden als vergleichbare Vorbilder für mutige, ja wagemutige, aber letztlich sinnvolle, notwendige und erfolgreiche politische Kraftanstrengungen.

Europa, sowohl auf der Ebene der Europäischen Union, als auch auf jener der damals noch viel stärkeren Nationalstaaten setzte auf eine Politik radikaler Veränderungen insbesondere im Bereich der Bildungspolitik.

Ab dem Jahr 2030 wurden in rascher Abfolge einschneidende Maßnahmen, insbesondere in der Bildungspolitik gesetzt.

Die EU erklärte Bildung zu einem ihrer wichtigsten Aktionsfelder und stattete diesen Bereich mit erheblichen Budgetmitteln für Programme zur Transformation der Bildungsinstitutionen aus.

Ein europäischer ThinkTank wurde eingesetzt, bei dem 1000 WissenschaftlerInnen und KünstlerInnen aus unterschiedlichen Ländern und Disziplinen (vornehmlich Personen mit Erfahrung mit interdisziplinärem wissenschaftlich-künstlerischen Arbeiten) gemeinsam arbeiteten, um der Politik kurzfristig und mittelfristig umsetzbare Pläne für die Bewältigung der großen Herausforderungen zur Verfügung zu stellen. Die Europäische Union versprach vorweg die Umsetzung dieser Pläne in ihrem Wirkungsbereich. Das ermutigte viele hochrangige WissenschaftlerInnen und KünstlerInnen zur Teilnahme an diesem ThinkTank, der sich erstmals 2030 zu einem zweimonatigen wissenschaftlich-künstlerischen Zukunftskongress traf, einer Veranstaltung, die weniger dem traditionellen Konferenz-Format entsprach, sondern eher eine Art Retreat für intensives, konzentriertes und konkurrenzfreies Denken und Arbeiten war. Die Ergebnisse dieser wissenschaftlich-künstlerischen Anstrengung wurden in Form von operationalisierbaren Handlungsempfehlungen den Organen der Europäischen Union und den Parlamenten der Nationalstaaten vorgelegt. Die Umsetzung des Großteils dieser Empfehlungen ging umso rascher vonstatten, je deutlicher der Hand-

lungsbedarf aufgrund der Veränderungsdynamik in Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt sichtbar wurde und je stärker der daraus entstehende Druck der Bürgerinnen und Bürger auf die Politik wurde.

Kritisches Denken, der Umgang mit komplexen Problemen und Kreativität wurden zu prioritären und für alle verbindlichen Bildungszielen erklärt. Lehrpläne in Schulen und Curricula an Universitäten wurden danach ausgerichtet. Der Umgang mit Ungewissheit, Unsicherheit und Mehrdeutigkeit, die Anwendung von Imagination und Intuition, die Suche nach neuen Perspektiven und Zusammenhängen, das Denken in Alternativen – das alles fand sukzessive Eingang in die Bildungsrealität.

Themenzentrierter, disziplinenverbindender Projektunterricht wurde in den Schulen auf allen Ebenen quantitativ und qualitativ ausgebaut. In der Sekundarstufe zwei wurde diese Form des Unterrichts zur Regel. Die Zersplitterung des Schulsystems in eine Vielzahl unterschiedlicher Schultypen mit einer differenzierenden inhaltlichen Spezialisierung sogar innerhalb höherer technischer Lehranstalten wurde zurückgefahren. In der LehrerInnenbildung wurde die Dominanz der auf einzelne Unterrichtsfächer ausgerichteten Fachdidaktik gebrochen. Didaktik für fächerverbindenden Unterricht, eine wesentliche Voraussetzung für qualitativ vollen themenzentrierten Projektunterricht, wurde ins Zentrum der LehrerInnenbildung gestellt.⁹

Für Universitäten wurden finanzielle und strukturelle Anreizsysteme geschaffen, um neue interdisziplinäre Studienangebote¹⁰, die sich an den „Sustainable Development Goals“ der UNO¹¹ und den von der EU identifizierten „Global Challenges“¹² orientieren, zu forcieren. More of the same galt politisch als nicht mehr förderungswürdig.

Staatliche und von der EU finanzierte Forschungsförderungsprogramme stellten bei der Verteilung der Fördermittel schwerpunktmäßig auf interdisziplinäre und transdisziplinäre Forschungsprogramme zu den „Global Challenges“ ab. Natürlich gab es auf universitärer Ebene weiterhin hochspezialisierte Studienrichtungen, allerdings nur in quantitativ geringem Umfang. Bildung, auch höhere Bildung wurde massiv ausgebaut und für die große Mehrheit der SchülerInnen und Studierenden der Fähigkeit zur Herstellung von Verbindungen zwischen einzelnen Disziplinen und das Erkennen neuer interdisziplinärer Wirkungspotenziale durch kritisches Denken und kreative Methoden verpflichtet. Der konstruktive Umgang mit Mehrdeutigkeit und Unsicherheit wurde zum zentralen Element von Bildung auf allen Ebenen.

Weil reguläre Bildungsschienen nur sehr langfristig Wirksamkeit erlangen, wurden auch modulare Weiterbildungsprogramme entwickelt, in denen der Bevölkerung großflächig Inhalte angeboten wurden, die in den individuellen Bildungskarrieren vor der Transformation der Bildungssysteme noch nicht in Anspruch genommen werden konnten, aber in Zeiten der digitalen, klimatischen und technologischen Transformation unserer Gesellschaften dringen benötigt wurden.

9 Die Universität für angewandte Kunst Wien hatte schon im Jahr 2019 als erste österreichische Universität eine Professur für „Didaktik des fächerverbindenden Unterrichts“ eingerichtet.

10 Die Universität für angewandte Kunst Wien hat bereits im Jahr 2017 ein Bachelor-Studium „Cross-Disciplinary Strategies – Applied studies in art, science, philosophy and global challenges“ eingerichtet.

11 <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>

12 Health; Culture, Creativity and Inclusive Society; Civil Security for Society; Digital, Industry and Space; Climate, Energy and Mobility; Food, Bioeconomy, Natural Resources, Agriculture and Environment. See: https://ec.europa.eu/info/horizon-europe-next-research-and-innovation-framework-programme_en

Neueste Technologien wurden in Unterricht, Lehre und Forschung eingesetzt, weit jenseits von Video und Internet. Schulen und Universitäten wurden interaktiv an digitale Bibliotheken und Datenbanken angebunden und künstliche Intelligenz machte es möglich, dass nicht bloß Daten und Fakten isoliert abgefragt werden konnten, sondern dass Information aus unterschiedlichen Wissensfeldern themenzentriert vernetzt und kombiniert werden konnte. Das Entdecken neuer Zusammenhänge stand im Mittelpunkt des Bildungs- und Wissensbegriffs, da Information zu eindimensionalen Fragen jederzeit von allen sogar per Smartphone abrufbar war. Die Anwendung AI-gestützter Recherche-Tools fand zuerst an Universitäten Eingang, wurde aber sehr bald auch im Unterricht an Sekundarschulen und im Weiterbildungssektor angewendet.

Bildung wurde nicht mehr so streng, wie noch im 20. Jahrhundert, in Alterskohorten getrennt. Das lange gebrauchte Schlagwort vom lebenslangen Lernen wurde bildungsorganisatorisch in die Tat umgesetzt: Schulen und Universitäten wurden zu Zentren für lebenslanges Lernen. Die lerntechnologischen und personellen Ressourcen von Schulen standen in organisierter Weise unterschiedlichen Altersstufen auch jenseits der traditionellen Bildungswege offen. Und darüber hinaus wurde Bildung nach heftigen politischen Debatten auch zu einem wesentlichen Aspekt der Neudefinition des Begriffs der menschlichen Arbeit. Man trug damit einerseits der Tatsache Rechnung, dass traditionelle Erwerbsarbeit infolge von Automatisierung und Digitalisierung zumindest für eine menschliche Generation nicht in sozial verträglichem Ausmaß zur Verfügung stand, und andererseits, dass Arbeit gesamtgesellschaftlich gesehen nicht nur die Grundlage für Einkommenserwerb zur Bestreitung der Lebenshaltungskosten ist, sondern auch Aspekte von Sinnstiftung und Identität beinhaltet. Eine Tatsache, auf die Marie Jahoda und Paul Felix Lazarsfeld schon 1933 hingewiesen hatten.¹³ Eine Lösung zeichnete sich erst ab, als die Debatten über ein bedingungsloses Grundeinkommen, über zivilgesellschaftliche Freiwilligenarbeit und über die Zukunft von Bildung zusammengeführt wurden.

„Wir sind uns alle sicher einig, dass die Aufgabe der Erziehung [...] die Vorbereitung junger Menschen auf das Leben war, ist und wahrscheinlich auch bleiben wird. Wenn dies tatsächlich der Fall ist, befindet sich die Bildung (einschließlich der Hochschulbildung) derzeit in der tiefsten und radikalsten Krise ihrer krisenreichen Geschichte“, erklärte der Philosoph Zygmunt Baumann in einer Ansprache an der Universität Padua.¹⁴ Er bezog sich auf seine Theorie der „Liquid Modernity“, die er wie folgt beschrieb: „Die Formen des modernen Lebens lassen sich auf verschiedene Arten unterscheiden, aber was sie alle zusammenhält, ist ihre Fragilität, Zeitlichkeit, Verletzlichkeit und Tendenz zu konstanter Veränderung.“¹⁵

Dass unsere Gesellschaft heute, in der Mitte des 21. Jahrhunderts, trotz einer Entwicklung, die zu Beginn dieses 21. Jahrhunderts als dystopisch gesehen wurde, nicht im Chaos von Separatismus, gesellschaftlicher Spaltung, Arbeitslosigkeit, Identitätsverlust, Angst, Armut und Gewalt untergegangen ist, liegt sicher im Mut zu radikalen Änderungen – nicht zuletzt im Verständnis und in der Realität von Bildung. Die Veränderungen der Bildungs-

13 *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit.* Leipzig: Hirzel, 1933. Erste Neuauflage: Allensbach 1960; als Buch erschienen im Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1975.

14 Bauman, Zygmunt (2011), *Liquid modern challenges to education.* Lecture given at the Coimbra Group Annual Conference – Padua, 26 May 2011.

15 Bauman, Zygmunt (2000), *Liquid Modernity*, p. viii, Polity Press, Cambridge, UK.

systeme und der Bildungsrealität mussten in ihrer Radikalität der Radikalität der gesellschaftlichen, klimatischen und technologischen Veränderungen entsprechen. Mit jenen radikalen Paradigmenbrüchen in der Bildungspolitik konnte die intellektuelle und emotionale Basis dafür geschaffen werden, dass Mehrdeutigkeit, Ungewissheit und Veränderung von den Menschen nicht mehr als Defizit oder Bedrohung erlebt wurden. Und das hatte auch zur Folge, dass mit Angst und ganz besonders mit Angst vor Veränderung nicht mehr gesellschaftszerstörerische Politik betrieben werden konnte.

„Die List der Ungewissheit“, so schrieb Helga Nowotny, „lässt das Unerwartete herein. Es macht Platz für Neues, sogar wenn das Neue aus der klugen und unerwarteten Verbindung bereits bestehender Elemente geformt wird.“¹⁶

Mit Ungewissheit, Mehrdeutigkeit, Widersprüchen und Veränderung konstruktiv und produktiv umzugehen, Perspektiven zu wechseln, in Alternativen zu denken, nach ungewöhnlichen Zusammenhängen zu suchen, Intuition und Imagination zu nutzen, sind elementare Methoden, quasi Teile des Alphabets künstlerischen Schaffens.

Wir können und sollen nicht alle zu KünstlerInnen werden, aber möglichst alle Menschen sollten deren Methoden kennen und anwenden – so wie wir Moralprinzipien kennen und anwenden, ohne MoralphilosophInnen zu sein. Das ist die Voraussetzung dafür, das eigene Leben nachhaltig sinnvoll zu gestalten und an der positiven Entwicklung der Gesellschaft, in der wir leben, teilzuhaben. Der Prozess der Zivilisation ist in besonderem Maße ein kreativer Prozess – auch und gerade, weil Technik und Naturwissenschaften oft den Boden für zivilisatorischen Fortschritt aufbereiten.

Die Arbeit an einer Gesellschaft, in der wir Menschen jetzt leben wollen und in der unsere Kinder und Enkelkinder noch immer leben können, braucht das Alphabet der Künste mindestens so sehr wie das Alphabet der digitalen Maschinen.

16 Nowotny, Helga (2015), *The Cunning of Uncertainty*, p. 35, 36. Polity Press, Cambridge, UK

Gudrun Biffl

Schule und Migration: Zahlen, Daten und Fakten

„Bildung ist die Feuerwehr gegen die Gleichgültigkeit. Bildung ist die Polizei gegen die Indoktrination. Bildung ist die Rettung vor dem Opportunismus.“

Erwin Rauscher, Festrede bei der Akademischen Abschlussfeier der Universitätslehrgänge des Departments Migration und Globalisierung an der Donau Universität Krems am 6. November 2016

Einleitung

An den Beginn meiner Ausführungen stelle ich das Credo von Erwin Rauscher zur Rolle der Bildung in unserer Gesellschaft. Er lebt die obige Überzeugung. Darüber hinaus ist er interessiert an der migrationsinduzierten Diversität unserer Gesellschaft. Er sieht in ihr eine Herausforderung, gleichzeitig aber auch eine Bereicherung in einer von Migrationen geprägten Zeit. In diesem Beitrag gehe ich auf einige Herausforderungen ein, schlage aber auch einige mögliche Antworten vor. In einem ersten Schritt lege ich den Fokus meiner Ausführungen auf die unterschiedliche Verteilung der Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund auf die verschiedenen Schulformen und den daraus ableitbaren unterschiedlichen Bildungszugang. Dabei zeigt sich, dass sich einerseits das Bildungsverhalten, andererseits auch der Lernerfolg der umgangssprachlich deutsch sozialisierten Kinder von anderssprachlichen unterscheidet. Wir können aber nicht sagen, welche Rolle dabei der sozioökonomische, ethnisch-kulturelle und bildungsspezifische Hintergrund der Eltern einerseits und die Sprache andererseits spielen. Wir wissen zwar, dass der Bildungshintergrund der Eltern in Österreich in hohem Maße „vererbt“ wird (Knittler 2011), dass aber Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders stark davon betroffen sind, ist ein Spezifikum von Österreich (Biffl 2016/Band 1/D3 Gerechtigkeit im Qualifikationserwerb; OECD 2018). Wir schenken weder der Chancengerechtigkeit der Bildung ausreichend Aufmerksamkeit, noch der Förderung der sprachlichen Vielfalt der Schüler/innen. Das führt dazu, dass sie sich nicht zu ihrem und unser aller Wohl voll entfalten können. Im Beitrag gebe ich daher im Anschluss an die Darstellung der Fakten und Daten Anregungen für bildungsspezifische ebenso wie integrationspezifische Handlungsoptionen, zur Förderung des schulischen und gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens und der Lebenszufriedenheit.

Strukturmerkmale der Schülerschaft in Österreich

Im Schuljahr 2017/18 gab es in ganz Österreich insgesamt 1.132.367 Schüler/innen, davon hatten 15 % eine ausländische Staatsangehörigkeit. Ihre Verteilung auf die Bundesländer entsprach in etwa der Verteilung der Bevölkerung. In den Bundesländern, in denen der

Anteil der Schüler/innen geringer ist als der der Bevölkerung, liegt die Alterung der Gesellschaft etwas über dem Bundesdurchschnitt. Das gilt insbesondere für die Steiermark, für Niederösterreich und das Burgenland.

Der Großteil der Schüler/innen Österreichs geht in öffentliche Schulen (1.015.100 oder 89,6 %). Nur 117.270 oder 10,4 % aller Schüler/innen besuchen Privatschulen. Der Anteil der Schüler/innen, die in Privatschulen gehen, ist im Gefolge der verstärkten Zuwanderung ab den 1990er-Jahren merklich gestiegen. Trotzdem bleibt Österreich weiterhin unter dem OECD-Durchschnitt von 14,3 Prozent. Die Verteilung der Privatschulen auf die Bundesländer weicht von der der Schüler/innen an öffentlichen Schulen stark ab. In Wien ist der Anteil am höchsten mit 18,2 %, gefolgt von Salzburg (11,5 %) und dem Burgenland (10 %). In allen anderen Bundesländern lag der Anteil unter dem Schnitt von 10,4 %. Privatschulen befinden sich vor allem im städtischen Bereich – allein 37 % aller Schüler/innen in Privatschulen sind auf Wien konzentriert; ebenso sind Migranten/Migrantinnen auf urbane Regionen konzentriert. Trotzdem sind es nicht die Migranten/Migrantinnen, die überwiegend in Privatschulen gehen, sondern vor allem die Kinder der Stammbevölkerung. Das ist ein Phänomen, das man auch in Deutschland beobachtet und das immer häufiger unter vorgehaltener Hand als „Flucht in die Privatschulen“ (Mönch 2007) bezeichnet wird. Dabei stellt sich die Frage nach den Hintergründen für dieses Phänomen und für die Konsequenzen für das Schulsystem.

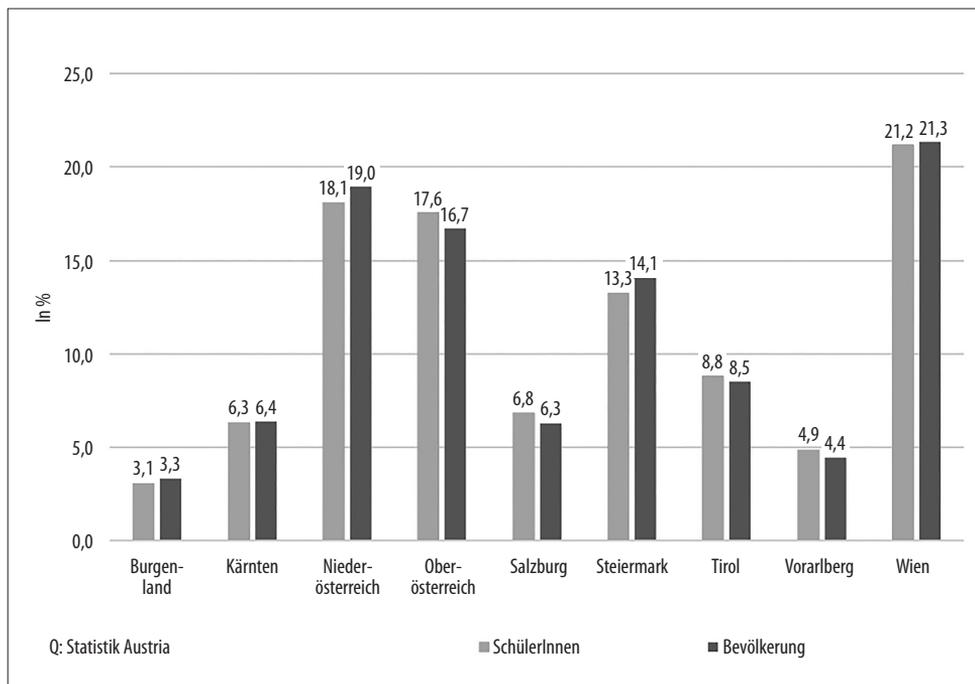


Abbildung 1: Verteilung der Schüler/innen und der Bevölkerung auf die Bundesländer 2017/18

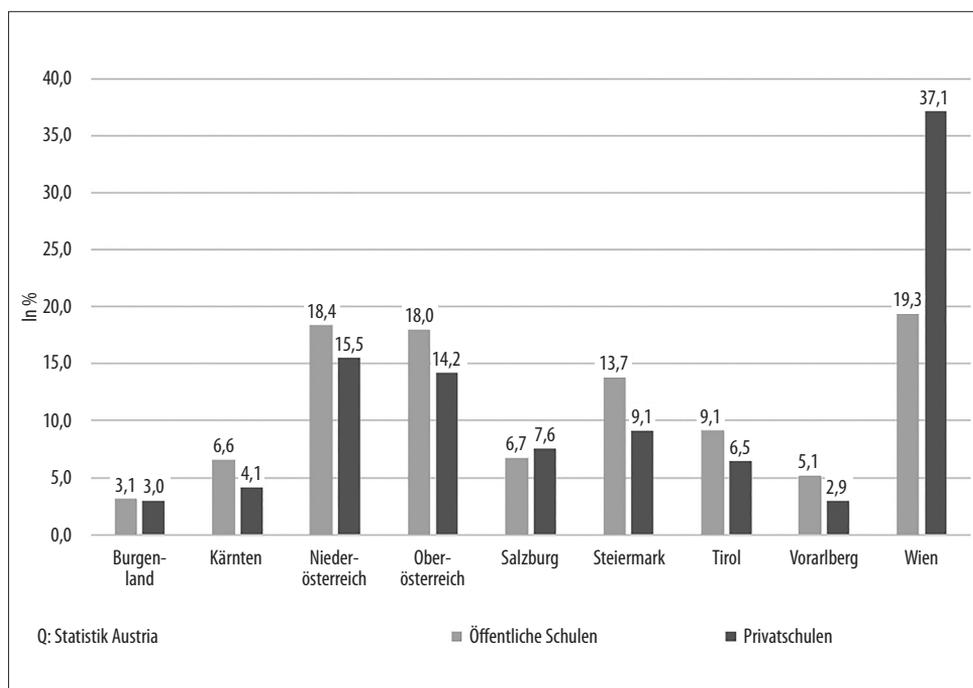


Abbildung 2: Verteilung der Schüler/innen in öffentlichen und in Privatschulen auf die Bundesländer 2017/18

Bedeutung der Umgangssprache im Generationenverlauf

Im Schnitt aller Schultypen lag der Anteil der Schüler/innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch im Schuljahr 2017/18 bei 26 % und war damit merklich höher als der Ausländeranteil unter den Schülern/Schülerinnen. Dabei ist anzumerken, dass es große Unterschiede zwischen öffentlichen Schulen und Privatschulen gibt. In letzteren war der Anteil der Schüler/innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch mit 19,8 % deutlich geringer, was, wie schon erwähnt, mit einem verstärkten Zuzug von Kindern der Stammbevölkerung in Privatschulen verbunden ist. Das gilt für alle Bundesländer.

Auffallend ist, dass in Österreich im Vergleich zum EU-Schnitt bzw. OECD-Schnitt der Anteil der Schüler/innen, die zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen, überproportional hoch ist. Besonders fällt ins Auge, dass es in der EU bzw. der OECD deutliche Unterschiede in der Umgangssprache der 1. und 2. Generation gibt. Während der Anteil der Schüler/innen mit einer anderen Umgangssprache als der Schulsprache im EU- bzw. OECD-Schnitt innerhalb von einer Generation von rund 60 % auf etwa 40 % sinkt (also um ein Drittel), verringert sich der Anteil in Österreich nur leicht von 77 % auf 73 %. Das heißt, dass in Österreich nicht nur drei Viertel der neu zugewanderten Schüler/innen zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, sondern ein ebenso hoher Anteil der Kinder, die schon in Österreich geboren wurden und somit der 2. Generation angehören.

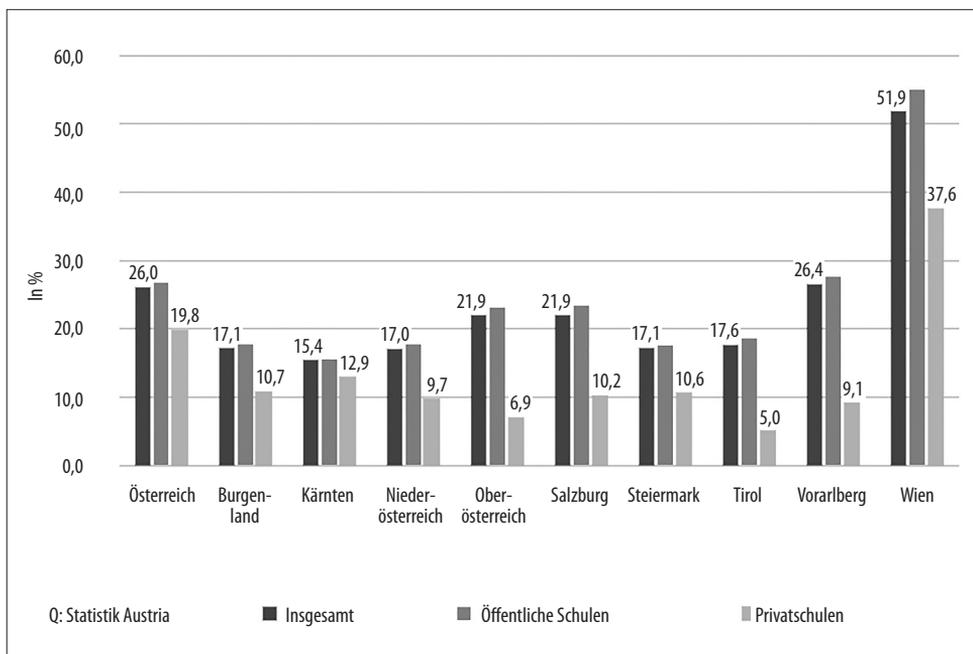


Abbildung 3: Schüler/innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch 2017/18

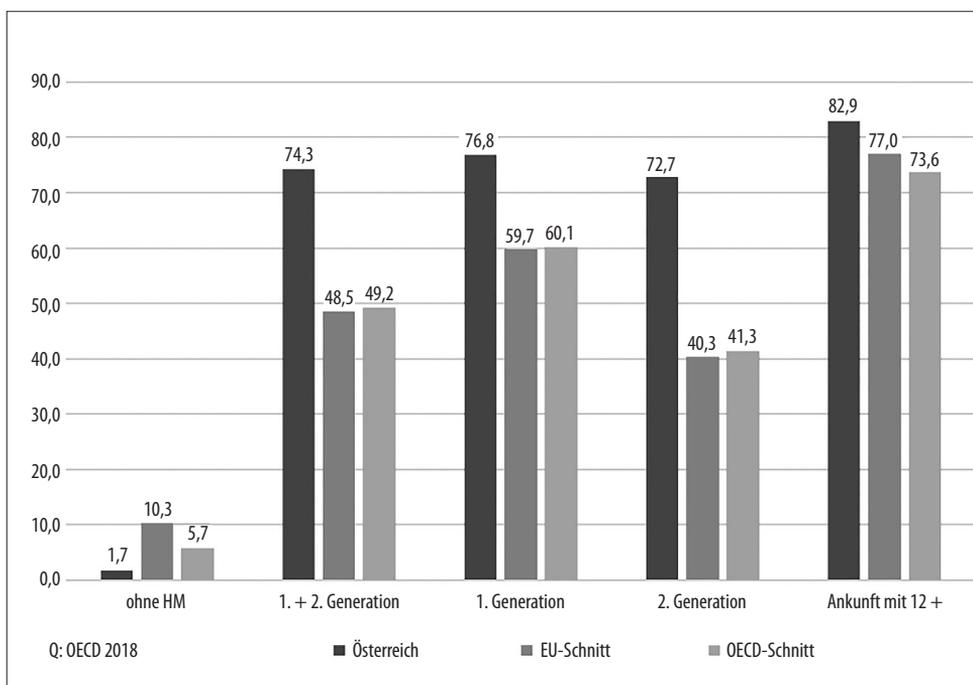


Abbildung 4: Schüler/innen, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als die Unterrichtssprache nach Migrationshintergrund in %; PISA 2015; 15–16-Jährige

Schwierige Eingliederung der Schüler/innen mit nicht-deutscher Umgangssprache in das Schulsystem

Der Anteil der Schüler/innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch unterscheidet sich stark nach Schultyp. Er ist in Sonderschulen mit 38 % am höchsten, gefolgt von Polytechnischen Schulen mit 34,4 %. In weiterer Folge kommen Hauptschulen bzw. Neue Mittelschulen mit 31,6 % und Volksschulen (30,8 %). Am geringsten ist der Anteil der Jugendlichen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch in Sportakademien (3,5 %) sowie in der Lehre (18,7 %).

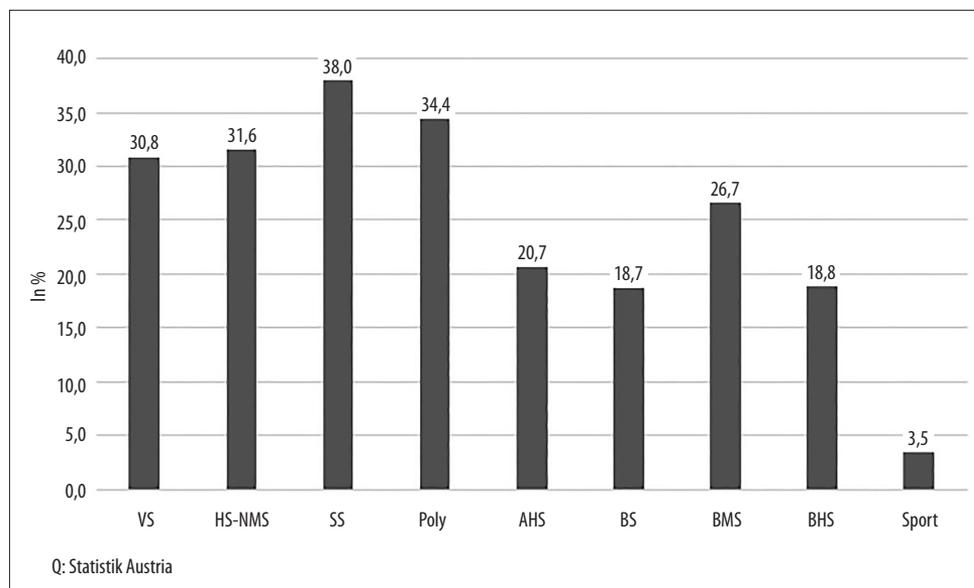


Abbildung 5: Anteil der Schüler/innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch nach Schultyp 2017/18

Der hohe Anteil der migrantischen Schüler/innen in Polytechnischen Schulen besagt, dass der Übergang von der Hauptschule bzw. neuen Mittelschule in weiterführende Schulen bzw. die Lehre für Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich schwieriger ist als für Kinder der Stammbevölkerung. Auch ihr überproportionaler Anteil in Sonderschulen weist auf die Schwierigkeiten hin, in das Regelschulsystem Eingang zu finden und zu reüssieren.

Ein weiteres Indiz für die Eingliederungsproblematik von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in das Schulsystem liefert die Zahl der außerordentlichen (a.o.) Schüler/innen insgesamt und in den diversen Schultypen im Besonderen. Im Schuljahr 2017/18 wurden 45.433 außerordentliche Schüler/innen in der Statistik des Bildungsministeriums erfasst. Außerordentliche Schüler/innen sind in der Regel Schüler/innen mit nicht-deutscher Erstsprache (NDE). Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch haben meist keinen außerordentlichen Status, außer die Einstufungsprüfung lt. §4 Abs. 2b SCHUG legt nahe, dass der/die Schüler/in dem Regelunterricht noch nicht folgen kann. Solange ein Kind den „a.o. Status“ hat, wird es nur in jenen Gegenständen benotet, in denen es positive Leistungen

erbringen kann. In Gegenständen, in denen aufgrund noch nicht ausreichender Deutschkenntnisse keine positive Benotung möglich ist, erhält es keine Note. Schulen erhalten Mittel für zusätzliche Förderungen für Kinder mit „a.o. Status“. Ein Kind kann nicht länger als zwei Jahre als a.o. Schüler/in eingestuft werden.

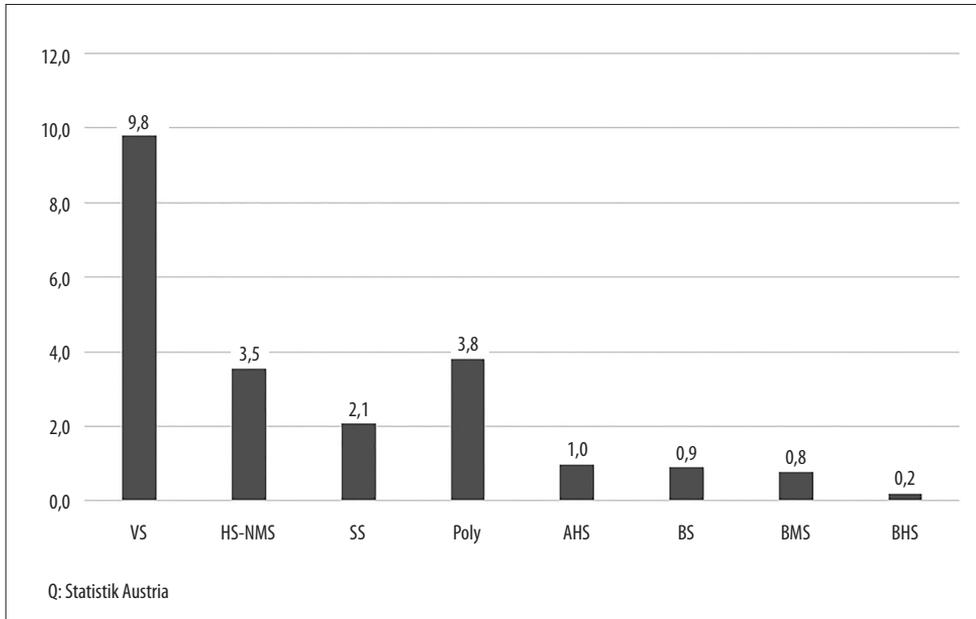


Abbildung 6: Anteil der außerordentlichen Schüler/innen an allen Schüler/innen nach Schultyp 2017/18

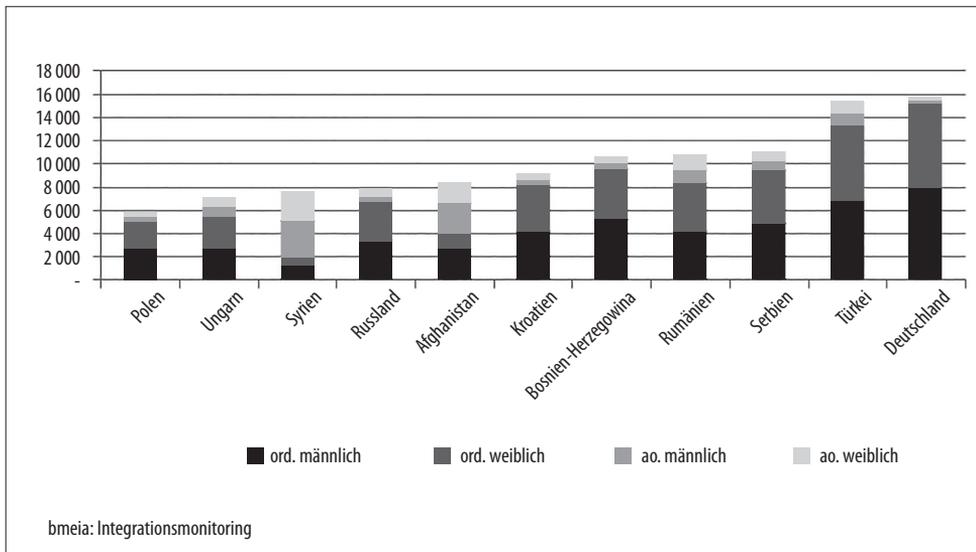


Abbildung 7: Top 10 Nationalitäten der ausländischen Schüler/innen nach Status und Geschlecht 2017/18

Angesichts der gesetzlichen Regelung ist es nicht überraschend, dass 72 % der 45.400 außerordentlichen Schüler/innen eine ausländische Staatsbürgerschaft besaßen, im Vergleich zu einem Ausländeranteil an allen ordentlichen Schüler/innen von 15 %.

In dem Zusammenhang ist anzumerken, dass die Herkunft der ausländischen ordentlichen Schüler/innen dem Anteil an der ausländischen Bevölkerung nach Herkunft in Österreich entspricht, während das für die a.o. Schüler/innen nicht gilt. So kamen etwa im Jahr 2017 die meisten ausländischen Schüler/innen aus Deutschland (15.363), der Türkei (13.279), Bosnien-Herzegowina (9.575) und Serbien (9.403), während bei außerordentlichen Schüler/innen die jüngste Fluchtmigration im Vordergrund steht. So stammten die meisten ausländischen außerordentlichen Schüler/innen aus den Flüchtlingsherkunftsländern Syrien (5.582) und Afghanistan (4.451), mit einigem Abstand gefolgt von Schüler/innen aus Rumänien (2.441), der Türkei (2.111) und dem Irak (1.609).

Migrationsanteil und Bildungsgrad im internationalen Vergleich

Österreich hat im Vergleich zu anderen EU- bzw. OECD-Staaten überdurchschnittlich viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Jede/r fünfte Schüler/in in Österreich hat Migrationshintergrund nach der Definition von Statistik Austria, d.h. beide Elternteile wurden im Ausland geboren (OECD-Durchschnitt: 12,5 %; EU-Schnitt 10,4 %). Bezieht man auch jene Schüler/innen in die Berechnung ein, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde, so hat fast jede/r dritte Schüler/in in Österreich Migrationshintergrund (im Gegensatz zu 23,1 % im OECD-Schnitt und 21,5 % im Schnitt der EU).

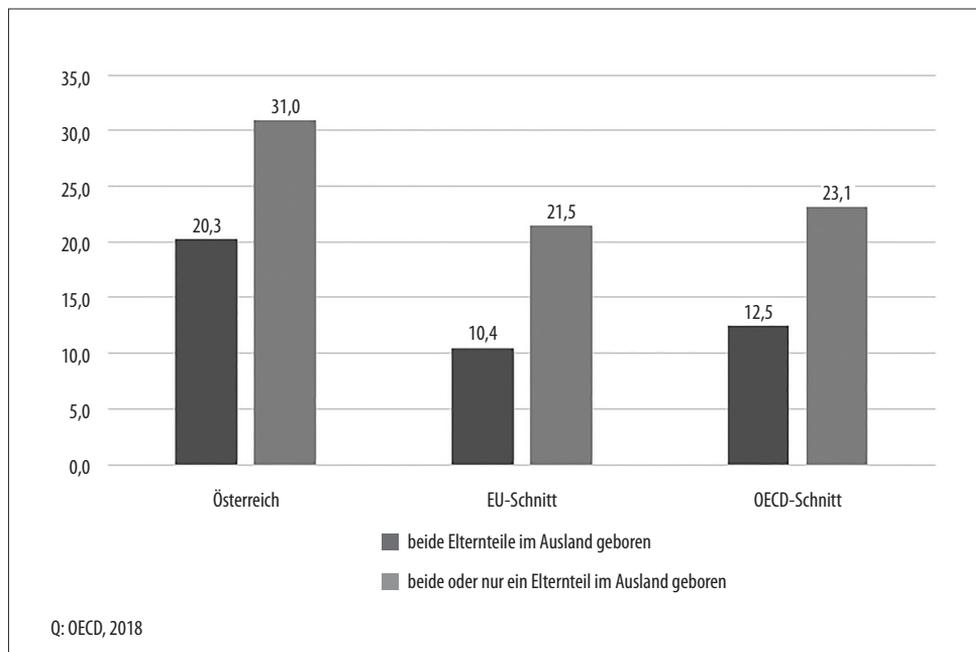


Abbildung 8: Schüler/innen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich in % (PISA 2015; 15-16-Jährige)

Neben der Darstellung der Herkunft bzw. der Umgangssprache ist es auch aufschlussreich, die Leistungen von Schüler/innen im Vergleich genauer zu analysieren. Dies ermöglicht eine jüngere Studie der OECD (2018), die auf einer Sonderauswertung der PISA-Ergebnisse nach Migrationshintergrund basiert. Dabei geht es u.a. um den Nachweis von Grundkenntnissen in den drei PISA-Kategorien (Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften). In Österreich haben – ebenso wie in der EU bzw. der OECD im Schnitt – knapp drei Viertel aller Schüler/innen ohne Migrationshintergrund Grundkenntnisse in den drei PISA-Kategorien gegenüber nur 47 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Dies ist ein deutlich geringerer Prozentsatz als in der EU oder der OECD im Schnitt (EU 55 %, OECD 54 %). Bemerkenswert ist, dass es im Ausland ebenso wie in Österreich zwischen der ersten und zweiten Generation deutliche Leistungsunterschiede gibt. So konnten in Österreich nur 39 % der Jugendlichen der 1. Generation Grundkenntnisse in allen drei Kategorien aufweisen, allerdings 52 % der getesteten Jugendlichen der 2. Generation. Das war eine Verbesserung im Generationenwandel um 13 Prozentpunkte. Zum Vergleich verbesserte sich der Anteil im Generationenvergleich in der EU im Schnitt um 10 Prozentpunkte, und zwar von 50 % auf 60 %; in der OECD entsprach der Anstieg etwa dem von Österreich mit 12 Prozentpunkten (von 49 % auf 61 %).

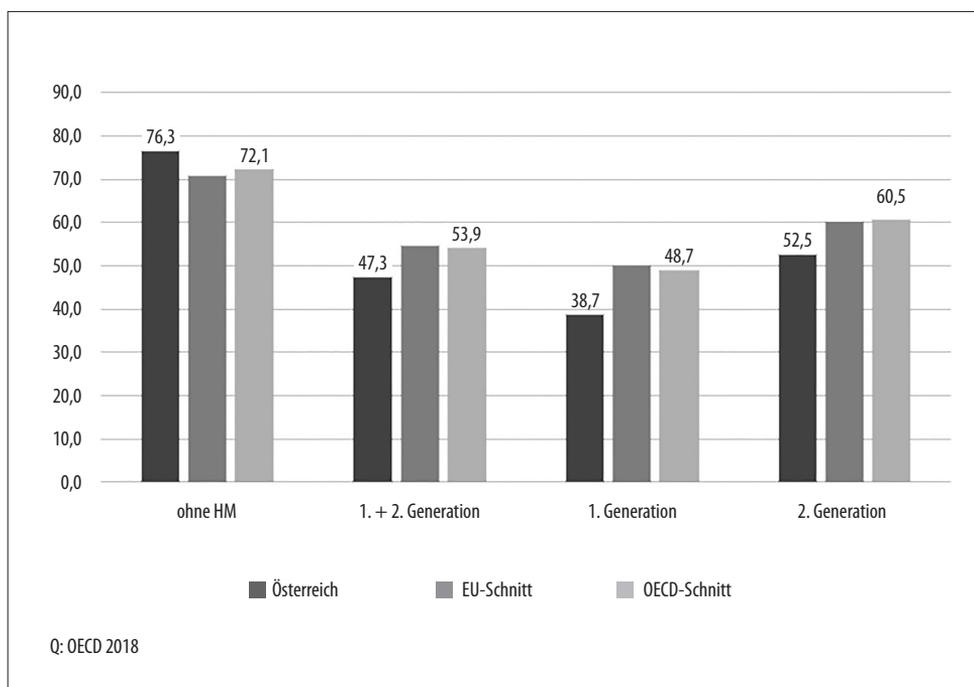


Abbildung 9: Schüler/innen mit Grundkenntnissen in allen drei PISA-Kategorien (Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften) nach Migrationshintergrund in %; PISA 2015, 15–16-Jährige

Die Leistungen der zweiten Generation verbessern sich also deutlich gegenüber der ersten Generation und nähern sich denen der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund an, bleiben aber in Österreich dennoch um 24 Prozentpunkte unter jenen der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund.

Sprachkenntnisse ebenso wie sozioökonomische Faktoren haben Auswirkungen auf den Bildungserfolg. Die Leistungsunterschiede bleiben jedoch selbst nach Bereinigung um sozioökonomische Faktoren bestehen und lassen sich insbesondere auf Kenntnisse der Unterrichtssprache zurückführen. So schnitten nach Bereinigung um sozioökonomische Faktoren Schüler/innen, die zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen, aber zumindest einen im Inland geborenen Elternteil hatten, in Österreich nur um 7 Prozentpunkte schlechter ab als Schüler/innen, die zu Hause die Unterrichtssprache sprachen (im Schnitt der EU bzw. der OECD lag der Unterschied zwischen 1 und 2 Prozentpunkten).

Auch die PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) Studie (Bifie 2017) liefert wichtige Erkenntnisse in Hinblick auf Kompetenzen von Schüler/innen ohne und mit Migrationshintergrund im Bereich Lesen in der 4. Schulstufe (Volksschule). Während das Leistungsniveau von Schüler/innen mit Migrationshintergrund zwischen 2006 und 2016 nahezu unverändert blieb, haben sich die Lesekompetenzen von Schüler/innen ohne Migrationshintergrund im Zehn-Jahres-Vergleich verbessert, wodurch sich der Abstand zu Migranten/innen vergrößert hat. Die Studie stellte fest, dass der Leistungsunterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund beträchtlich ist und fast zwei Lernjahren entspricht.

Für den Bildungserfolg der Schüler/innen haben jedoch nicht nur die Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch und sozioökonomische Faktoren eine Auswirkung, sondern auch der konkrete Schulstandort. So weisen Demanet und Van Houtte (2014) zufolge Schulen, in denen überwiegend Schüler/innen mit geringerem sozioökonomischem Status sind, ein höheres Ausmaß von schulischem Problemverhalten (z.B. Unterrichtsstörungen) auf; weiters sehen Schüler/innen häufig wenig Sinn darin, sich in schulischen Belangen anzustrengen. Die internationale Forschungsliteratur weist darüber hinaus nach, dass eine „günstige“ Schul- bzw. Klassenzusammensetzung – darunter versteht man einen hohen durchschnittlichen Sozialstatus verbunden mit einem hohen durchschnittlichen Leistungsniveau und einem geringen Migrationsanteil – mit einer positiven Entwicklung von fachbezogenen Kompetenzen einhergeht. Darüber hinaus sind auch die Einstellungen gegenüber der Schule positiver und es gibt ein vergleichsweise geringes schulisches Problemverhalten. Gleichzeitig kann es aber auch negative Effekte auf das leistungsbezogene Selbstkonzept von Schülern/Schülerinnen haben. So können zwei Schüler/innen mit gleichen Leistungen ein unterschiedliches Selbstkonzept haben, je nachdem, wer ihre Mitschüler/innen sind. Je mehr Mitschüler/innen hohe Leistungen erzielen, desto schlechter werden dann die eigenen Fähigkeiten eingeschätzt. Dicke et al. (2018) zufolge kann das eingeschränkte Selbstkonzept auch die weitere Leistungsentwicklung beeinträchtigen.

Schulische Segregation als Herausforderung

Die Strukturmerkmale der Schülerschaft nach Migrationshintergrund hat gezeigt, dass es in Österreich eine ausgeprägte zwischenschulische Segregation gibt, d.h. eine ungleiche Verteilung von Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund auf Schulen und Schulformen. Hinter dieser Ungleichheit verbirgt sich aber auch ein unterschiedlicher sozioökonomischer Status der Eltern der Schüler/innen. Das weisen Biedermann et al. (2016) nach, denen zufolge rund zwei Drittel der zwischenschulischen sozialen Segregation in der Sekundarstufe I zwischen den Schultypen NMS/Hauptschule und AHS vorzufinden sind (siehe

auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Bifie 2019). Da Schulleistungen mit sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund korrelieren, geht mit einer sozialen und ethnischen auch eine leistungsbezogene Segregation Hand in Hand. Die Wohnraumsegregation der Migranten/Migrantinnen spielt dabei eine bestimmende Rolle. (Altrichter et al. 2016) Diese ist nicht nur eine Folge der Zuwanderung in bestimmte Wohngebiete mit leistbaren Wohnungen, sondern auch eine Folge der Abwanderung der autochthonen Bevölkerung aus Wohngebieten, die starke Anteile von Migranten/Migrantinnen aufweisen. Das ist nicht nur in Wien der Fall, sondern auch in Oberösterreich, etwa am Beispiel von Wels, wo die innerstädtische Stammbevölkerung in die städtische Randlage übersiedelte. Daraus resultierte eine verstärkte Konzentration von Schülern/Schülerinnen aus sozioökonomisch schwachen Bevölkerungsgruppen mit hohem Migrationsanteil auf Schulen der Innenstadt. (Biffl et al. 2019; dazu auch Betts & Fairlie 2003)

Darüber hinaus ist auch die innerschulische Segregation in Österreich nicht unerheblich, d.h. die Verteilung von Schülern/Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund auf bestimmte Klassen innerhalb von Schulen ist infolge von Leistungsgruppen relativ ungleich.

Das Zusammenwirken unterschiedlicher Kompositionseffekte hat zur Folge, dass Schüler/innen in sogenannten „Brennpunktschulen“, also Schulen mit einem hohen Anteil von migrantischen Schülern/innen und einem hohen Anteil von Kindern aus sozioökonomisch schwachen Familien, ein deutlich erhöhtes Risiko eines schulischen Misserfolgs haben, auch wenn ihre Eltern einen hohen Sozialstatus haben und sie aus der Stammbevölkerung kommen. Das verdeutlicht ein Beispiel: Wenn ein/e Schüler/in ohne Migrationshintergrund, dessen/deren Eltern eine höhere Bildung und mittlere berufliche Position haben und der/die im Alltag Deutsch spricht, eine Volksschule ohne besondere Herausforderungen besucht, liegt ihr/sein Risiko, die Volksschule mit geringer Lese- bzw. Schreibkompetenz zu verlassen, bei 5 %. Besucht der/die Schüler/in jedoch eine „Brennpunktschule“ (Schule mit besonderen Herausforderungen), so steigt das Risiko auf das Fünffache, also auf 25 %. Der Kompositionseffekt verstärkt sich, wenn der/die Schüler/in Migrationshintergrund hat, eine andere Alltagssprache als Deutsch spricht, die Eltern einen Pflichtschulabschluss und eine geringe berufliche Position haben. In diesem Fall steigt das Risiko, die Volksschule mit geringer Lese- bzw. Schreibkompetenz zu verlassen in Volksschulen ohne besondere Herausforderungen auf 45 % und in Brennpunktschulen auf 85 %. (Dazu Bifie 2016 und 2019, beide Band 2)

Schlussfolgerungen und Handlungsoptionen

Den Daten von Statistik Austria zufolge gibt es in Österreich eine geringe Bildungsmobilität verbunden mit einer starken räumlichen migrationsspezifischen und leistungsbezogenen Segregation der Schüler/innen und Schulen. Dazu kommt, dass Schulen, die in einem Wohnumfeld angesiedelt sind, in dem überdurchschnittlich viele ärmere und bildungsferne Bevölkerungsgruppen wohnen, häufig nicht über die Schulausstattung verfügen, die notwendig wäre, um Kindern aus bildungsfernen Bevölkerungsgruppen die Förderung ange-deihen zu lassen, die sie bräuchten, um ihre Leistungsfähigkeit zu entfalten. Das bedeutet, dass die Schule nicht kompensatorisch eingreifen kann, was zu einer verstärkten ‚Vererbung‘ eines geringen Bildungsgrades beiträgt. Jedoch gibt es vermehrt Maßnahmen, die der Verfestigung der sozioökonomisch bedingten Bildungschancen entgegenwirken, insbesondere

solche im Rahmen der ‚Kein Kind soll zurückbleiben‘-Strategie, die vor allem in den nordischen Ländern Finnland und Norwegen, zunehmend auch in Deutschland¹ und Österreich² zur Anwendung kommt. (Dazu auch Kohlmaier 2019) Dabei zeigt sich, dass ein gutes Zusammenspiel von Schule und Lehrerschaft einerseits und Eltern bzw. Familien andererseits Vorbedingungen für einen Erfolg sind.

Am Beispiel von Wels (Biffl et al. 2019) kann gezeigt werden, dass die geringen Deutschkenntnisse der Kinder bei Schuleintritt, ihre schwach ausgeprägten sozialen Kompetenzen, und das geringe Lernunterstützungspotenzial der Eltern die wesentlichen Herausforderungen der Schulen mit hohen Konzentrationen von migrantischen Schülern/Schülerinnen darstellen. Dabei ist allerdings anzumerken, dass es in mehreren Bereichen merkliche Unterschiede nach ethnisch-kulturellem Hintergrund gibt. Die Summe der Problembereiche kann aber weder von der Schule noch von der Bildungsverwaltung allein durch Vorschriften entschärft werden; es braucht vielmehr ein koordiniertes Zusammenwirken mehrerer Einrichtungen wie dem Kindergarten, der Schule, der (außerschulischen) Sozialarbeit, der Zivilgesellschaft, der Wirtschaft, den Religionsgemeinschaften sowie Verwaltung und Politik auf kommunaler und Landesebene. Dieses Zusammenwirken, das in Deutschland unter der Bezeichnung „Kommunale Präventionsketten“ bekannt ist, umfasst nicht nur die schulische Erziehung und Beratung, sondern auch die Sicherstellung einer gesunden Umwelt, unter Einbeziehung der Kinder und Familien sowie diverser kommunaler Akteure. (Nachtsheim und Durdel 2018)

Das bedeutet, dass in jedem Fall ein **holistisches Entwicklungskonzept** zu entwerfen ist, in dem alle wesentlichen Akteure koordiniert zusammenwirken. Eine derartige Zusammenarbeit kann beispielsweise in Modellen wie Campus-Schulen, in denen der Übergang vom Kindergarten bis in die Neue Mittelschule durch räumliche Nähe und intensive Kooperation der Einrichtungen organisiert wird, erfolgen. Auch das Konzept der Community Schools, in dem neben pädagogischen Einrichtungen auch intensiv Zivilgesellschaft und lokale Wirtschaft sowie Verwaltung eingebunden sind, können als Beispiel dienen. (Dazu Sözen 2017, Habermann 2017, Heckmann 2017)

Ein weiteres Handlungsfeld betrifft die **Förderung der deutschen Sprachkompetenz**. Gute Deutschkenntnisse sind ausschlaggebend dafür, dass die Kinder dem schulischen Unterricht folgen können. Damit dies aber vom ersten Schultag an passieren kann, ist es notwendig, die grundlegenden Deutschkenntnisse bereits vor dem Schuleintritt zu erwerben. Hier braucht es zum einen die Elementarpädagogik im Kindergarten, zum anderen die Bereitschaft der Eltern, den frühkindlichen Erwerb von Deutsch zu unterstützen. Kinder sollten daher möglichst früh den Kindergarten besuchen und nicht nur das verpflichtende letzte Kindergartenjahr absolvieren. Dafür braucht es einerseits das Angebot, das für die Menschen mit sozioökonomischer Benachteiligung auch kostenmäßig zugänglich sein muss. Hier sind einerseits die Stadt, andererseits aber auch das Land gefordert, die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Um die Eltern zu motivieren, ihre Kinder in den Kindergarten zu schicken, obwohl auch daheim eine Betreuung – durch Elternteile oder andere Familienmitglieder – gegeben wäre, ist ein Anreizsystem zu überlegen. Es empfiehlt sich in diesem Zusammenhang aber auch, eine verstärkte Zusammenarbeit der Verwaltung

1 Mehr dazu auf: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Praevention/Kein-Kind-zuruecklassen/index.html>

2 Mehr dazu auf: <https://www.ichalskind.at/>

mit ansässigen Vereinen oder Religionsgemeinschaften zu suchen, die ihrerseits den Eltern die Vorteile eines frühen Kindergartenbesuches vermitteln sollten.

Zu bedenken ist in dem Zusammenhang allerdings, dass mehr Kinder mit schlechten Deutschkenntnissen Implikationen für die Ressourcenausstattung der Kindergärten haben. Daher muss man die notwendigen Rahmenbedingungen für erfolgreiche elementarpädagogische Betreuung sicherstellen. Ein Erfolgsbeispiel dafür sind die (zweisprachigen) Interkulturellen Mitarbeiter/innen (IKM), die beispielsweise in Niederösterreich in Kindergärten zum Einsatz kommen. Sie haben die Aufgabe, einerseits die Kinder sprachlich bei ihrer Eingliederung in die Kindergarten-Gemeinschaft zu unterstützen, andererseits mit den Eltern der Kinder Kontakt zu halten, was möglicherweise aufgrund von Sprachschwierigkeiten sonst für Kindergartenpädagogen/pädagoginnen mühevoll und zeitraubend ist und sie von ihren eigentlichen Aufgaben abhält.

Darüber hinaus ist für eine bestmögliche Chance auf Selbstentfaltung die Förderung und Entwicklung der **sozialen Kompetenzen** der Schüler/innen wichtig. Gerade der Kindergarten stellt einen guten Rahmen für den Erwerb von adäquaten Sozialkompetenzen dar, die dann im schulischen Umfeld vorausgesetzt werden. Daher erhöht eine längere Besuchsdauer des Kindergartens nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch das soziale Miteinander, das den späteren Schulbesuch erleichtert. Außerdem ist es in dem niederschweligen Kontakt zwischen Eltern, Kindergartenpädagogen/pädagoginnen und IKM auch möglich, Werte und Einstellungen auf informellem Weg zu vermitteln. Denn sowohl beim Hinbringen als auch beim Abholen sind die Eltern im Kindergarten und kommen mit anderen Eltern und mit den Pädagogen/Pädagoginnen in Kontakt. Die Eltern lernen die Grundsätze des Kindergartens und auch des Umgangs miteinander automatisch. Das wäre ein möglicher Ansatzpunkt für – unter Umständen auch verpflichtende – Informations- und Weiterbildungsangebote: Mütter und Väter können hier noch weit vor dem Schuleintritt der Kinder über die erwarteten Anforderungen an sie informiert und auf ihre Rolle vorbereitet werden. Diese Veranstaltungen könnten auch in Form von sozialen Zusammenkünften – z.B. Elternstammtische, Nachmittagsstee etc. – stattfinden.

Für so ein Angebot braucht es in jedem Fall die Kooperation zwischen Kindergärten (inklusive IKM) und Schulen, aber auch die Einbindung von Kinder- und Jugendhilfe sowie Sozialarbeit wären sinnvoll. Denn viele Eltern werden Unterstützung brauchen, um ihre zukünftigen Aufgaben erfüllen zu können. Für so ein Angebot sind auch die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Wenn Eltern bereits im Kindergarten an eine aktive Rolle im Zusammenspiel mit pädagogischen Einrichtungen vorbereitet werden, sind sie dann im schulischen Setting nicht überrascht – auch wenn ihnen dort der tägliche Zugang und Austausch mit Lehrern/Lehrerinnen nicht möglich ist. Außerdem können Eltern mit nicht-deutscher Umgangssprache im Rahmen solcher Treffen ihre eigenen Deutschkenntnisse verbessern und auch im Kontakt mit anderen Österreichern/Österreicherinnen ein besseres Verständnis für die österreichischen Verhaltensmuster entwickeln.

Aber auch die **Ausstattung der Schulen** ist für ein gedeihliches Arbeiten und Lernen der Lehrer/innen und Schüler/innen ausschlaggebend. Gesellschaften, die nicht mehr unikulturell und einsprachig aufgebaut sind, brauchen neue, innovative Ansätze in der Pädagogik. Dazu gehört beispielsweise, dass Kindern mit geringen Deutschkenntnissen sowohl der Deutsch-Spracherwerb als auch die Teilnahme am Regelunterricht ermöglicht wird. Das bedeutet, dass für Kinder, die dem Unterricht nicht so leicht folgen können, Unterstützungslehrkräfte zur Verfügung stehen (oder umgekehrt jene Kinder, die bereits weiter

sind, speziell betreut und gefördert werden). (Zusätzlicher) muttersprachlicher Unterricht ermöglicht es den Kindern auch, ihre Familiensprache richtig zu erlernen, was wiederum als Basis für den richtigen Erwerb der Zweitsprache Deutsch sehr hilfreich ist. Generell sollte darauf Wert gelegt werden, dass bei einer hohen Konzentration von Schülern/Schülerinnen mit nicht-deutscher Umgangssprache die Lehrer/innen zumindest Basiskenntnisse zur Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) haben. Auch die Unterstützung der Schulsozialarbeit ist ein wichtiges Erfolgskriterium. Ebenso könnten eine gewisse Zusammenarbeit bzw. ein Näherrücken der Schulen mit Vereinen und Religionsgemeinschaften im schulischen Setting – und damit eine Öffnung der Schulen für diese Einrichtungen – das gegenseitige Verständnis und die Integration fördern.

Nicht zuletzt ist auch ein Fokus auf die **Elternarbeit** zu richten. Von der Unterstützung der Eltern hängt nicht nur die Selbstwertschätzung der Kinder ab, sondern auch die Effizienz der Schule in der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen für den weiteren Lebensweg. Davon können auch die Eltern profitieren, nicht zuletzt über eine verbesserte Verankerung in der Community und eine Erweiterung ihres Aktionsraumes.

Literatur

- Altrichter, Herbert, Brauckmann, Stefan, Lassnigg, Lorenz, Moosbrugger, Robert, Gartmann, Gabriela B. (2016). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 263–304). Graz: Leykam.
- Betts, Julian R., Fairlie, Robert W. (2003). Does immigration induce „native flight“ from public schools into private schools? *Journal of Public Economics* 87 (5–6), 987–1012.
- Biedermann, Horst, Weber, Christoph, Herzog-Punzenberger, Barbara, Nagel, Arvid (2016). Auf die Mitschüler/ innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 133–174). Graz: Leykam.
- Biff, Gudrun, Faustmann, Anna, Skrivaneck, Isabella, Zentner, Manfred (2019). *Integration in Wels*. Schriftenreihe des Departments Migration und Globalisierung der Donau Universität Krems.
- Bifie (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*, Band 1, Salzburg.
- Bifie (2017). *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*, Salzburg.
- Bifie (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*, Band 1 und 2, Salzburg.
- Demant, J. & Van Houtte, M. (2014). Social-ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation. *The Social Science Journal* 51 (4), 659–675.
- Dicke, Theresa, Marsh, Herbert W., Parker, Philip D., Pekrun, Reinhard, Guo, Jiesi, Televantou, Ioula (2018). Effects of schoolaverage achievement on individual selfconcept and

- achievement: Unmasking phantom effects masquerading as true compositional effects. *Journal of Educational Psychology* 110 (8), 1112–1126.
- Habermann, Birgit (2017). Inklusive, selbstbestimmte Schulpraxis den ganzen Tag. Beispiel Erika-Mann-Grundschule in Berlin Mitte. In G. Biffl & L. Rössl (Hrsg.), *Migration & Integration 6. Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis* (S. 95–100). Reihe Dialogforum Integration. Omninum Verlag, Bad Vöslau.
- Heckmann, Cordula (2017). Gemeinsam sind wir stark! Campus Rütli: ein Beispiel für ein integratives Bildungsprojekt. In G. Biffl & L. Rössl (Hrsg.), *Migration & Integration 6. Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis* (S. 101–105). Reihe Dialogforum Integration. Omninum Verlag, Bad Vöslau.
- Knittler, Käthe (2011). Intergenerationale Bildungsmobilität. Bildungsstruktur junger Erwachsener im Alter von 15 bis 34 Jahren im Vergleich mit jener ihrer Eltern. *Statistische Nachrichten* Heft 4, 252 – 266. Statistik Austria, Wien.
- Kohlmaier, Matthias (2019). Kinder bleiben zurück, obwohl das nicht sein müsste. *Süddeutsche Zeitung* vom 15.2.2019, abgerufen am 4.6.2019. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-zeugnis-halbjahreszeugnis-1.4331193>
- Mönch, Regina (2007). Die Flucht in die Privatschule und ihre bedrohlichen Folgen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 14.2.2007, abgerufen am 4.6.2019. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/die-flucht-in-die-privatschule-und-ihre-bedrohlichen-folgen-1411425.html>
- Nachtsheim, Kathrin, Durdel, Anja (2018). *Evaluation des Modellprojekts „Kommunale Präventionsketten“ (ehemals „Kein Kind Zurücklassen“)*. Abschlussbericht. Ramboll Management Consulting GmbH, Hamburg.
- OECD (2018). The Resilience of Students with an Immigrant Background (Tab 3.2; Tab 3.7; Tab 5.4) Paris.
- Sözen, Friederike (2017). Kooperationen im Schulumfeld: Kommunen, Jugend- und Sozialarbeit, Betriebe. In G. Biffl & L. Rössl (Hrsg.), *Migration & Integration 6. Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis* (S. 91–93). Reihe Dialogforum Integration. Omninum Verlag, Bad Vöslau.

Zielorientierte Ko-Entwicklung von Gesellschaft und Individuum

Manifest für eine Neukonzeption von Bildung

Es reicht nicht mehr, die kommende Generation in die bestehenden Gesellschaften zu sozialisieren, sie wird neue Gesellschaften bauen müssen.

Begonnen hat der Denkweg, an dessen vorläufigem Ende dieses Manifest steht, vor über 20 Jahren mit der Frage nach Zielen und Inhalten des Mathematikunterrichts und der baldigen Einsicht, dass diese Frage nicht wissenschaftlich, sondern gesellschaftlich zu beantworten ist. (Ich sage absichtlich nicht: politisch, da ich die politischen Entscheidungsmethoden in dieser Angelegenheit für ungeeignet halte: Sie sind zu abgehoben von der Gesellschaft.) Dies führte zu der Frage, wie ein Bildungssystem bzw. eine Gesellschaft zu organisieren sind, damit sie diese Aufgabe gut erledigen können. Meine Antwort: Es muss ein **Bildungsdiskurs** geführt werden. Dieser ist Kernprozess einer „Entscheidungsgesellschaft“ (eine solche ist in der Lage, wichtige Entscheidungen gemeinsam zu treffen), die ihrerseits Voraussetzung nachhaltiger Entwicklung ist (siehe Fischer 2019). Das Führen eines Bildungsdiskurses entspricht der Vorstellung von **Bildung als einem gesellschaftlichen Prozess**.

Der Gedanke, dass Bildung ein Prozess ist – und nicht nur ein Produkt –, war schon vor 20 Jahren nicht neu. Mich faszinierte die Idee, Bildung als einen Prozess zu verstehen, in den **eine ganze Gesellschaft involviert** ist und nicht nur jeweilige Einzelpersonen mit ihren unmittelbaren Umgebungen wie Familie und Schule. Der gesellschaftliche Prozess reicht von der Festlegung von Bildungszielen und -inhalten in Schulgesetzen und Lehrplänen bis zu deren Umsetzung in Schulklassen, wobei es immer wieder um die Frage geht, was Bildung sein soll; Bildung als Aushandlung von Bildung, gewissermaßen. **Träger dieses Prozesses** sind das Parlament, die Bildungsadministration, Schulen, Hochschulen und außerschulische Bildungseinrichtungen, eingebettet in einen, aus meiner Sicht entwicklungsbedürftigen, öffentlichen Diskurs. Ein Vorteil dieser Sicht von Bildung ist, dass Prozesse, die üblicherweise als Voraussetzungen oder Rahmenbedingungen von Bildung angesehen werden wie etwa die Festlegung von Zielen zum Bildungsprozess gerechnet werden und damit von den Bildungssubjekten mit gestaltbar, jedenfalls reflektierbar sind.

Der bislang letzte Gedankenschritt entstand bei der Beratung einer **Lehrplanentwicklung** im BMBWF. Ich sagte dort: Wir müssen zuerst darüber reden, wie die österreichische Gesellschaft in 30, 40 Jahren aussehen soll, um dann den Lehrplan entsprechend zu gestalten. Dieser ist ein **gesellschaftspolitisches Grundsatzdokument**.

Es geht im vorliegenden Manifest darum, **Bildung und Weiterentwicklung der Gesellschaft** miteinander zu verbinden. Es folgen sieben Thesen, z.T. hervorgehoben durch Kursivdruck bzw. verbunden durch erläuternde Zwischentexte. Das Manifest ist überwiegend

nicht deskriptiv, sondern **normativ** zu verstehen, insgesamt handelt es sich um eine Definition von Bildung.¹

These 0: Ko-Entwicklung

Grundgedanke der vorliegenden Konzeption ist, Bildung als Weiterentwicklung von Gesellschaft und Individuum zu verstehen, wobei die Entwicklungen einander unterstützen, ohne dass das Individuum der Gesellschaft untergeordnet ist. Vielmehr soll es in eine Haltung der Verantwortung für die Gesellschaft hineinwachsen.

These 1: Entwicklungs- und Bildungsziele

Grundfragen der Gesellschaft sind: Wohin wollen wir, die Gesellschaft, uns entwickeln? Was ist dafür zu lernen? Die Entwicklungsziele sollen die Möglichkeiten der Menschen, in Freiheit, Würde und Wohlstand zu leben, vergrößern, jedenfalls nicht verkleinern (Menschenrechte).

Bildungsziele sollen u.a. das Erreichen der Entwicklungsziele sowie „Urteils- und Entscheidungsfähigkeit“ fördern. Bildungsziele, die der Sicherung gesellschaftlicher Errungenschaften oder der individuellen Lebensgestaltung dienen, sollten immer wieder auf ihre Kompatibilität mit den Entwicklungszielen überprüft werden.

Gesellschaft wird hier als etwas gesehen, das in bewusst gestalteter Bewegung ist, durch Visionen und Utopien gezogen oder aus dem Bestreben getrieben, bestehende Defizite zu beseitigen. „Was ist dafür zu lernen?“ bedeutet „Wie müssen wir uns dafür ändern?“ Es sind also auch tiefgreifende Entwicklungen gemeint, die ein Umdenken und eine kulturelle Umgestaltung erfordern.

Beispiele für jüngst proklamierte Entwicklungsziele sind: die von der UNO vorgeschlagenen acht Millennium-Goals (<http://www.un.org/millenniumgoals/>) oder die 17 Ziele der Vereinten Nationen für Nachhaltige Entwicklung (<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030>) sowie eine Liste von Zielen für die österreichische Gesellschaft, die Bundespräsident Alexander van der Bellen in seiner TV-Ansprache am 26. 10. 2018 vorgeschlagen hat (https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20181026_OTS0040/rede-von-bundespraesident-alexander-van-der-bellen-zum-nationalfeier-tag-2018).

Ein sehr viele Problembereiche ansprechender und gleichzeitig radikaler Aufruf zu einer Neuorientierung der Gesellschaft ist die Enzyklika „Laudato si“ von Papst Franziskus.

1 Meinem Kollegen und Freund Peter Posch danke ich viele Anregungen und Korrekturvorschläge. Danken möchte ich auch Ulrike Greiner, mit der ich einige Jahre zusammenarbeiten durfte. Die Idee der Bildungslabore (s.u.) entstand in dieser Kooperation. Die Kollegen Arno Bamme und Paul Kellermann haben mir durch Kommentare zu meiner Vorstellung von Gesellschaft geholfen. Meine treue Begleiterin Christa Koenne hat mich sowohl durch kritische Kommentare als auch durch bestätigende Ermunterungen, meinen Weg weiterzugehen, unterstützt. Erwin Rauscher hat mich durch seine Offenheit und seinen weiten Horizont immer wieder ermutigt, meinen Weg zu gehen.

Jedes Bildungssystem sollte sich für seinen Wirkungsbereich eine Liste von anzustrebenden Entwicklungszielen überlegen. Die nächsten Generationen sollten damit in ihre Verantwortung für die Welt eingeführt werden. Sich bilden bedeutet, eine Spannung zwischen Ist und Soll im Bewusstsein zu halten.

These 2: Bildung der Individuen

... beginnt mit einer sechs bis sieben Jahre dauernden Grundbildungsphase, die für alle gleich und verpflichtend ist. In dieser sollen v.a. kommunikative, mathematische und handwerkliche Kompetenzen (Reden, Singen, Tanzen, Schauspiel, Zeichnen, Schreiben, Lesen, auch mit Computer, Rechnen, Werken) erworben werden.

Dann sollen die Kinder zur Eigenverantwortung für Bildung und zur Mitverantwortung für die Gesellschaft geführt werden. Nach der Grundbildungsphase entscheiden sie daher selber, in welchem Ausmaß sie Bildungsangebote annehmen. Sie sollten lediglich zu einem vierjährigen weiterführenden Schulbesuch verpflichtet werden, an dessen Ende ein je individuelles Kompetenzprofil stehen sollte.

Optimal läuft individuelle Bildung dann, wenn das Entwickeln der eigenen Persönlichkeit durch Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Angeboten stattfindet, denn dann profitieren davon sowohl das Individuum als auch die Gesellschaft. Um dies zu ermöglichen, muss das Individuum ein Recht auf Bewertung und Kritik gegenüber den Vorgaben, im Extremfall auch das Recht auf Verweigerung haben. Dies ist auch eine wichtige Voraussetzung, damit „Urteils- und Entscheidungsfähigkeit“ erworben werden kann.

These 3: Bildungsdiskurs und Bildungslabore

Ziele und Inhalte von staatlich geförderter Bildung sind in einem breiten öffentlichen Diskurs – „Bildungsdiskurs“ – (etwa mittels einer Internetplattform) zu erörtern und dann von den demokratisch legitimierten bildungspolitischen Organen festzulegen.

Zur Stimulierung, Fokussierung und inhaltlichen Vertiefung des Bildungsdiskurses sollten von tertiären Bildungseinrichtungen, nach Möglichkeit in Kooperation mit Massenmedien, Veranstaltungen durchgeführt werden – ich nenne sie „Bildungslabore“ –, in denen mit einem ausgewählten TeilnehmerInnenkreis spezielle Bildungsthemen diskutiert werden oder der Bildungsdiskurs insgesamt reflektiert und fokussiert wird.

Bildungslabore sollen die Verbindung zwischen Bildung und Gesellschaft inhaltlich intensivieren und im Rahmen des öffentlichen Diskurses als argumentative Basis für die politischen Entscheidungen dienen.

These 4: Bildungslabore: Ziel und Methode

Im Bildungslabor soll ein Gesamtbild der jeweils vorliegenden Positionen zu einem bestimmten Thema (z.B. Entwicklungsziel) einschließlich der Zusammenhänge und Differenzen oder

ein Gesamtbild des Diskurses erarbeitet werden. Die Verantwortung für das Gelingen liegt bei allen TeilnehmerInnen. Die nötige Diskurskompetenz sollte durch die Praxis erworben werden, wobei qualifizierten ModeratorInnen eine Vorbildrolle zukommt. Für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen sollten Regeln vereinbart werden. Mitwirken sollten jedenfalls Jugendliche als Zukunfts-Betroffene sowie WissenschaftlerInnen und LehrerInnen als ProponentInnen oder KritikerInnen von Entwicklungs- oder Bildungszielen. EntscheidungsträgerInnen aus Politik und Wirtschaft sind ebenfalls willkommen.

Diskurskompetenz: Die Teilnehmer/innen sollen in einer Mitverantwortung für den Gesamtprozess auf zwei Ebenen agieren: a) ihre Position zum jeweiligen Thema einbringen sowie b) Beiträge liefern, die den Gesamtprozess der Diskussion in Richtung Erarbeitung eines Gesamtbildes fördern.

Bildungslabore sollen Orte sein, an denen Grundfragen der Gesellschaft unaufgeregert diskutiert werden können, ohne die Dramaturgie politischer Verhandlungen. Sie stellen keine repräsentative Volksbefragung dar, da nur interessierte und engagierte BürgerInnen beteiligt werden.

These 5: Bildung und Gesellschaftspolitik

Die in diesem Manifest vorgesehene starke Rolle von Bildung für gesellschaftspolitische Belange begründet sich einerseits im weitgehenden Fehlen expliziter Gesellschaftspolitik in der gegenwärtigen Praxis von Politik und andererseits darin, dass Bildung im Vergleich zur Politik eine Besonderheit auszeichnet: hoher Respekt vor dem Individuum, es darf keine Zwangsmaßnahmen geben, nur Überzeugungsarbeit. In Bezug auf Bildung stehen Individuum und Gesellschaft auf Augenhöhe. Dies bedeutet insbesondere, dass das Individuum autonom, aber in Mitverantwortung für die Gesellschaft seine persönlichen Bildungsziele wählt. Substanzielle gesellschaftliche Neuorientierungen sind ohne überzeugte Individuen nicht erreichbar. Ein dem politischen Diskurs nachgeordneter Bildungsdiskurs wäre mit der nötigen Selbstbestimmung von Bildung nicht vereinbar.

These 6: Fazit: Was ist Bildung?

Bildung ist die zielorientierte Weiterentwicklung einer Gesellschaft und ihrer Mitglieder unter Berücksichtigung der Autonomie der Individuen und der Handlungsfähigkeit der Gesellschaft. Die Festlegung der Entwicklungsziele sowie die Koordination der Entwicklungen sind Aufgabe des Staates, wobei die Mitwirkung möglichst vieler BürgerInnen anzustreben ist.

Diesem Bildungskonzept liegt das Konzept einer Gesellschaft zugrunde, die dem Individuum Autonomie gewährt und die trotz der dadurch vordergründig eingeschränkten Handlungsfähigkeit in der Lage ist, sich und damit die Lebensverhältnisse der Bürger/innen bewusst zu gestalten und sich nicht nur von unbewussten Mechanismen treiben lässt. Es kann erwartet werden, dass Gesellschaften mit autonomen Mitgliedern, die Gesamtverantwortung mittragen, besonders handlungsfähig sind.

Literatur

- Fischer, R. (2019): Bildung der Entscheidungsgesellschaft. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2018. Thementeil: Unterrichten wir das „Richtige“? – Die Frage nach zeitgemäßen Bildungsinhalten in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–14.
- Fischer, R. & Kofler, W. (2020): Gemeinschaftliches Wachsen: Bestimmung und Aufgabe (in diesem Band).

Franz Keplinger

Der Mensch als „Zweck an sich selbst“ (Kant)?

Kritische Anfragen an funktionalistische Menschenbilder im
aktuellen Bildungsdiskurs¹

Die Funktionalisierung des Menschen

Die funktionalistischen Tendenzen im aktuellen Diskurs um Bildung und deren Ökonomisierung betreffen in vielfältiger Weise auch grundlegende anthropologische Fragestellungen. Ausgehend vom Kategorischen Imperativ Immanuel Kants, dass der Mensch niemals nur als Mittel zum Zweck betrachtet werden dürfe, impliziert ein funktionales Verständnis vom Menschen auch den Abschied von einem humanistischen Konzept von Bildung.

„Der Mensch in seiner Intersubjektivität, Fürsorgebedürftigkeit, Verantwortung für sich und andere, in seiner Liebe, Momente des Umsonst, des Ästhetischen, der Verlangsamung, der Nicht-Funktionalität: all diese Aspekte sind auf dem Altar der effizienten Einpassung und Nutzbarmachung des Ich in das und für das marktförmig begriffene Ganze aufgelöst.“²

Die von Bernhard Grümme angesprochene Vereinnahmung des Menschen und die damit verbundenen Konsequenzen verweisen auf das dialektische Verständnis von Bildung. Schon immer stand Pädagogik in der Spannung zwischen „Humanisierung und Funktionalisierung“.³

1. Die „Naturalisierung“ des Geistes

Das postmoderne Verständnis vom Menschen wird wesentlich beeinflusst und geprägt von der „vierten narzisstischen Kränkung“, der „Naturalisierung des Menschen“ und damit verbundener Perfektibilitätsträume.⁴ Im gegenwärtigen Wissenschaftsdiskurs wird die Biologie

1 Der Artikel ist ein gekürzter und überarbeiteter Ausschnitt aus einem Kapitel meiner Dissertation. Vgl. Keplinger, Franz: Menschenbildung um der Menschen willen. Das kritische Potenzial von Bildung und die Implikationen von Bildung für eine dem Humanum verpflichtete religionspädagogische Bildungstheorie (unveröffentlichte Dissertation), Linz 2017, 33–45.

2 Grümme, Bernhard: *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*, Freiburg im Breisgau 2012, 66.

3 Vgl. Heitger, Marian: Der Mensch in der Pädagogik, in: Gordan, Paulus (Hrsg.): *Menschwerden – Menschsein*, Kevelaer 1983.

4 Vgl. Grümme 2012, 49–66. Grümme bezeichnet die „Naturalisierung des Menschen“ – nach den denkgeschichtlichen Kränkungen des Menschen durch Darwin, Freud und Nietzsche – als vierte Kränkung.

und die mit ihr in enger Verbindung stehende Hirnforschung immer mehr zur Leitwissenschaft, was nach Grümme zu einer „Naturalisierung des Geistes“ mit weitreichenden Folgen führt. Die Reduzierung des menschlichen Geistes auf physiologische und chemische Stoffwechselfvorgänge tangiere somit auch die Willensfreiheit und Vernunftfähigkeit des Menschen. Mit der Vorstellung subjektiver Freiheit als „Illusion“ werde das Subjekt vorrangig

„zum Ensemble anonymer biologisch-physikalischer Prozesse degradiert, zu einem bewusstlosen Reflex evolutiver Vorgänge, denn als mündiges autonomes Subjekt der biblisch-christlichen und kantianischen Tradition verstanden“.⁵

Auf den ersten Blick konträr zu dieser Schlussfolgerung Grümme stellen sich im Konnex neurobiologisch und neurodidaktisch geprägter Pädagogik die Konsequenzen aus der „Naturalisierung des Geistes“ dar. Während Grümme durch die Naturalisierung des Geistes einen Verlust menschlicher Freiheit und Autonomie konstatiert, steht eine neurodidaktisch geprägte Pädagogik unter den Vorzeichen der Optimierung, der Vervollkommnung und Entgrenzung des Menschen. Über „gehirngerechtes Lernen“ sollen die unterschiedlichen Talente und angelegten Potentiale optimal entfaltet und damit eine „Optimierung und Steigerung des Lebens“ zur vollen Ausschöpfung des Humankapitals und der Humanressourcen führen.⁶ Eine unter diesen Vorzeichen stehende Pädagogik führt im Konnex mit der von Gilles Deleuze beschriebenen Kontrollgesellschaft und den damit verbundenen Selbsttechnologien nicht zu einer Erweiterung der Freiheitsmöglichkeiten des Menschen, sondern vielmehr zu einer im Dienst neoliberaler Ökonomie stehenden Selbstaussbeutung des Menschen. Auf dem Hintergrund der Analysen der Publikationen von Manfred Spitzer und anderer Hirnforscher/innen hält Ludwig A. Pongratz fest, dass in diesen Forschungen dem Gehirn eine besondere Rolle zugeordnet wird, indem es „zum unüberbietbaren, quasi-natürlichen Muster der Selbststeuerung und -optimierung wird“.⁷

Im Hinblick auf die von Grümme angesprochenen Konsequenzen aus der Naturalisierung verweist Ulrich Körtner darauf, dass diese Entwicklung noch radikalisiert wird durch die sog. „Converging Technologies“ – eine Verbindung von Nano-, Bio-, Informations- und Kognitionswissenschaften und -technologien –, die eine neue Stufe der Anthropotechniken bedeuten.⁸ Mithilfe dieser Technologien werden völlig neue Möglichkeiten des Eingreifens in das Leben von Menschen geschaffen. Gentechnik und Genforschung, die Verschiebung der Grenzen zwischen Gehirn und Computer, zwischen Heilung und Optimierung des Menschen werfen auch viele ethische Fragestellungen auf. Durch den biotechnischen Fortschritt könnte der Mensch zum ersten Mal in der Geschichte nicht nur Opfer seiner eigenen Technik, sondern auch zum „Homo fabricatus“, zum Produkt seiner eigenen Technik werden. Zu Recht fragt Körtner, wo dann die Grenzen des ethisch Zulässigen festzumachen sind, „jen-

5 Grümme 2012, 52.

6 Vgl. Pongratz, Ludwig A.: *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*, Wiesbaden 2010, 95ff.

7 Pongratz 2010, 96. Pongratz untermauert dies mit einem Zitat des Neurowissenschaftlers Manfred Spitzer: „Wir können es uns einfach nicht länger leisten, die wichtigste Ressource, über die wir ökonomisch verfügen: die Gehirne der Menschen, so zu behandeln, als wüssten wir nichts über deren Funktion!“ Spitzer, zit. nach Pongratz 2010, 96.

8 Vgl. Körtner, Ulrich H.J.: „*Lasset uns Menschen machen*“. *Christliche Anthropologie im biotechnologischen Zeitalter*, München 2005, 23–37.

seits derer der Einsatz von Wissenschaft und Technik zur Inhumanität⁹ führt. Angesichts dieser Entwicklungen steht aus christlich-theologischer Perspektive auch die Frage nach der Würde und der Kultivierung der Humanität des Menschen zur Disposition. Im Zeitalter der Biowissenschaften wird zur Beantwortung dieser Fragen immer weniger auf den abendländischen Humanismus mit seiner jüdisch-christlichen Tradition rekurriert. Vielmehr stehen hinter diesen biotechnologischen Entwicklungen Visionen, die geprägt sind von Vorstellungen der Perfektibilität des Menschen im Sinne einer Selbstvervollkommnung durch „sanfte Technologien“ (Sloterdijk).

In seinem vieldiskutierten und umstrittenen Essay „Regeln für den Menschenpark“¹⁰ behauptet Peter Sloterdijk nichts weniger, als dass das Zeitalter des abendländischen Humanismus, verstanden als historisch umfassendes Bildungsprojekt der „Selbstzähmung“ und „Entwilderung“ des Menschen, endgültig an sein Ende gekommen sei. Nicht nur angesichts der Barbarei des Faschismus im 20. Jahrhundert beruhe nach der Ära des neuzeitlichen Humanismus die Koexistenz der Menschen in den aktuellen Gesellschaften auf posthumanistischen Grundlagen. Wer heute, so Sloterdijk, nach der Zukunft von Humanität frage, möchte im Grunde wissen, ob angesichts allgegenwärtiger Gefährdungen und Bedrohungen humanen Menschseins noch Hoffnung bestehe; Hoffnung nämlich auf die Verwirklichung der dem Humanismus eingeschriebenen Idee der Kultivierung der Menschlichkeit.

„Was zählt noch den Menschen, wenn der Humanismus als Schule der Menschenzähmung scheitert? Was zählt den Menschen, wenn seine bisherigen Anstrengungen der Selbstzähmung in der Hauptsache doch nur zu seiner Machtergreifung über alles Seiende geführt haben? [...] Oder läßt sich die Frage nach der Hegung und Formung des Menschen im Rahmen bloßer Zähmungs- und Erziehungstheorien gar nicht mehr auf kompetente Weise stellen?“¹¹

Angesichts dieser Fragen müssten nach Sloterdijk im anthropotechnischen Zeitalter transhumanistische Optionen im Sinne einer Überwindung des „alten“ Menschen mit seinen Begrenztheiten und Unvollkommenheiten und der Schaffung eines „Über-Humanisten“ qua gezielter (genetischer) Merkmalsplanung in Betracht gezogen werden.¹² Aus anthropologischer Perspektive offenbart sich im Transhumanismus die schon in Gen 3 angesprochene Sehnsucht des Menschen nach dem „So-sein-Wollen wie Gott“. Machbarkeitsglaube, Perfektibilitätsphantasien, grenzenlose Selbstoptimierung als Zeitsignaturen der Gegenwart kennzeichnen in Verbindung mit einer Dominanz instrumenteller Vernunft einen Mentalitätswandel in einem für unsere Epoche prägenden Ausmaß. Damit verbunden ist auch der Abschied von einem als Abbild Gottes gedachten Menschsein des Menschen, der in Freiheit

9 Körtner 2005, 31f.

10 Sloterdijk, Peter: Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zum Brief über den Humanismus, in: https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/023bildung_und_genetik/texte/01sloterdijk.htm (20.9.2016).

11 Ebd.

12 Vgl. ebd. Nach Sloterdijk muss eine künftige Anthropotechnologie, um wirkungsvolle Verfahren der Selbstzähmung zu ermöglichen, im Sinne einer gezielten Merkmalsplanung den „Geburtenfatalismus“ überwinden und so durch pränatale Selektion den Weg zur „optionalen“ Geburt vollziehen; eine genetische Reform der Gattungseigenschaften könnte so langfristig erreicht werden.

und Würde für sich und andere verantwortlich sein Leben lebt und seine Mit- und Umwelt gestaltet.¹³

2. Die „Kapitalisierung des Geistes“¹⁴

Wenn Sloterdijk dem Bildungsprojekt des abendländischen Humanismus nicht mehr zutraut, die Humanität des Menschen zur Entfaltung zu bringen und zu kultivieren, dann unterscheidet er sich zwar in seiner Alternative von aktuellen (ökonomisch beeinflussten) Konzepten von Bildung im Sinne von „Bearbeitung von Humanressourcen“,¹⁵ nicht aber in seiner grundsätzlichen Zielsetzung einer Perfektionierung des Menschen.

Die Auswirkungen einer solchen Perfektibilitätsmentalität zeigen sich in aller Deutlichkeit auf dem Hintergrund gegenwärtiger Tendenzen einer Ökonomisierung von Bildung in einer durch den neoliberalen Kapitalismus forcierten „Selbstverdinglichung“ (Ribolits) des Menschen durch Selbstoptimierung und Selbstausbeutung. In den Begriffen „Humankapital“ und „Humanressourcen“ verdeutlicht sich die Logik des spätkapitalistischen Marktes, „den Menschen als marktfähiges Gut zu denken“.¹⁶ Der Mensch wird in seinem Handeln und in seinem Selbstverständnis als „Homo oeconomicus“ verstanden, als „unternehmerisches Selbst“ (Foucault) ist sein Handeln bestimmt von Nutzenmaximierung, Effizienzsteigerung und permanenter Selbstentfaltung.

Im Folgenden wird den Fragen nachgegangen, ob diese Aussagen belegt werden können durch Erkenntnisse im ökonomiekritischen Diskurs im Bereich der Erziehungswissenschaft, der Religionspädagogik, der Philosophie und anderen Wissenschaftsdisziplinen und welche kritischen Anfragen sich aus einem solchen, ökonomisch geprägten Menschenverständnis ergeben.

Andrea Liesner misst im aktuellen erziehungswissenschaftlichen ökonomiekritischen Diskurs der Auseinandersetzung mit den machtheoretischen Studien von Foucault besondere Bedeutung bei. Dies auch deswegen, weil diese Forschungsansätze in weiterer Folge sowohl in der Soziologie als auch in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen und weitergeführt wurden. Die im Denken des 18. Jahrhunderts entstandene Denkfigur des „Homo oeconomicus“ greife Foucault auf und reinterpretiere diese Figur auf dem Hintergrund des Neoliberalismus als ein „Unternehmerisches Selbst“, das nach ökonomischen Kriterien sein Leben führe. In der Einschätzung Liesners trifft die Vorstellung eines Subjekts, das autonom, unternehmerisch und frei seine Entscheidungen trifft, auch mittlerweile im Bereich von

13 Vgl. Grümme 2012, 60. Mit einem Verweis auf ein Zitat von Camus hält Grümme fest, dass damit auch die Erinnerung daran verdrängt wird, was dem Leben des Menschen Würde und Sinn verleiht: „Leben und Sterben lernen und, um Mensch zu sein, sich weigern, Gott zu sein.“ Grümme 2012, 59.

14 Vgl. Liessmann, Konrad Paul: *Die Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien 2006. Liessmann verknüpft mit den aktuellen bildungspolitischen Reformen eine Reduzierung von Bildung auf Ausbildung, Wissen wird zu einer „bilanzierbaren Kennzahl des Humankapitals“ degradiert, unter diesen Vorzeichen müsste jedwede Bildungstheorie eine „Theorie der Unbildung“ sein. „Unbildung heute ist weder ein individuelles Versagen noch Resultat einer verfehlten Bildungspolitik: Sie ist unser aller Schicksal, weil sie die notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes ist.“ Liessmann 2006, 10.

15 Vgl. Bernhard, Armin: Bildung als Bearbeitung von Humanressourcen. Die menschlichen Wesenskräfte in einer sich globalisierenden Gesellschaft, in: *Utopie kreativ*, Nr. 156 (2003), 924–938.

16 Graupe, Silja: Humankapital. Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt, in: http://www.silja-graube.de/wp-content/uploads/2012/01/silja_graube_humankapital_2012.pdf (20.9.2016).

Erziehung und Bildung auf Akzeptanz. Es werden „Kern-, Schlüssel- und Basiskompetenzen“ als Grundlage für das lebenslange Lernen vermittelt, im Sinne einer „Entrepreneurship-Education“ soll über Selbstorganisation und Selbstlernmethoden die „pädagogische Erweckung“ des unternehmerischen Selbst gefördert werden.¹⁷ „Schüler und Studierende werden als Humankapital angesprochen, das seinen Wert („employability“) über Methodenkompetenz und lebenslanges Lernen erhöhen kann.“¹⁸

Ähnlich argumentiert auch Sabine Andresen in ihrer kritischen Analyse der „human capital“-Theorie von Bildung. In diesem Ansatz dient Bildung vor allem der Ausstattung des Individuums mit Qualifikationen und Informationen, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu reüssieren. Der Erwerb von Kompetenzen und Wissen wird veranschlagt als eine „Investition“ in den „Produktionsfaktor Mensch“.¹⁹ Mit Verweis auf Ingrid Robeyns kritisiert Andresen an diesem Ansatz, dass damit Bildung und das Subjektsein des Menschen dem Wettbewerb unterworfen werden.²⁰ Damit würden Autonomie und Mündigkeit nicht mehr der Kultivierung der Freiheitsfähigkeit des Menschen dienen, sondern dem Prinzip, die Leistung der „Humanressource Mensch“ zu optimieren.

„Summing up, understanding education exclusively as human capital is severely limiting and damaging, as it does not recognize the intrinsic importance of education, nor the personal and collective instrumental social roles of education.“²¹

Aus soziologischer Perspektive beschreibt Ulrich Bröckling in seiner Studie *Das unternehmerische Selbst*²² unter Bezug auf die gouvernementalitätstheoretischen Studien Foucaults und aktuelle einschlägige Ratgeberliteratur die Denkfigur des unternehmerischen Selbst. Unter dem Regime neoliberaler Ökonomie und Politik seien alle Gesellschaftsbereiche im Sinne einer „Ökonomisierung des Sozialen“ (Bröckling) von einem Ökonomisierungsdruck erfasst worden. Damit verbunden sei vor allem auch im Bildungsbereich ein Trend zu „gesteigerter Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Selbststrationalisierung“²³ erkennbar. Den theoretischen Hintergrund für diese Entwicklung verortet Bröckling im Foucault'schen Subjektmodell der Humankapitaltheorie. Mit Verweis auf den Historiker Colin Gordon sieht Bröckling diese Theorie wesentlich geprägt von der Vorstellung, dass der Mensch sein Leben als „Unternehmer seiner selbst“ führt und für den „Erhalt, die Reproduktion und die Sanierung des eigenen Humankapitals“²⁴ verantwortlich ist. Selbstverwirklichung und ökonomischer

17 Vgl. Liesner, Andrea: Gefahren aus bildungskritischer Sicht, in: Frost, Ursula u.a. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Band 1), Paderborn 2008, 909–917.

18 Liesner 2008, 913.

19 Vgl. Andresen, Sabine: Bildung, in: Andresen, Sabine u.a. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim 2009, 83f.

20 Vgl. Andresen 2009, 83f.

21 Robeyns, zit. n.: Andresen 2009, 83f.

22 Vgl. Bröckling, Ulrich: *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt am Main 2007.

23 Bröckling 2007, 49. Die dunklen Seiten dieser Entwicklung verortet Bröckling in einer „Unabschließbarkeit der Optimierungszwänge“, einer „unerbittlichen Auslese des Wettbewerbs“ und in einer nicht zu „bannenden Angst vor dem Scheitern“. Vgl. Bröckling 2007, 17.

24 Gordon zit. n. Bröckling 2007, 59. Bröckling merkt dazu an, dass das unternehmerische Selbst, im Gegensatz zum Homo oeconomicus, der als „rationales Wirtschaftssubjekt“ agiert, wenn er von politischen Instanzen nicht daran gehindert wird, „durch permanentes Regierungshandeln geschaffen und aktiviert werden“ muss.

Erfolg stehen für das unternehmerische Selbst nicht im Gegensatz, vielmehr folgen beide der Maxime unabschließbaren Wachstums, das sie zur Maximierung ihres Selbstwerts und Selbstbewusstseins ebenso beflügelt wie zur Optimierung der Arbeitsleistung und der Mehrung des Wohlstands. Dies alles stehe unter dem Vorzeichen der Selbstverantwortung für das eigene Leben, denn das unternehmerische Selbst „fabriziert man nicht mit den Strategien des Überwachens und Strafens, sondern indem man die Selbststeuerungspotentiale aktiviert“.²⁵ Die Imperative der Selbstoptimierung implizierten für den Bereich der Bildung die auf Dauer gestellte Weiterbildung, lebenslanges Lernen und den (Selbst-)Zwang zur ständigen Verbesserung. Die Antriebskräfte für das zwanghafte Verhalten zur Selbstüberbietung werden generiert aus den Mechanismen der Konkurrenz.²⁶ Georg Cleppien macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass durch die Stilisierung des unternehmerischen Selbst zum Bildungsideal in unternehmerischen Zeiten Menschen mit Überforderungserscheinungen konfrontiert würden. Die Überforderung liege dabei im ökonomischen Anspruch ebenso begründet wie in den Ansprüchen einer unnachgiebigen, an das Selbst gerichteten Kritik. Dem könne nur begegnet werden, indem die „Effekte der Totalität des Anspruchs“²⁷ an das unternehmerische Selbst aufgezeigt werden. Anschaulich beschreiben Jan Masschelein und Maarten Simons in Anlehnung an das bekannte Diktum in Kants Schrift „Was ist Aufklärung?“ die mit diesen Entwicklungen verbundenen Transformationen des Menschenbildes.

„Unternehmerisch sein ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unproduktivität. Unproduktivität ist das Unvermögen, sich seines menschlichen Kapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unproduktivität, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel an Humankapital, sondern am Mangel an Entschlossenheit und Mut liegt, sich seines Humankapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. ‚Wage es, das Selbst zu mobilisieren!‘ ‚Habe den Mut, dich deines eigenen Kapitals zu bedienen!‘ ist also der Wahlspruch des Unternehmertums.“²⁸

In der „Kapitalisierung des Geistes“ kommt nach Erich Ribolits²⁹ den beiden Begriffen „Humanressource“ und „Humankapital“³⁰ eine besondere Bedeutung zu. Sie fokussierten

Dabei spielen jene politischen „Strategien und Psychotechnologien“ eine entscheidende Rolle, mit denen „Individuen regiert beziehungsweise angehalten werden, sich selbst zu regieren“. Vgl. Bröckling 2007, 59f.

25 Bröckling 2007, 61. Kritisch merkt dazu Bröckling an, dass sich aus diesem Optimierungsanspruch als Kehrseite Überforderungssymptome zeigen, zu deren Behebung sich inzwischen neue Berufsgruppen etabliert haben. Berater, Gutachter, Therapeuten und Trainer arbeiten als „Experten der Subjektivität“ mit ihren „präventiven, kurativen oder korrekativen“ Interventionen daran, wie „die existentielle Frage nach dem Sinn des Lebens“ möglichst effizient gemanagt und damit die Lebensqualität optimiert werden kann. Vgl. Bröckling 2007, 41.

26 Vgl. Bröckling 2007, 71f.

27 Vgl. Cleppien, Georg: Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten, in: Zeitschrift für Pädagogik 56, Nr. 5 (2010), 745.

28 Masschelein/Simons, zit. n. Schmidt, Katharina: *Zum Verhältnis von Verantwortung und Kritik in der Pädagogik. Versuch einer Neubefragung in Anschluss an Emmanuel Levinas*, München 2008, 358.

29 Vgl. Ribolits, Erich: Humanressource/Humankapital, in: Dzierbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung*, Wien 2006, 135–145.

30 Der Begriff „Humankapital“ wurde 2004 in Deutschland zum Unwort des Jahres gewählt. Eine aus Sprachwissenschaftlern bestehende Jury begründete dies unter anderem damit, dass der aus dem ökonomischen Bereich

auf die wirtschaftliche Funktionalisierung des Menschen und entstammen einem von der Ökonomie geprägten Menschenbild. Der Begriff der „Ressource“ stehe dabei nicht nur für eine Verdinglichung des Menschen, sondern mache den Menschen auch zugänglich für eine ökonomische Verwertung. Damit würden die Vorstellungen über ein gutes Leben im Sinne eines gottgefälligen Lebens bzw. eines Lebens kraft eigener Vernunft, wie sie das Leben des vormodernen und des neuzeitlich-modernen Menschen geprägt haben, obsolet. Dem Menschen der Postmoderne erscheine es zunehmend selbstverständlicher, „sich flexibel und widerstandslos dem Markt und seinen Verwertungsbedingungen anzupassen“.³¹ Immer stärker werde gegenwärtig der Druck auf die Bildungssysteme, Lernen im Sinne von „employability“ zu konfigurieren und damit die Verdinglichung von Menschen zu forcieren. Auch Ribolits sieht, dass das Bildungswesen im Sinne einer „Zulieferfunktion“ schon immer mit dem Bereich der Ökonomie verbunden war. Neu in diesem Verhältnis sei allerdings, dass der Bildungsbereich selbst zum „Verwertungssektor“ würde. Über die Begriffe „Humanressource“ und „Humankapital“ würde dabei die profitable „Indienstnahme der Köpfe“ zum Zwecke ihrer Verwertung zum Ausdruck gebracht und damit eine „neue Dimension in der ökonomischen Ausbeutung des Menschen“³² etabliert.

In einer philosophischen Betrachtungsweise sieht Byung-Chul Han das unternehmerische Selbst im Konnex des von Deleuze beschriebenen Übergangs von der Disziplinargesellschaft zur Kontrollgesellschaft verortet. In seinem Essay „Psychopolitik“³³ attestiert Han dem Neoliberalismus und den damit verbundenen Machttechniken, dass sie den Menschen in eine fundamentale „Krise der Freiheit“ im Sinne einer „Ausbeutung“ der Freiheit geführt haben. Während der Mensch vermeint, kein „unterworfenen Objekt“ (sub-jectum), sondern vielmehr ein in Freiheit ständig aufs Neue sich erfindendes Projekt zu sein, würden effiziente Formen der Entfremdung und der Unterwerfung entstehen.

„Das Ich als Projekt, das sich von äußeren Zwängen und Fremdzwängen befreit zu haben glaubt, unterwirft sich nun inneren Zwängen und Selbstzwängen in Form von Leistungs- und Optimierungszwang.“³⁴

Han unterscheidet dabei zwischen einer „Freiheit des Könnens“ und dem Imperativ des „disziplinarischen Sollens“. Beide unterscheiden sich fundamental im Setzen von Grenzen. Während das in der Disziplinargesellschaft vorherrschende „Sollen“ noch eine Grenze kannte, ist das die Kontrollgesellschaft bestimmende „Können“ unbegrenzt. Der Neoliberalismus ist in der kritischen Analyse Hans daher ein sehr effizientes System, um die Freiheit des Menschen selbst auszubeuten. Ein Wesensmerkmal der Kontrollgesellschaft verdeutliche sich in den durch die neoliberale Psychopolitik „erfundenen“ Formen der „Selbstausbeutung“. Diese dienen einzig einem dem System dienlichen Funktionieren, durch Wettbewerb und Messbarkeit werde alles der „Logik des Marktes“ ausgeliefert. „Keine Sorge um

stammende Begriff Menschen immer mehr zu „nur noch ökonomisch interessanten Größen“ degradiert. Vgl. Wagner, Gert G.: Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, Nr. 1 (2006), 43.

31 Ribolits 2006, 137.

32 Ribolits 2006, 139ff.

33 Vgl. Han, Byung-Chul: *Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken*, Frankfurt am Main 2014.

34 Han 2014, 9.

das gute Leben treibt die Selbstoptimierung voran. Ihre Notwendigkeit ergibt sich allein aus systemischen Zwängen, aus der Logik des quantifizierbaren Markterfolges.³⁵

Aus theologischer/religionspädagogischer Perspektive stimmt Norbert Mette³⁶ mit dem ökonomiekritischen Diskurs der Erziehungswissenschaften und Philosophie dahingehend überein, dass die Ökonomisierung der Bildung das Erziehungs- und Bildungswesen wesentlich prägen und von den Imperativen der Maximierung des Nutzens und der Leistung bestimmt würden. Mette beruft sich dabei vor allem auf Johann Baptist Metz und den englischen Religionspädagogen John Hull. Metz erinnere mit seinen gesellschaftskritischen Analysen immer wieder daran, dass die Logik der Konsum- und Leistungsgesellschaft weit über den ökonomischen Bereich hinaus die geistigen und seelischen Grundlagen unserer Gesellschaft wesentlich mitprägten. Dadurch würden die Menschen immer mehr angepasst an eine unanschauliche und unübersichtliche Welt, angesichts einer „mythischen Totalität der technischen Rationalität“³⁷ drohten eine Funktionalisierung des Menschen und der Verlust von Widerstandspotentialen und Leidempfindlichkeit. John Hull hat in Anlehnung an die Überlegungen Walter Benjamins „Kapitalismus als Religion“ in seinen religionspädagogischen Forschungen vor allem die These ins Zentrum gerückt, dass im Kapitalismus das Geld jene Stelle eingenommen hätte, die vormals Gott zukam. Die Konsumgesellschaft sowie die Menschen in ihr seien von einer „Geld(un)kultur“ infiziert. Dies habe weitreichende Auswirkungen auf die religiöse und moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Repräsentiert Geld in der Erfahrungswelt von Kindern die allein Gültigkeit beanspruchende Realität einer Gesellschaft, dann

„zeitigt das auf ihren Charakter die Wirkung, dass eine humane spirituelle und moralische Entwicklung im Keim zerstört wird und Individuen geschaffen werden, die nach den Einheiten von Geld, nach welchen sie hinterherzulaufen haben, modelliert sind“.³⁸

Es ist nach Mette daher naheliegend, dass die Dominanz eines als Religion verstandenen Kapitalismus zu einer Vorherrschaft religiöser Sozialisation führte, die das „heranwachsende ‚Humankapital‘ für dieses Wirtschaftssystem gefügig zu machen“³⁹ versucht.

Zu ähnlichen Schlussfolgerungen gelangt aus philosophischer Sicht Martha Nussbaum. Wird Bildung vornehmlich unter dem Fokus des Profitdenkens konfiguriert, dann geht dies mit weitreichenden anthropologischen Transformationsprozessen einher. In Anspielung an Huntingtons „Clash of Civilizations“ verortet Nussbaum den Kampf der Zivilisatio-

35 Han 2014b, 43. In seinem Essay „Müdigkeitsgesellschaft“ macht Han auf die Folgen aufmerksam, die sich aus den Optimierungszwängen ergeben. Die Kontrollgesellschaft sei geprägt von einem „Übermaß an Positivität“, daher käme der Leistungsgesellschaft immer mehr die Negativität abhandeln, mit weitreichenden Folgen. Der Verlust der (negativen) Gefühle wie Angst und Trauer, der Verlust des „kontemplativen Vermögens“ führe zu einer „Schaffens- und Könnensmüdigkeit“. Vgl. Han, Byung-Chul: *Müdigkeitsgesellschaft*, Berlin 2014.

36 Vgl. Mette, Norbert: Religiöse Erziehung und Bildung im Kontext der „Geldkultur“, in: Krobath, Thomas u.a. (Hrsg.): *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven*, Göttingen 2013, 277–287.

37 Mette 2013, 278.

38 Hull, John M.: Wettbewerb und spirituelle Entwicklung, in: Biehl, Peter u.a. (Hrsg.): *Gott und Geld. Jahrbuch der Religionspädagogik* 17, Neukirchen-Vluyn 2001, 183.

39 Mette 2013, 280.

nen in den Herzen („soul“) der Menschen. Wenn Gier und Narzissmus gegen Respekt und Liebe streiten, die Kräfte für eine Kultur der Gleichheit und des Respekts geschwächt und die Kräfte, die zu Gewalt und Dehumanisierung führen, gestärkt werden, dann wird der Kampf um eine humane Gesellschaft verloren werden. Daher braucht Bildung wesentlich die „humanities and arts“, um an einer Welt mitzubauen,

„that is worth living in, people who are able to see other human beings as full people, with thoughts and feelings of their own that deserve respect and empathy, and nations that are able to overcome fear and suspicion in favor of sympathetic and reasoned debate“.⁴⁰

Resümierend kann festgehalten werden, dass durch Ökonomisierungstendenzen im Bereich von Bildung und Erziehung auch das Verständnis vom Menschen im Sinne einer Human kapitalisierung beeinflusst wird. Zur Disposition stehen damit die das Menschsein bestimmenden Dimensionen der Personalität, der Freiheit, der Würde und der Anerkennung. Durch die Funktionalisierung des Menschen gerät die Sozialität und Fragilität menschlicher Subjektwerdung aus dem Blick. In einem Prozess der „Verwarenförmigung der Bildung“ und einer „Selbstökonomisierung“ der sich Bildenden wird Bildung im Sinne von Autonomie und Freiheit verformt „zum Selbstvollzug verinnerlichter Kontrollimperative neoliberaler Herrschaftslogik“.⁴¹ Ausgeblendet wird damit aber ein Gedanke, der Bildung wesentlich bestimmt und prägt: Die nicht bestimmbar Bildsamkeit des Menschen entzieht sich dem technischen Steuerungszugriff.

40 Nussbaum, Martha C.: *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, Princeton 2010, 143.

41 Obermaier, Michael: Ökonomisierung der Bildung, in: Frost, Ursula u.a. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Band 1), Paderborn 2008, 929ff.

Die Autorinnen und Autoren

Herbert Altrichter, o. Univ. Prof., Studium der Pädagogik, Psychologie und Geschichte (Dr. phil., Universität Wien 1978), Habilitation für Erziehungswissenschaft (Universität Klagenfurt 1988). Lehrtätigkeiten an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Innsbruck und Deakin University (Aus); seit 1996 o. Universitätsprofessor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Johannes Kepler Universität Linz. Forschungsschwerpunkte: Bildungsreform und Governance des Bildungswesens, Schulentwicklung, qualitative Forschungsmethoden, Lehrerbildung.

Kontakt: Herbert.Altrichter@jku.at

Gerald Bast, Dr. jur., ist seit 2000 Rektor der Universität für angewandte Kunst Wien. In dieser Funktion initiierte er neue disziplinenübergreifende Studienprogramme und Forschungsaktivitäten sowie das Angewandte Innovation Laboratory. Er publiziert in den Bereichen Hochschulrecht, Bildungs- und Kulturpolitik und hält weltweit Vorträge über die Verbindung von Kunst, Bildung, Technologie und Innovation sowie über die Zukunft von Bildung im Digitalen Zeitalter.

Kontakt: gerald.bast@uni-ak.ac.at

Andreas Bieringer, Dr. theol., Studium der katholischen Theologie, Religionspädagogik und Germanistik an den Universitäten Wien und Salzburg, Dozent für Liturgiewissenschaft an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Sankt Georgen, Frankfurt am Main.

Kontakt: bieringer@sankt-georgen.de

Gudrun Biffl, Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. habil, war von 1975 bis 2009 Wirtschaftsforscherin am Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO). 2008 übernahm sie den Lehrstuhl für Migrationsforschung an der Donau-Universität Krems, wo sie das Department für Migration und Globalisierung gründete und bis 2017 leitete. Von 2010 bis 2015 war sie Dekanin der Fakultät Wirtschaft und Globalisierung. Seit 1976 ist sie Mitglied der Expertengruppe für Migration bei der OECD, und seit 2010 des Expertenrates für Integration.

Kontakt: gudrun-biffl@donau-uni.ac.at

Maria-Luise Braunsteiner, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Volks- und Sonderschullehrerin. Hochschulprofessorin an der PH Niederösterreich mit dem Arbeitsschwerpunkt Inklusive Pädagogik, zuletzt Mitherausgeberin des Index für Inklusion für deutschsprachige Gebiete, als stellvertretende Vorsitzende im Qualitätssicherungsrat zuständig für die externe Begutachtung der Lehramtscurricula mit Fokus Inklusive Bildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.

Kontakt: maria-luise@braunsteiner.com

Ines Maria Breinbauer, Univ. Prof. i.R. Mag. rer. nat. Dr. phil., 1998–2014 Professorin für Allgemeine (Systematische) Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, 2004–2012 Vizedekanin und Dekanin der Fakultät für Philosophie und Bildungswis-

senschaft. Arbeitsschwerpunkte: Grundlegungsreflexive Bildungsforschung, Konstitutionsprobleme und normative Ordnungen der Disziplin, Wissenschaftstheorie der Bildungswissenschaft, Bildungstheorie, Ethik.

Kontakt: ines.maria.breinbauer@univie.ac.at

Ivo Brunner, HR Prof. Mag. Dr., Schulpädagoge, Anglist, Lehrerbildner und Hochschulprofessor, Gründungsrektor der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und Gründungsvorsitzender der österreichischen Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen, Träger des Österreichischen Ehrenkreuzes für Wissenschaft und Kunst I. Klasse.

Kontakt: ivo.brunner@a1.net

Margareta Divjak-Mirwald, Mag., 1979–2013 Professorin für die Fächer Latein und Französisch am G XI Geringergasse, 1110 Wien, 1999–2010 dort zuständig für die Öffentlichkeitsarbeit. Neben dem Unterricht eigene literarische Tätigkeit (zwei Literaturpreise des Landes NÖ). Seit 2014 Masterstudium der Historischen Sprachwissenschaft an der Universität Wien.

Kontakt: margareta.divjak-mirwald@gmx.at

Michael Eichmair, Univ. Prof. Dr., wurde nach der Matura am Bundesrealgymnasium Schloss Wagrain und dem Grundstudium in Linz und London 2008 an der Stanford University promoviert. Nach ersten Stellen am MIT und der ETH Zürich hält Michael Eichmair seit März 2015 den Lehrstuhl für Globale Analysis und Differentialgeometrie an der Universität Wien.

Kontakt: michael.eichmair@univie.ac.at

Heinz Fassmann, Univ. Prof. Dr., Professor für Angewandte Geographie, Raumforschung und Raumordnung an der Universität Wien, Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017–2019 und seit 2020.

Kontakt: heinz.fassmann@univie.ac.at

Roland Fischer (1945–2019) hat Mathematik und Physik an der Universität Wien studiert und sich an der Universität Salzburg habilitiert. An der Universität Klagenfurt hatte er den Lehrstuhl für Mathematik und Didaktik inne und leitete dort auch die interdisziplinäre Fakultät für Forschung und Fortbildung (IFF). Als Mitglied sowohl des Entwicklungsrates und der Vorbereitungsgruppe war er Mitbegründer der Pädagogen- und Pädagoginnenbildung NEU, deren Implementierung er zuletzt als Qualitätssicherungsrat begleitet hat. Roland Fischer ist 2019 während der Drucklegung dieses Bandes verstorben.

Roland Girtler studierte Jurisprudenz, Ethnologie, Urgeschichte, Philosophie und Soziologie an der Universität Wien. Univ. Prof. am Institut für Soziologie der Universität Wien, Autor zahlreicher Sachbücher im Böhlau Verlag. Studium der 1971/72 Feldforschung in Indien. Seit Mai 2000 wissenschaftlicher Leiter des Museums „Wilderer im Alpenraum – Rebellen der Berge“ in St. Pankraz bei Hinterstoder (Oberösterreich). Träger des Österreichischen Ehrenkreuzes für Wissenschaft und Kunst I. Klasse.

Kontakt: roland.girtler@univie.ac.at

Ulrike Greiner, MMag. DDr., Univ.-Prof., Direktorin der School of Education der Universität Salzburg. Aktuelle Forschungsgebiete: Lehrerkompetenzforschung; Bildungslabore in der LehrerInnenbildung.

Kontakt: ulrike.greiner@sbg.ac.at

Thomas Haase hat Agrarpädagogik, Ökonomie und Geschichte studiert und war 2006 Gründungsrektor und ist seit 2007 Rektor der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien. Er ist unter anderem Mitglied des Ökosozialen Forums Niederösterreich.

Kontakt: thomas.haase@agrarumweltpaedagogik.ac.at

Thomas A. Henzinger ist seit der Eröffnung 2009 Präsident des IST Austria (Institute of Science and Technology Austria) in Klosterneuburg. Vor seiner Rückkehr nach Österreich hielt er an der Stanford University promovierte Computerwissenschaftler Professuren an der EPFL Lausanne, Schweiz, Cornell University und der University of California, Berkeley in den USA und war Direktor des Max Planck Instituts für Informatik in Saarbrücken, Deutschland. Seine Forschung konzentriert sich auf moderne Systemtheorie, besonders auf Modelle, Algorithmen und Methoden für Design und Verifikation von verlässlicher Software, Hardware und eingebetteten Systemen. Zu seinen Auszeichnungen zählen unter anderem: Wittgenstein Preis des FWF, Milner Preis der Royal Society, ISI Highly Cited Researcher, Mitglied der Academia Europaea, Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Fellow AAAS, ACM, IEEE, ERC Advanced Investigator Grant, Ehrendoktorat der Fourier University in Grenoble, Frankreich und Masaryk Universität Brno, Tschechische Republik.

Kontakt: tah@ist.ac.at

Franz Keplinger, Mag. Dr., Studium der Religionspädagogik und des Lehramtes Bewegung und Sport, diplomierter Lehrer für Ethik, 20 Jahre Lehrer für Religion, Bewegung und Sport und Ethik an AHS und BMHS in Oberösterreich; Gründungsvizerektor der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz; seit 2012 Rektor dieser Hochschule.

Kontakt: f.keplinger@ph-linz.at

Elisabeth Knipf-Komlósi ist Professorin für germanistische Linguistik am Germanistischen Institut der Eötvös Loránd Universität (ELTE) Budapest. Studium der Germanistik und Hungarologie in Pécs und Szeged, Teilstudium in Halle/Saale, Aspirantur am Institut für Sprachwissenschaft der Akademie der Wissenschaften in der DDR, Berlin. PhD an der Universität Szeged, Habilitation und DSc (akademischer Doktor an der Ungarischen Akademie der Wissenschaften) in Budapest. Arbeitsplätze: Universität Pécs, Lehrstuhl für germanistische Sprachwissenschaft in Budapest, Leiterin des Germanistischen Instituts bis 2017. Aktiv in der MA-Ausbildung für Germanistik und in der Ausbildung fürs Lehramt, in der PhD-Ausbildung, 14 absolvierte Doktoranden. Publikationen auf MTMT.

Forschungsschwerpunkte: Soziolinguistik, Variationslinguistik, Sprache der deutschen Minderheiten, Mehrsprachigkeit, sprachliche Norm, Sprachpolitik, Lexikologie, Wortbildung. Von 2000 bis 2018 Sektionsleiterin Mehrsprachigkeit und Minderheitensprachen in der Internationalen Gesellschaft der Dialektologie des Deutschen (IGDD), Mitglied im

Internationalen Wissenschaftlichen Rat am IDS Mannheim, Mitglied im internationalen Mehrsprachigkeitsnetzwerk an der LMU München.

Kontakt: knipfe@freemail.hu

Christa Koenne, HR Mag. Dr., Studium der Techn. Chemie, Lehramt Chemie, Physik, Mathematik, 1969–1970 wiss. Arbeit am Reaktorzentrum Seibersdorf, 1972–1974 ORF, Redaktion Wissenschaft, 1974–1988 Prof. am I Prim XIX, 1988–2006 Direktorin am BG XI Geringergasse, 1110 Wien, 1998–2005 Leitung der PISA-Science-Gruppe Österreich, 2005–2009 Leitung der Projekts „Prüfungskultur“ im Rahmen IMST3, 2006–2011 Mitarbeit am AECC-Chemie der Universität Wien, 2011 Mitglied der Vorbereitungsgruppe „Pädagog-Innenbildung neu“ des BMUKK. Zahlreiche Lehraufträge (Univ. Krems, Univ. Wien), LehrerInnenfortbildungsveranstaltungen

Kontakt: Christa.Koenne@aau.at

Wolfgang Kofler ist Professor für Klassische Philologie und Neulatein an der Universität Innsbruck. Er hat neben anderen Forschungsinteressen auch einen Schwerpunkt in der Fachdidaktik und ist Mitglied des Qualitätssicherungsrates für die Pädagogen- und Pädagoginnenbildung. Darüber hinaus ist Wolfgang Kofler auch ein Kenner anderer Bildungssysteme: Als gebürtiger Südtiroler hat er in Italien die Schule besucht und dort vor seiner universitären Laufbahn als Lehrer gewirkt. Mit der deutschen Bildungslandschaft ist er aus seiner Zeit in Freiburg im Breisgau vertraut, wo er zwischen 2009 und 2012 den latinistischen Lehrstuhl bekleidet hat. Kontakt: wolfgang.kofler@uibk.ac.at

Konrad Krainer ist Professor für Didaktik der Weiterbildung mit besonderer Berücksichtigung von Schulentwicklung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und derzeit Dekan der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung. Er hat in Mathematikdidaktik promoviert und habilitiert und sich früh mit Fragen der professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften beschäftigt. Der Fokus wird dabei gleichermaßen auf Unterrichts-, Schul- und Bildungssystementwicklung gerichtet.

Kontakt: konrad.krainer@aau.at

Marlies Krainz-Dürr, Prof. Mag. Dr., Studium der Lehramtsfächer Deutsch und Geschichte in Wien, Promotion an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Bereich Pädagogik und Organisationsentwicklung; akademische Organisationsentwicklerin im Bildungswesen. Gymnasiallehrerin, seit 1991 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. Gründungsrektorin und Rektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule. Mitglied im Herausgeberboard der Zeitschrift *Journal für Schulentwicklung*; Vorstandsmitglied der österreichischen Rektor/innenkonferenz (RÖPH); Aufsichtsratsmitglied des OeAD.

Kontakt: marlies.krainz-duerr@ph-kaernten.ac.at

Michael Langer, Dr. phil., Dr. theol. habil., apl. Professor für Religionspädagogik an der Universität Regensburg; seit 2012 Lehre an der KPH Wien/Krems; dort auch Leiter des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Religion – Kultur – Spiritualität“; Diakon der Erzdiözese München und Freising; Autor zahlreicher Publikationen.

Kontakt: prof.langer@gmx.de

Reinhold Leinfelder, Univ. Prof. Dr., ist Geologe und Paläontologe und forscht zu Korallenriffen, zum Anthropozän sowie zu neuen Methoden der Wissenskommunikation. 2008–2013 Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU), 2014–2016 Gründungsdirektor des „Haus der Zukunft“/Futurium Berlin, 2012–2018 Principal Investigator für das Projekt „Die Anthropozän-Küche“ im Exzellenzcluster Bild Wissen Gestaltung an der Humboldt-Universität. Seit 2012 ist er Mitglied der Anthropocene Working Group der International Commission on Stratigraphy sowie Professor und Leiter der AG Geobiologie und Anthropozän-Forschung, seit 2018 zusätzlich Senior Lecturer am Institut Futur, beides an der Freien Universität Berlin.

Kontakt: reinhold.leinfelder@fu-berlin.de

Konrad Paul Liessmann, Univ. Prof. Dr., Professur für Methoden der Vermittlung von Philosophie und Ethik an der Universität Wien, wissenschaftlicher Leiter des Philosophicum Lech und regelmäßiger Kolumnist der *Neuen Zürcher Zeitung*. Wichtige Publikationen (Auswahl): *Theorie der Unbildung* (2006); *Schönheit* (2009); *Philosophie der modernen Kunst* (2013); *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung* (2014); *Wer hat dir gesagt, dass du nackt bist, Adam? Mythologisch-philosophische Verführungen* (2016, gem. mit Michael Köhlmeier); *Bildung als Provokation* (2017); *Der werfe den ersten Stein. Mythologisch-philosophische Verdammungen* (2019, gem. mit Michael Köhlmeier)

Kontakt: konrad.liessmann@univie.ac.at

Fritz Lošek, Univ. Doz. Mag. Dr., ist Schulqualitätsmanager im Fachstab des Pädagogischen Bereichs der Bildungsdirektion Niederösterreich in St. Pölten. Er studierte Latein, Griechisch und Geschichte in Wien und München, war Lehrer und Direktor am Piaristengymnasium Krems sowie Lehrbeauftragter der Universität Wien und ist, neben zahlreichen einschlägigen Veröffentlichungen, dreimaliger Herausgeber des lateinischen Schulwörterbuchs *Stowasser* (1994, 2010, 2016).

Kontakt: friedrich.losek@bildung-noe.gv.at

Leopold Maurer, Studium der Soziologie an der Universität Wien, Studium der Malerei und Grafik an der Akademie der bildenden Künste Wien. Freischaffender Künstler in den Bereichen Animation, Cartoon und Comic. www.leopoldmaurer.com

Kontakt: mail@leopoldmaurer.com

Elgrid Messner, Prof.in Mag.a Dr.in, ist seit 2012 Rektorin der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Sie ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin der Schulpädagogik, akademische Organisationsberaterin, war Sekundarstufenlehrerin für Englisch und leitete das Institut für Forschung, Wissenstransfer und Innovation. Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des BIFIE, diverser Steuergruppen für PädagogInnenbildung NEU und des European Network on Teacher Education Policies.

Kontakt: elgrid.messner@phst.at

Arthur Mettinger, Ao. Univ. Prof. Mag. Dr., Studium Anglistik, Slawistik, Sinologie in Wien und Peking, 1982 Lehramtsprüfung, 1989 Promotio sub auspiciis praesidentis, 1991/92 Schrödinger-Stipendiat an der KU Leuven, 1999 Habilitation für englische Sprachwissenschaft. Seit 1981 Mitarbeiter der Universität Wien. 1999–2011 Vizerektor für Lehre

und Internationales der Universität Wien, 2001–2011 Vorsitzender des Forum Lehre der UNIKO, 2004–2007 Präsident des UNICA-Netzwerks Europäischer Hauptstadtuniversitäten. Seit 2013 Vorsitzender des BIFIE-Aufsichtsrats. 2012–2015 Rektor der FH Campus Wien, Wiederwahl 2014. 2015 Komplettlähmung. Seit 2017 Vizerektor für Lehre/stv. Kollegiumsleiter sowie Leiter des Departments Verwaltung/Wirtschaft/Sicherheit/Politik der FH Campus Wien.

Kontakt: arthur.mettinger@fh-campuswien.ac.at

Stefan Michael Newerkla ist Universitätsprofessor für Westslawische Sprachwissenschaft an der Universität Wien und wirkliches Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Von 2009 bis 2016 war er Mitglied des Senats der Universität Wien, bis 2013 als Vorsitzender der Steuerungsgruppe Lehramt (STGLA) und bis 2016 auch als Vorsitzender der Curricularkommission, zuständig für alle Curricula an der Universität Wien.

Kontakt: stefan.newerkla@univie.ac.at

Alfred S. Posamentier, O. Univ. Prof. Dr., is currently Distinguished Lecturer at the New York City College of Technology of the City University of New York (CUNY). Previously he was Dean of the School of Education of the City College (CUNY), where he was on the faculty for 40 years. Subsequently, he was Dean of the School of Education at Mercy College New York. He also initiated a program that brought over 750 Austrian teachers to teach in New York City public schools between 1998 and 2008.

Contact: asp1818@gmail.com

Peter Posch, O. Univ. Prof. i.R., Dr., Mag., Lehramtsstudium Englische Philologie und Geographie und Studium der Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Universität Innsbruck; Lehrtätigkeit an den Universitäten Innsbruck und Konstanz und an der ehem. Hochschule für Welthandel Wien. 1976–2000 Professor am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Dzt. freier Mitarbeiter am IUS.

Kontakt: Peter.Posch@aau.at

Manfred Prenzel ist Universitätsprofessor für Empirische Bildungsforschung und leitet das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien. Bis 2018 hatte er einen Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung an der TU München inne, wo er auch als Gründungsdekan der TUM School of Education wirkte. Zuvor war er Geschäftsführender Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel. Von 2014 bis 2017 war er Vorsitzender des Wissenschaftsrates in Deutschland.

Kontakt: manfred.prenzel@univie.ac.at

Diana Radmann, MMag. Dr., wissenschaftliche Projektkoordinatorin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Schulentwicklung, Citizenship Education.

Kontakt: diana.radmann@aau.at

Franz Rauch, Mag.rer.nat. et Dr. phil., außerordentlicher Universitätsprofessor; Vorstand des Institutes für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Netzwerke, Bildung für Nachhaltige Entwicklung/Umweltbildung, Weiterbildung, Schulentwicklung, Weiterbildung, Aktionsforschung, Science Education.

Homepage: <https://ius.aau.at/mitarbeiterinnen/franzrauch/>

Kontakt: franz.rauch@aau.at

Erwin Rauscher, Univ.-Prof. MMag. DDr., Hofrat, *venia docendi* in Religionspädagogik und in Pädagogik, Kard.-Innitzer-Preis „für herausragende wissenschaftliche Leistungen“, seit 2006 (Gründungs-)Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; davor seit 1973 AHS-Professor, seit 1977 Administrator und seit 1989 Direktor an Gymnasien; Lehrbeauftragter am IUS der Universität Klagenfurt; Lehraufträge und Gastprofessuren an den Universitäten Graz, Linz und Salzburg bis 2006; Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften; Lehrerfortbildner inter/national; zahlreiche Buch- und Zeitschriftenpublikationen zu Schulinnovation und Schulmanagement.

Kontakt: erwin.rauscher@ph-noe.ac.at

Roland Reichenbach, Prof. Dr., Studium an der Universität Freiburg i. Ue. 1992 bis 1993 Forschungsaufenthalt an der Stanford University, USA. Promotion 1993. Bis 2001 Oberassistent an der Universität Freiburg i. Ue. 1997 bis 1999 Forschungsaufenthalt an der Université de Montréal. Von 2002 bis 2008 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster, danach Ordinarius für Pädagogik an der Universität Basel. Seit 2013 Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich. Forschungsinteressen: Bildungsphilosophie, Pädagogische Ethik, Politische Bildung, Verhandlungs- und Einigungsprozesse.

Kontakt: roland.reichenbach@ife.uzh.ch

Johannes Riedl, HR Prof. Dr., 1989–2001 Amtsführender Präsident des Landesschulrates für Oberösterreich, 1981–1989 Direktor der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz, 1970–1981 Professor und Abteilungsvorstand, 1973 Lehrbeauftragter an den Universitäten Linz und Salzburg, 1970 Promotion zum Dr. phil., 1964–1970 Studium der Psychologie und Pädagogik an der Universität Salzburg, Lehrer und Studienassistent, 1964 Lehramt für Volksschulen

Kontakt: j.riedl@eduhi.at

Christa Schnabl ist seit 2007 Vizerektorin an der Universität Wien, zunächst für Studierende und Weiterbildung, seit 2011 für Studium und Lehre. Als habilitierte Sozialethikerin und Theologin war sie neben Gastprofessuren in Frankfurt am Main und Fribourg Professorin am Institut für Sozialethik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien tätig. Von 2004 bis 2007 war sie auch Vizedekanin der Katholisch-Theologischen Fakultät.

Kontakt: christa.schnabl@univie.ac.at

Andreas Schnider, KommR. Univ.-Prof. Mag. Dr. theol. Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule des Bundes und an der FH Campus Wien, Gastprofessor für Katechetik und Religionspädagogik an der Päpstlichen Philosophisch-Theologischen Hochschule

Benedikt XVI. Heiligenkreuz, Landesgeschäftsführer der Steirischen Volkspartei, Bundesrat a.D., Vorsitzender der Vorbereitungsgruppe, des Entwicklungsrates und des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, Unternehmensberater, Lebens- und Sozialberater, Coach, Verleger
Kontakt: andreas@schnider.at

Lutz-Helmut Schön, Prof. em. Dr., 1996 bis 2011 Professur für Didaktik der Physik an der Humboldt-Universität zu Berlin, 2013 bis 2018 Universitätsprofessur für die Didaktik der Naturwissenschaften und Dekan des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität Wien.
Kontakt: schoen@physik.hu-berlin.de

Kurt Scholz, Dr., Studium der Geschichte, Germanistik, Psychologie an der Universität Wien, Tätigkeit als Gymnasialprofessor und in der Erwachsenenbildung. 1975–1984 im Bundesministerium für Unterricht und Kunst; 1984–1992 Koordinator der Stadtaußenpolitik Wiens und Bereichsleiter für Kulturfragen; 1992–2001 Präsident des Stadtschulrats für Wien; 2001–2008 Sonderbeauftragter für Restitutions- und Zwangsarbeiterfragen; Ehrenamtliche Tätigkeit als Vorsitzender des Kuratoriums des Zukunftsfonds der Republik Österreich, beim Europäischen Forum Alpbach, als Vorsitzender des Internationalen Forums Mauthausen, der Köck-Stiftung und der Erwin Ringel-Stiftung.
Kontakt: kurt.scholz@me.com

Michael Schratz, Univ. Prof. Dr., Professor i.R. für Schulpädagogik am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck, Gründungsdekan der School of Education. Arbeitsbereiche: Lehrerbildung und Qualifizierung von Führungskräften mit den Schwerpunkten Leadership und Lernen, Schul-, Unterrichts- und Systementwicklung. Er ist wissenschaftlicher Leiter der Leadership Academy, Past President von ICSEI (International Conference for School Effectiveness and Improvement), Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises.
Kontakt: michael.schratz@uibk.ac.at

Ilse Schrittmesser, Univ. Prof. Dr., Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung und Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft. Mitherausgeberin des Journals für LehrerInnenbildung und der Zeitschrift für Schulverwaltung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung und Forschung zur LehrerInnenbildung und zum LehrerInnenberuf.
Kontakt: ilse.schrittmesser@univie.ac.at

Ulrike Sych, Mag.^a art., ist Sängerin, Gesangspädagogin, Rektorin der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Sie studierte Musikpädagogik mit den Hauptfächern Gesang und Klavier am Mozarteum Salzburg und setzte anschließend ihre Ausbildung zur Sängerin in New York und Italien fort. Nach Abschluss ihrer künstlerischen und pädagogischen Studien entschied sie sich für die konsequente Weiterführung ihrer beruflichen Parallelität: Pädagogin und Künstlerin.

Der mdw gehört sie als Lehrende seit 1990 an. 2007 folgte sie einer Einladung an die Anton Bruckner Privatuniversität in Linz, an der sie bis zur Berufung zur Vizerektorin an

die mdw 2011 das Institut für Gesang und Musiktheater leitete. Neben ihren universitären Verpflichtungen konnte sie eine internationale Konzerttätigkeit entfalten.

Kontakt: rektorin@mdw.ac.at

Peter Webinger, Mag., Studium der Rechtswissenschaften in Salzburg, Wien und Uppsala (Schweden). Leiter der Sektion V, Fremdenwesen, im Bundesministerium für Inneres seit Jänner 2019. Zuvor Leiter der Gruppe Migration, Staatsbürgerschaft, Asyl und Menschenrechte im Bundesministerium für Inneres von 2009 bis 2018. Vorsitzender der Task-Force Migration der österreichischen Bundesregierung und Mitglied der österreichischen Migrationskommission. Leiter des Krisenstabes während der Migrationskrise 2015/16 im österreichischen Innenministerium. Mitglied des SCIFA (Strategic Committee on Immigration, Frontiers and Asylum), des Staatendokumentationsbeirates und des Migrationsrates für Österreich bis Dezember 2016 und Vorsitzender während der österreichischen Ratspräsidentschaft. Aufbau und Etablierung von Strukturen für Integration auf Bundesebene in Österreich von 2009 bis 2013. Herausgeber der Publikationen *STABLE STATES – rethinking social cohesion and good governance*, *WHO ARE YOU – states & the quest for identity*, Autor von *Im Zeitalter der Migration^{mc2}* sowie Herausgeber der wissenschaftlichen Reihe „regions et res publicae“. Vorträge zu staatlicher Stabilität, Migration und Asyl u.a. beim Strategischen Führungslehrgang der österreichischen Bundesregierung und an verschiedenen europäischen Universitäten.

Alois Wurm, DDr., klassischer Philologe; Sanskritstudium; Indologe mit langjährigem Indienaufenthalt; Lateinlehrer an Gymnasien; Lektor am Indologischen Institut der Universität Wien; lyrischer Dichter.

Kontakt: DDr. Alois Wurm, Haag 20, A-4654 Bad Wimsbach-Neydharting

Stefan Zehetmeier, Mag. Dr., ist Assoziierter Professor am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. Er studierte Lehramt für Mathematik und Physik, promovierte im Fach Pädagogik und habilitierte im Nominalfach Lehrerbildung. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Bildungsforschung, Lehrerbildung, Unterrichts- und Schulentwicklung und Mathematikdidaktik.

Kontakt: Stefan.Zehetmeier@aau.at



Register

- Allgemeine Didaktik 233–242
Anthropozän 81–97
Arbeit 373–381
Asyl 363–368
Ausbildung 39
Auslandsgermanistik 177–184
Außerordentliche Schüler/innen 383–396
Autonomie 185–189, 323–328
Beobachtungsfähigkeit 151–155
Bergpredigt 317–322
Bibel 317–322
Bildung 9–19, 38, 40, 123–132, 323–328, 337–341, 343–363, 373–381, 403–411
Bildung für Nachhaltige Entwicklung 81–97, 111–121
Bildung von Humankapital und Humanressourcen 403–411
Bildungskonzept 47–52
Bildungsnetzwerke 111–121
Bildungspolitik 329–335, 343–363
Bildungsreform 337–341, 373–381
Bildungswesen 37, 133f.
Brücken bauen 123–132
Christliche Dichtung 317–322
„deliberate practice“ 151–155
Demokratie 171–175, 307–310
Design Thinking 81–97
Deutsch 63–79, 329–335
Deutsch als plurizentrische Sprache 177–184
Deutschlehrer/innen-Ausbildung in Ungarn 177–184
Didaktik 281–289
Diskurskompetenz 47–52
„Dritter Pädagoge“ 201–216
E-Learning 299–305
Eltern 281–289
Emotion 307–310
Empathie 307–310
Empirische Bildungsforschung 233–242
Enrichment 281–289
Entwicklungsphasen des Schulsystems 99–110
Epistemologie 53–62
Erdsystem 81–97
Erfahrungen mit SQA 99–110
Eselsdistel 311f.
Eucharistie 317–322
Expertise 151–155
Fachdidaktik 123–132, 233–242
Fallarbeit 151–155
Fallbeispiel 185–189
Förderliche Faktoren 243–253
Fort- und Weiterbildung 191–200, 243–253
Freiheit und Verantwortung 47–52
Fremdsprachenunterricht 217–231
Führungskultur 135–149
Funktionalistische Menschenbilder 403–411
Geschichte 201–216
Gesellschaft 314, 373–381, 343–363, 397–401
Gesellschaftliche Verantwortung 39
Gesellschaftsentwicklung 47–52
Gesellschaftsorganisation 47–52
Globalisierung 363–368
Gottesdienst 317–322
Grenzmanagement 363–368
Güte 370
Habsburgermonarchie 217–231
Hanaček, Wladimir 217–231
Harmonie 307–310
Hemmende Faktoren 243–253
Homogenität 177–184
Humanismus 337–341
Individualisierung 299–305
Individuum und Gesellschaft 47–52, 343–363, 397–401
Informatik 63–79
Innovationen 63–79, 243–253
Inter- und intraschulische Segregation 383–396
Judentum 273–279

Jüdisch-christlicher Dialog 273–279
 Kapitalisierung des Geistes 403–411
 Klosterschule 159–170
 Kommunikation 363–368
 Kooperation 42, 271f., 343–363
 Kreativität 307–310, 373–381
 Kreativkompetenz 307–310
 Kulturanthropologie 159–170
 Latein 159–170, 201–216
 Leadership 135–149, 323–328
 Lehren 156, 281–289
 Lehrer/innen 123–132, 271f., 281–289, 323–328
 Lehrer/innenbildung 40, 42, 53–62, 81–97, 123–132, 233–242, 323–328, 343–363
 Lehrer/innenwissen und -können 53–62
 Lehrerkompetenzforschung 53–62
 Lehr-Lernforschung 233–242
 Leidenschaft 370
 Leistungsstreben 299–305
 Lernen 156, 254, 257–269, 291–298, 314
 Lernerfolg im Generationenwandel 383–396
 (Literatur-)Geschichte 201–216
 Liturgie 317–322
 Marktwirtschaft 171–175
 Mathematik 63–79, 271f., 281–289
 Mehrsprachigkeit 217–231
 Menschenbild 135–149
 Metapher 9–19, 81–97, 123–132, 323–328
 Methode 257–269
 Migration 363–368, 383–396
 Musikpädagogik 307–310
 Mut 307–310
 Mystik 317–322
 Narrative 81–97
 Naturwissenschaften 63–79
 Neugier 39, 311f.
 Normfrage im DaF-Unterricht 177–184
 Öffentliche Schulen und Privatschulen 383–396
 Ökonomische Bildung 171–175
 Ökonomisierung von Bildung 403–411
 Pädagogische Hochschule 9–19, 37, 40, 191–200, 201–216, 271f., 323–328, 343–363
 Pädagogische Metaphern 291–298
 Pädagogische Slogans 291–298
 Pädagogisches Handlungsrepertoire 151–155
 Partizipative Bildung 81–97
 Planetare Grenzen 81–97
 Planetare Leitplanken 81–97
 Poesie 311f.
 Politik 329–335, 343–363
 Politische Bildung 171–175
 Präferenz 337–341
 Profession 151–155, 343–363
 Professionalisierung 191–200, 323–328
 Professionalisierungskontinuum 191–200
 Qualitätsmanagement 99–110
 Qualitätssicherung 343–363
 Religionspädagogik 40, 273–279
 Resettlement 363–368
 Resonanz 135–149
 Rhythmus 307–310
 Sakrament 317–322
 Schüler/innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch 383–396
 Schüler/innen mit Migrationshintergrund 383–396
 Schulbuch 217–231
 Schulentwicklung 99–110, 111–121, 135–149, 185–189, 191–200
 Schulformen 383–396
 Schulkritik 291–298
 Schulkultur 159–170, 323–328
 Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) 99–110
 Schulreform 299–305
 Schulsystem 99–110
 Selberlernen 299–305
 Selbstorganisiertes Lernen 291–298
 Skalierung 81–97
 Soziales Engagement 317–322
 Sprachgeschichte(n) 201–216
 Systemische Bildung 81–97
 Talente 39
 Technik 63–79
 Technologie 57, 373–381
 Transformationsbildung 81–97
 Transformativ Bildung 81–97

Tschechisch 217–231
Umweltbildung 81–97, 111–121, 171–175
Unswelt 81–97
Unterrichtsentwicklung 99–110
Unterrichtskritik 291–298
Variation und Varietäten im Deutschen
177–184
Veränderung 373–381
Vermittlung wissenschaftlicher Fragestellungen 39
Werte 133f., 135–149, 337–341
Wirkungen 243–253
Wissen 257–269
Wissenschaftspropädeutik 257–269
Wissensformen 53–62, 257–269
Wörterbuch 201–216
Würde 370
Zitate 201–216
Zukunft 44, 81–97, 111–121, 133f., 135–
149, 234, 257–269, 271, 300, 318f., 324,
335, 337–341, 373–381, 405, 422
FINIS INITIUM

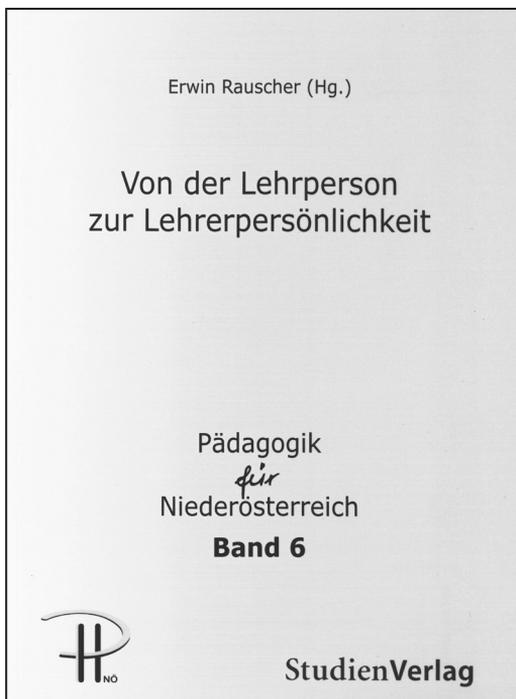


Claudia Mewald | Erwin Rauscher (Hrsg.)

Lesson Study

Das Handbuch für kollaborative
Unterrichtsentwicklung und Lernforschung

Pädagogik für Niederösterreich, Band 7
Baden: PH NÖ/Innsbruck: Studienverlag, 2019,
264 Seiten
ISBN 978-3-7065-5935-5



Erwin Rauscher (Hg.)

Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 6



StudienVerlag

Erwin Rauscher (Hg.)

Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit

Pädagogik für Niederösterreich, Band 6
Baden: PH NÖ/Innsbruck: Studienverlag, 2015,
400 Seiten
ISBN 978-3-7065-5520-3

Erwin Rauscher (Hg.)

Lernen und Raum

Gebaute Pädagogik
und pädagogische Baustellen

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 5



Erwin Rauscher (Hg.)

Lernen und Raum

Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen

Pädagogik für Niederösterreich, Band 5

Baden: PH NÖ, 2012, 399 Seiten

ISBN 978-3-7065-5564-7

Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 4



Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer zur Verbindung der
Menschen

Pädagogik für Niederösterreich, Band 4

Baden: PH NÖ, 2010, 490 Seiten

ISBN 978-3-7065-5563-0

Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltenskultur

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 3



Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

SCHULdemokratie, Gewaltprävention,
VerhaltensKULTUR

Pädagogik für Niederösterreich, Band 3

Baden: PH NÖ, 2009, 448 Seiten

ISBN 978-3-7065-5562-3

Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 2



Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik für Niederösterreich, Band 2

Baden: PH NÖ 2008, 320 Seiten

ISBN 978-3-7065-5561-6

Erwin Rauscher (Hg.)

Pädagogik
für
Niederösterreich

Festschrift zur
Gründung der  NO

Erwin Rauscher (Hg.)

Pädagogik für Niederösterreich

Festschrift zur Gründung der PH NÖ

Pädagogik für Niederösterreich, Band 1

Baden: PH NÖ, 2007, 256 Seiten

ISBN 978-3-7065-5560-9

