

Erwin Rauscher (Hg.)

Pädagogik
für
Niederösterreich

Festschrift zur
Gründung der



Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2007
Redaktion: Erwin Rauscher
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN: 978-3-9519897-0-9

Peter Posch

Gesellschaftliche Entwicklungen und neue Ansprüche an die LehrerInnenbildung

Der Beitrag versucht zunächst einige markante gesellschaftliche Entwicklungen und ihre vermutlichen Auswirkungen auf die Schule zu skizzieren. Anschließend werden zwei konträre Paradigmen in der Konzeption von LehrerInnenbildung skizziert und einige Schlussfolgerungen für eine zeitgemäße Aus- und Fortbildung der LehrerInnen gezogen.

1 Gesellschaftliche Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf die Schule

Neue Entwicklungen in der Gesellschaft führen zu neuen Ansprüchen an die Schule und erfordern eine neue Positionierung der Schule in der Gesellschaft.¹ Im Folgenden werden, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, einige Trends dargestellt und jeweils mögliche Auswirkungen auf die Schule skizziert.

1.1 Veränderungen in der Arbeitswelt

- ❖ Erworbenes (berufliches) Wissen veraltet immer schneller, während die beruflichen Ansprüche an ArbeitnehmerInnen in technischer, sozialer, organisatorischer und emotionaler Hinsicht ständig steigen.
- ❖ Instabile Arbeitsplätze und Unsicherheit am Arbeitsmarkt haben enorm zugenommen und führen zu neuer ‚Flexibilität‘, die das Ende der Karriere im Sinne einer durchgehenden Berufslaufbahn bedeutet.
- ❖ Die Anforderungen an die Mobilität der ArbeitnehmerInnen haben stark zugenommen, und damit auch die Notwendigkeit, sich in neuen Situationen und mit Menschen anderer Kulturen zu verständigen.
- ❖ Kontinuierliche Weiterbildung bzw. periodisches Umlernen sind zu unabdingbaren Voraussetzungen für beruflichen Erfolg geworden.

Für die Schule ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen:

- ⇒ Die schulische Ausbildung garantiert nicht mehr berufliche Karrieren; damit entstehen Legitimationsprobleme für die Leistungsansprüche der Schule.
- ⇒ Zusätzlich zum Fachwissen steigt die Bedeutung allgemeiner Fertigkeiten. Zu den tradi-

tionellen Kulturtechniken sind neue ‚Schlüsselqualifikationen‘ wie computer literacy, die Fähigkeit sich selbstständig weiter zu bilden u.a. hinzugekommen.

- ⇒ Die traditionelle Aufgabe der Schule, auf ein befriedigendes Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, erhält durch die Unsicherheit am Arbeitsmarkt eine neue Note: SchülerInnen die Fähigkeit zu vermitteln, ohne dauerhafte Integration in bezahlte Arbeit das eigene Leben selbstständig und persönlich befriedigend und sinnvoll zu gestalten.

1.2 Sozialisation von Kindern und Jugendlichen

- ❖ Niedrige Kinderzahl und sinkende Stabilität familialer Lebensformen haben die Beziehungen zwischen Erziehungsberechtigten und Kindern nachhaltig verändert. Was erlaubt und was verboten ist, wird in zunehmendem Maße nicht mehr angeordnet, sondern ausgehandelt. Partnerschaftliche und laissez faire Beziehungen sind in vielen Fällen an die Stelle autoritativer Beziehungen getreten.
- ❖ Traditionelle soziale Netze und Instanzen wie politische Gruppierungen, Kirchen, Gewerkschaften haben an Bedeutung verloren. Gleichaltrige (Peer Groups) sind für die Verhaltenssteuerung im Jugendalter ein zentraler Einflussfaktor geworden.
- ❖ (Internationale) Massenmedien sind zur wichtigen Sozialisationsinstanz geworden.

Für die Schule ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen:

- ⇒ Der Schule werden heute Erziehungsfunktionen zugewiesen, die früher als Aufgaben des Elternhauses verstanden wurden: Schule wird zum ‚diffusen Sozialraum‘ und zum Raum für die Austragung von Konflikten.
- ⇒ Von der Schule wird erwartet, dass sie auch als Lebensraum verstanden wird, in dem der Sinn schulischen Lernens, sein Zusammenhang mit persönlicher Lebenssituation und Zukunftsperspektiven reflektiert werden.
- ⇒ Der traditionelle Bildungskanon hat an Überzeugungskraft verloren. Auch dadurch haben sich die Aufgaben der LehrerInnen verändert: In viel höherem Maße als früher müssen sie die Leistungsansprüche den Kindern und Jugendlichen gegenüber rechtfertigen und sie dafür gewinnen.
- ⇒ Die Beschäftigung mit der ‚Sinnfrage‘ schulischer Arbeit hat dadurch an Bedeutung gewonnen. LehrerInnen benötigen zusätzliche spezialisierte Kompetenzen (z.B. zur Bewältigung von Konflikten), es entsteht vermehrte Nachfrage nach nicht unterrichtendem Fachpersonal.

1.3 Marktorientierung, Deregulierung und Ökonomisierung

- ❖ Bisher kam der staatliche Einfluss auf die Schulen vor allem im Versuch zum Ausdruck, die pädagogische Praxis bis ins Detail zu regeln (z.B. SCHUG). Diese Vorgangsweise war praktikabel, solange und soweit die Verhältnisse an Schulen vergleichbar waren. Wenn sie aber unterschiedlicher und komplexer werden, passen viele Regelungen nicht mehr auf jede Schule und es entsteht eine neue Situation. Statt wie bisher für die Schulen Probleme zu lösen, entsteht nun ein Druck, die Problemlösekapazität der Schulen selbst zu erhöhen. Dies geschieht u.a. durch (Teil-) Autonomisierung der Schulen: Schulen erhalten in finanzieller, inhaltlicher (Lehrplan) und (in Zukunft auch) personeller Hinsicht die Möglichkeit, selbst Entwicklungsinitiativen zu ergreifen.

- ❖ Die Beschränkung der Staatshaushalte führt u.a. dazu, dass Leistungen öffentlicher Einrichtungen verstärkt unter ökonomischer Perspektive gesehen werden. Sind die Leistungen der Schulen das Geld wert, das für sie aufgewendet wird?

Für die Schule ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen:

- ⇒ Schulen erhalten zwar Entscheidungsspielräume, gleichzeitig wird von ihnen aber auch verlangt, dass sie Rechenschaft darüber ablegen, wie sie mit den Spielräumen umgehen und was dabei herauskommt.
- ⇒ Von LehrerInnen werden die Bereitschaft zur Selbstevaluation und entsprechende Kompetenzen erwartet.
- ⇒ Wachsender Konkurrenzdruck zwingt die Schulen, sich ‚marktgerecht‘ zu verhalten. Er wird durch den zu erwartenden weiteren Rückgang der SchülerInnenzahlen noch verstärkt.
- ⇒ Den Lehrkräften wird erhöhte Verantwortung nicht nur für die Gestaltung ihres Unterrichts, sondern auch für Weiterentwicklung ihrer Schule zugewiesen. Die größeren Handlungsspielräume führen zur Entstehung von Hierarchien innerhalb der Schulen und zum Aufbau eines mittleren Managements.

1.4 Globalisierung, Migration und multikulturelle Gesellschaft

- ❖ Die multikulturelle Zusammensetzung der Gesellschaften wird, vor allem in größeren Städten, zum Normalfall.
- ❖ Neben der Orientierung am regionalen Umfeld bzw. einer nationalstaatlichen Ausrichtung gewinnen grenzüberschreitende ‚virtuelle‘ Netzwerke an Bedeutung.

Für die Schule ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen:

- ⇒ Mehrsprachigkeit und die Pflege interkultureller Kommunikation werden zu einem unabweisbaren Thema und zur alltäglichen Praxis in den Schulen.
- ⇒ ‚Globales Lernen‘ (im Sinne einer Berücksichtigung globaler Aspekte in allen Fachgebieten) gewinnt an Bedeutung.
- ⇒ Grenzüberschreitende Kontakte (LehrerInnen- und SchülerInnen-Austausch, Schulpartnerschaften u.ä.) werden weiter an Bedeutung gewinnen.

1.5 Dezentralisierung

- ❖ Die wachsende Komplexität öffentlicher, beruflicher und privater Situationen erzwingt eine Dezentralisierung der Entscheidungsstrukturen. Dies bedeutet, dass mehr und mehr Jugendliche und Erwachsene in der Lage sein müssen, mit unstrukturierten Situationen zurechtzukommen, Probleme zu definieren, einen Standpunkt einzunehmen und dafür Verantwortung zu übernehmen.
- ❖ Dies gilt nicht nur für die Arbeitswelt (z.B. wegen der Automatisierung von Routinen) und für den privaten Bereich (z.B. wegen der Zunahme an ‚Freizeit‘) sondern auch im öffentlichen Leben (Komplexität erzwingt Teilung von Macht).

Für die Schule ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen:

- ⇒ Zur Aufgabe, ‚Wissen und Kompetenzen auf Vorrat‘ zu vermitteln, ist der Anspruch hinzugekommen, Kindern und Jugendlichen hic et nunc Handlungsspielräume und Gestaltungs-

möglichkeiten zu eröffnen und ihnen die Erfahrung zu vermitteln, in der Gesellschaft eine konstruktive Rolle spielen zu können.

- ⇒ Dem entspricht ein dynamischer Lernbegriff, d.h. dass SchülerInnen nicht nur für die Zukunft Wissen und Erfahrungen erwerben, sondern bereits jetzt Einfluss auf ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen gewinnen und Rechte und Pflichten von Partizipation an Entscheidungen erleben.

1.6 Massenmedien

- ❖ (Elektronische) Massenmedien werden zum wichtigsten Kommunikationsmedium und zu einem neuen Faktor für wirtschaftliche Innovation. Sie spielen eine immer größere Rolle in der Sozialisation und der Alltagskultur. Sie stellen Bilder für kollektive Träume, Sehnsüchte und Ängste bereit, bieten Vorgaben für Lebensstile und liefern Muster für die Interpretation von Ereignissen. Sie üben dadurch auch einen entscheidenden Einfluss aus auf die Art, wie Information, Meinungsbildung und Partizipation am demokratischen Leben gestaltet werden.
- ❖ Wissen war noch nie so wichtig wie gegenwärtig. Die meisten Zusammenhänge, denen der Mensch heute begegnet, sind nicht durch das Handeln in ihnen durchschaubar, sondern nur über theoretisches Wissen dem Verständnis zugänglich. Andererseits hat die Widersprüchlichkeit von Informationen, die auf den einzelnen Menschen durch die Massenmedien einströmen, ihm zugänglich sind und auf die er in irgendeiner Weise reagieren muss, enorm zugenommen. Dieser Effekt wird durch die neuen Medien und Technologien noch verstärkt. Aber auch die Wissenschaft wird nicht nur als Produzent von Chancen, sondern auch als Produzent von Risiken angesehen und mit Skepsis betrachtet.

Für die Schule ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen:

- ⇒ Wissenserwerb beruht nicht mehr ausschließlich auf der Buchkultur. Elektronische Medien gewinnen zunehmend an Bedeutung als Informationsquellen. Infotainment und Unterhaltung üben einen wachsenden Druck auf die Gestaltung des Unterrichts aus.
- ⇒ Das Informationsmonopol der LehrerInnen ist verloren gegangen. Dies erfordert eine Neuorientierung der Rolle. LehrerInnen werden in zunehmendem Maße MittlerInnen zwischen ihren SchülerInnen und den vielfältigen und qualitativ sehr unterschiedlichen Informationsangeboten, die sie umgeben.
- ⇒ Es entsteht eine paradoxe Situation, in der substantielles Wissen ebenso wichtig wird wie eine prüfende Haltung gegenüber allem, was als Wissen angeboten wird. Die kritische Prüfung von Wissensangeboten widerspricht jedoch dem traditionellen Verständnis der Aufgaben der Schule, das davon ausgeht, dass der Kanon des zu übermittelnden Wissens geprüft ist und eigentlich keine Fragen mehr erfordert.

1.7 Heterogenität der Schülerschaft

Wachsende Heterogenität der Schülerschaft ist ein durchgängiger Trend im Bildungswesen. Sie hat vor allem zwei Ursachen:

- ❖ Das verbreitete Streben in der Bevölkerung nach statushöheren Schulen bzw. Abschlüssen, um den Kindern den Zugang zu privilegierten gesellschaftlichen Positionen zu erleichtern.
- ❖ Gesellschaftlicher Druck zur Integration von Behinderten, von Kindern ethnischer Minderheiten, von Kindern mit Verhaltensproblemen usw.

Für die Schule ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen:

- ⇒ Mit zunehmender Heterogenität der Schülerschaft steigt die Bedeutung von Lehrerkompetenzen zur Diagnose von Lernvoraussetzungen und zu individualisierender Unterrichtsgestaltung.
- ⇒ Die diagnostische Kompetenz gilt – neben der Klassenführungscompetenz, der didaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenz – als eine der vier Schlüsselkompetenzen, die zugleich in der Ausbildung am stärksten vernachlässigt wird.²

2 LehrerInnenbildung im Widerstreit zweier Paradigmen

In den letzten Jahren hat die Kritik an einem verbreiteten Paradigma von LehrerInnenbildung zugenommen, das sich in folgende zunächst plausibel erscheinende Thesen fassen lässt:³

- ⇒ Theorien helfen LehrerInnen ihren Beruf qualitativvoller auszuüben.
- ⇒ Theorien müssen auf wissenschaftlicher Forschung begründet sein.
- ⇒ LehrerbildnerInnen müssen dafür sorgen, dass geeignete Theorien in der Aus- und Fortbildung vermittelt werden.

Den Hintergrund dieser Thesen bildet das Modell ‚technischer Rationalität‘, das Donald Schön beschrieben hat⁴ und das auf folgenden Annahmen beruht:

- ⇒ Für konkrete praktische Probleme der Gestaltung des Lehrens und Lernens (z. B. den SchülerInnen mathematische Fähigkeiten beizubringen) gibt es allgemeine Lösungen.
- ⇒ Diese Lösungen können als Theorien außerhalb der Praxis entwickelt und in der Aus- und Fortbildung vermittelt werden.
- ⇒ Wenn diese Theorien von den PraktikerInnen korrekt angewendet werden, führen sie zur Lösung der Probleme.

Theoriebildung wird unter diesen Annahmen zur ausschließlichen Sache der WissenschaftlerInnen und erfolgt an eigenen Institutionen. Die WissenschaftlerInnen haben die Aufgabe, das theoretische Know-How zu entwickeln und in der Aus- und Fortbildung den PraktikerInnen zu übermitteln. Die Aufgabe der PraktikerInnen besteht darin, dieses Wissen korrekt anzuwenden. Das Modell ‚Technische Rationalität‘ war und ist außerordentlich erfolgreich und hat zu einer überaus raschen Entwicklung des Wissens geführt. Trotzdem hat die Kritik daran in letzter Zeit zugenommen. Der Erfolg technischer Rationalität beruht auf der Annahme, dass Situationen und Handlungserfordernisse relativ genau vorherbestimmt werden können. Mit der Zunahme an Komplexität, Unbestimmbarkeit und Unvorhersehbarkeit in der Gesellschaft und damit auch in schulischen Situationen sowie einer zunehmenden Widersprüchlichkeit der Erwartungen an die Schule, verliert diese Annahme jedoch an Gewicht. Das Modell hat sich als einseitig und in seiner Einseitigkeit als fragwürdig herausgestellt, vor allem in seiner Anwendung auf das praktische Handeln in Berufen, in denen zwischenmenschliche Beziehungen eine zentrale Rolle spielen und dazu gehört der Lehrberuf.

Dieses Modell hat die Lehrerbildung durch viele Jahrzehnte stark geprägt, obwohl sich seine Probleme in vielen Studien gezeigt haben.⁵

- ❖ So haben Dann et al. festgestellt, dass junge LehrerInnen, die mit theoretischem Wissen angereichert ihre berufliche Laufbahn beginnen, sich innerhalb kurzer Zeit der an ihrer

Schule gängigen Praxis des Unterrichtens anpassen.⁶

- ❖ Nach Elliott⁷ wird die allgemeine Form, in der Theorien präsentiert werden und die idealisierte Sichtweise von Gesellschaft und Individuum, die sich hinter ihren Ansprüchen verbirgt, von LehrerInnen oft als Bedrohung empfunden. Selbst wenn ihnen die Bedeutung von Theorie in rationaler Hinsicht einsichtig ist, sehen sie angesichts der schulischen Alltagsprobleme im Klassenraum ihre Anwendung als unmöglich erfüllbaren Auftrag. Sie erleben die Praxis vielmehr als mehrdeutig, mit Wert- und Interessenskonflikten behaftet, instabil usw., jedenfalls als wesentlich chaotischer als die theoretischen Modelle nahe legen.⁸ Nachdem sie mit dieser Erfahrung nicht allein stehen, werden die entsprechenden Angebote der Lehrerbildung – schon zum Selbstschutz – als ‚zu theoretisch‘ empfunden und als nutzlos abgelehnt.

Nicht zuletzt wegen dieser Probleme wurde ein konträres Paradigma der LehrerInnenbildung in den letzten Jahren bedeutsam und wird von renommierten Wissenschaftlern vertreten.

- ❖ Nach Korthagen⁹ sei für die Gestaltung von Praxis anderes theoretisches Wissen erforderlich, das partikularistisch und situationsbezogen ist, das sich an den Handlungsmöglichkeiten im Unterricht orientiert. Zudem müsse Unterrichten nicht nur unter rationaler Perspektive gesehen werden, sondern auch im Hinblick auf seine emotionalen und volitionalen Dimensionen. Nicht ‚wissenschaftliches Wissen‘ sei das, was der/die LehrerIn benötige, sondern eine ‚praktische Weisheit‘, die angehende LehrerInnen in einem Prozess der Reflexion über praktische Situationen erwerben können. LehrerbildnerInnen würden dabei eine zentrale Rolle spielen, indem sie theoretische Angebote auf die spezifischen Probleme abstimmen, die die angehenden LehrerInnen erleben.

Eine LehrerInnenbildung, die sich an dieser Konzeption des Lernens orientiert, nennt Korthagen ‚realistische Lehrerbildung‘. Sie habe folgende Aufgaben:

- ⇒ Sie beginnt mit konkreten praktischen Problemen und Anliegen, die von angehenden LehrerInnen in realen Praxiskontexten erfahren werden.
- ⇒ Sie zielt auf Förderung systematischer Reflexion über die Interessen, Gefühle, Überlegungen und Handlungen, über die Rolle der Rahmenbedingungen und über die Beziehungen zwischen diesen Aspekten.
- ⇒ Reflexion durch den Lernenden baut auf der persönlichen Interaktion zwischen LehrerInnenbildner und Studierenden und zwischen Studierenden auf.
- ⇒ Sie geht von den subjektiven Erfahrungen der Lernenden aus, ermöglicht ihnen auf einer zweiten Ebene durch Reflexion über Handlungen und Situationen diese begrifflich zu fassen und Zusammenhänge zu bilden, und auf einer dritten Ebene, sie logisch zu ordnen und zu einer stimmigen Theorie zu verbinden.
- ⇒ Sie hat einen stark integrativen Charakter, wobei die Integration sowohl Theorie und Praxis als auch verschiedene Disziplinen betrifft.

Korthagens Konzept ist dem Modell ‚reflektiver Rationalität‘ sehr ähnlich, das – angeregt durch Donald Schöns bahnbrechendes Werk ‚The Reflective Practitioner‘ für die LehrerInnenfortbildung konzipiert wurde.¹⁰

- ⇒ Zur Bewältigung komplexer praktischer Probleme sind spezifische Lösungen erforderlich. Die Probleme müssen häufig erst in der Situation in der sie auftreten definiert werden, bevor Lösungen gesucht werden können.
- ⇒ Die Problemdefinitionen und die erforderlichen Lösungen im Sinne ‚praktischer Theorien‘

müssen innerhalb der Praxis durch die PraktikerInnen und in Zusammenarbeit mit Betroffenen entwickelt werden.

- ⇒ Diese Lösungen im Sinne ‚praktischer Theorien‘ können nicht direkt auf andere Situationen übertragen und in ihnen angewendet werden. Sie können PraktikerInnen aber zugänglich gemacht werden und eine ‚reflexive Übertragung‘ ermöglichen. Die Problemlösungen werden dabei zu Hypothesen, die die Praktiker in ihrer eigenen Situation überprüfen und weiterentwickeln können.
- ⇒ Unter diesen Annahmen verändert sich die Beziehung der Wissenschaft zur Praxis. Die Wissenschaft konzentriert sich dabei nicht auf die Übertragung extern entwickelter Theorien auf die Praxis, sondern verlegt sich auf die gezielte Stimulierung und Unterstützung der Reflexion von Erfahrung, wobei die Theoriebildung durch den Praktiker selbst erfolgt – inspiriert und unterstützt durch das bereits verfügbare Wissen.

Beide Paradigmen des professionellen Lernens stehen im Widerstreit miteinander. Vermutlich muss eine neue Balance zwischen beiden gefunden werden, um angehende LehrerInnen auf die komplexen Anforderungen, vor die sie die gesellschaftlichen Veränderungen stellen, angemessen vorzubereiten bzw. praktizierende LehrerInnen im Rahmen der Fortbildung bei der Bewältigung dieser Anforderungen zu unterstützen.

Ein Beispiel für die starke (aber nicht ausschließliche) Betonung des zweiten Paradigmas bieten die Lehrgänge des Fortbildungsprogramms ‚Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen‘ (PFL), das seit 1982 für LehrerInnen mehrerer Unterrichtsfächer und Schularten am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt angeboten wird.¹¹ Folgende Gestaltungsmerkmale prägen diese Lehrgänge:

- ⇒ Sie haben eine überschaubare Größe: An einem Lehrgang können bis zu 30 LehrerInnen teilnehmen.
- ⇒ Sie sind längerfristig angelegt: Jeder Lehrgang umfasst zwei Jahre. In ihrem Verlauf finden drei einwöchige Seminare und fünf kürzere Treffen regional zusammengesetzter Gruppen von TeilnehmerInnen statt.
- ⇒ Primärer Lernort ist die Schulpraxis: Neben den distanzierteren Situationen, wie sie Seminare und Regionalgruppentreffen bieten, wird die ‚Zeit zwischen den Seminaren‘, also der Lernort ‚eigene Schulpraxis‘, explizit in die Konzeption des Lehrgangs hereingenommen.
- ⇒ Ausgangspunkt sind berufliche Herausforderungen: Ausgangspunkt und Einstieg in die Fortbildungsarbeit sind aktuelle berufliche Herausforderungen in der Wahrnehmung der TeilnehmerInnen und nicht die aktuellen Fragen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin. PraktikerInnen wählen eine Fragestellung aus ihrer eigenen Praxis, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen.
- ⇒ Forschung und Entwicklung sind zentrale Aufgaben: Die TeilnehmerInnen konzipieren in den Seminaren ein Entwicklungsprojekt für den eigenen Unterricht und setzen dieses in der Zeit zwischen den Seminaren um. Mit Hilfe von kollegialer Beratung im Rahmen der ‚Regionalgruppen‘ wird es begleitend erforscht und die Erfahrungen werden in einer Fallstudie aufbereitet. Methodische und fachdidaktische Informationen erhalten die TeilnehmerInnen durch Beiträge der Mitglieder des jeweiligen Lehrgangsteams, durch ExpertInnen, die zu speziellen (meist fachdidaktischen) Fragestellungen eingeladen werden, durch einschlägige Übungen (z.B. zur Sammlung und Analyse von Daten) und durch aktuelle weiterführende Literatur¹² Sie reflektieren ihre Praxis anhand eigener Tagebuchaufzeichnungen, Schülerinterviews, Beobachtungen eingeladener KollegInnen usw. und entwickeln daraus neue Handlungsideen. Auf diese Weise sind in den PFL-Lehrgängen

inzwischen über 300 Fallstudien entstanden, die – nach einer Überarbeitung aufgrund kollegialen Feedbacks innerhalb des Lehrgangs – als Beitrag der LehrgangsteilnehmerInnen zum Berufswissen von LehrerInnen veröffentlicht wurden.

- ⇒ Es erfolgt eine Einführung in kollegiale Fortbildung: Die teilnehmenden LehrerInnen werden dazu angeregt, die Erfahrungen, die sie in ihren Entwicklungsprojekten machen, in einem Mini-Workshop aufzubereiten und den anderen TeilnehmerInnen während des nächsten Seminars zu präsentieren. Durch diese Aufgabe, die durch Beratung in der Regionalgruppe unterstützt wird, sollen Qualifikationen in Hinblick auf kollegiale Fortbildung herausgefordert und weiterentwickelt werden.
- ⇒ Die TeilnehmerInnen erleben in Ansätzen eine ‚professional community‘: Durch die Seminare und die Regionalgruppen ist die Aktionsforschung einzelner LehrerInnen in eine Beratungsstruktur eingebettet. Diese bietet Gelegenheit zum Gespräch über inhaltliche und methodische Forschungsprobleme, zu kritischer Rückmeldung und zu konkreten Hilfen (z.B. bei der Durchführung von Schülerinterviews). PartnerInnen im Beratungsprozess sind einerseits forschende LehrerkollegInnen (‚kollegiale Supervision‘), andererseits auch ‚Externe‘ (z.B. WissenschaftlerInnen oder LehrerfortbildnerInnen), die als ‚kritische FreundInnen‘ den Forschungsprozess unterstützen.
- ⇒ Konzeption und Umsetzung der Lehrgänge erfolgt durch interdisziplinär zusammengesetzte Teams von KursleiterInnen (aus der Fachdisziplin, die dem jeweiligen Unterrichtsfach entspricht, aus der Fachdidaktik, der Schulpraxis und der Pädagogik). Diese treten einesteils als ‚traditionelle FortbildnerInnen‘ auf, die durch Vortrag und vorbereitete Lernsituationen ‚didaktische Impulse‘ geben. Sie übernehmen anderenteils auch die Rollen von ModeratorInnen von Lehrerarbeitsgruppen und von BeraterInnen der Entwicklungsprojekte der TeilnehmerInnen. In jedem Fall liegt die Kontrolle über Beginn, Steuerung und Beendigung eines Forschungsprozesses bei den forschenden LehrerInnen, die ja auch die Konsequenzen ihrer Entscheidungen zu tragen haben. Dieses Prinzip wird durch die Übereinkunft über einen ethischen Code abgesichert.

Das PFL-Programm hat in der Lehrerfortbildung weitgehend vorweggenommen, was später durch empirische Studien über die Bedingungen der Lehrerbildung herausgefunden wurde. Aus einer Zusammenschau bisheriger Befunde durch Lipowsky¹³ geht hervor, dass sich vor allem jene Fortbildungen als ertragreich erweisen, die ...

- ⇒ längerfristig angelegt sind und damit eine intensivere Auseinandersetzung mit den Inhalten ermöglichen,
- ⇒ durch eine Vielfalt methodischer Settings (Wechsel zwischen Input- und Arbeitsphasen, Erprobungs-, Trainings-, Reflexionssequenzen) gekennzeichnet sind,
- ⇒ einen klaren Bezug zur Unterrichtspraxis der TeilnehmerInnen herstellen,
- ⇒ einen fachdidaktischen Fokus auf ausgewählte Fragestellungen legen und damit eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung eröffnen,
- ⇒ ein kritisches Hinterfragen grundlegender Überzeugungen der LehrerInnen anregen und dadurch die Ausgangsbasis für eine nachhaltige Veränderung von Einstellungen und der Unterrichtspraxis bilden,
- ⇒ Möglichkeiten zur Kooperation zwischen den Lehrkräften, die über die Fortbildungsveranstaltung hinausgeht, explizit vorsehen,
- ⇒ mehrere Lehrkräfte eines Standortes einbeziehen und die innerschulische Verbreitung der Inhalte forcieren,
- ⇒ externe Unterstützung bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte an der Schule bereithalten.

3 Ziele einer zeitgemäßen LehrerInnenbildung

Eine zeitgemäße Lehrerbildung muss nicht nur den gesellschaftlichen Herausforderungen Rechnung tragen. Sie muss sich auch innerhalb der Paradigmen neu positionieren. Ziel ist jedoch nicht blinde Anpassung an Sachzwänge und an die Wünsche diverser Interessengruppen, sondern die Befähigung der künftigen Lehrkräfte, Veränderungen abzuschätzen, sie aktiv zu fördern oder auch zu kritisieren und auf sie einzuwirken. Gerade weil viel Flexibilität gefordert wird, ist es nötig, den Studierenden eine ‚nachhaltige Grundausrüstung‘ an Wissen und Fähigkeiten zu bieten und bereits praktizierende LehrerInnen dabei zu unterstützen, ihre beruflichen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Einige Merkmale dieser Grundausrüstung seien im Folgenden angedeutet:

- ❖ Durch die ‚Wissensexpllosion‘ gewinnen Kompetenzen des ‚Wissensmanagements‘ und der selbstständigen Weiterentwicklung des eigenen Wissens an Bedeutung, und die Anforderungen an die Auswahl und Präsentation von Lerninhalten, vor allem an die Gestaltung von Lernsituationen steigen. Man kann im Wesentlichen drei Primärorientierungen von LehrerInnen unterscheiden: (1) Inputorientierung (wichtig ist, was die Lehrperson einbringt, wie sie Inhalte vermittelt), (2) Outputorientierung (wichtig sind die Schülerleistungen als Ergebnisse von Unterricht und ihre Feststellung und Bewertung), (3) Prozessorientierung (wichtig ist der ‚Interaktionsprozess‘ beim Erwerb von Kompetenzen und Aufgaben, in deren Rahmen Lernende mit Freude und Interesse bei der Sache sind und die Unterstützung durch die Lehrperson als hilfreich erleben). Konrad Krainer hat im Rahmen von Lehrerfortbildungsveranstaltungen festgestellt¹⁴, dass die Prozessorientierung zumeist wesentlich schwächer ausgeprägt ist als die beiden anderen Orientierungen. Gerade sie ist jedoch für individualisierende Förderung von SchülerInnen von großer Bedeutung. Eine Balance dieser drei Orientierungen kann als eine wichtige Zielperspektive der LehrerInnenbildung angesehen werden.
- ❖ Die zunehmend heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft und die sozialisationsbedingt sinkende Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen, sich Anordnungen Erwachsener fraglos zu unterwerfen, haben die Bedeutung von zwei in der Ausbildung bisher eher vernachlässigten LehrerInnenkompetenzen stark vergrößert: die Fähigkeit, die Lernvoraussetzungen von SchülerInnen zu diagnostizieren und bei der Gestaltung der Lernaufgaben zu berücksichtigen und die Fähigkeit, die Zielorientierung des Unterrichts im Bewusstsein der SchülerInnen zu verankern, sodass sie selbst in der Lage sind, sich Ziele zu setzen und zu überprüfen, inwieweit diese jeweils erreicht sind.
- ❖ Die traditionell individualistische auf die Gestaltung von Unterricht beschränkte Interpretation von LehrerInarbeit entspricht nicht mehr den Entscheidungsspielräumen eigenständiger teilautonomer Schulen, die ihre Entwicklung in zunehmendem Maße selbst beeinflussen können bzw. müssen. Zu den in mancher Hinsicht neuen Aufgaben der LehrerInnen gehört daher die Verpflichtung, sich an der Weiterentwicklung der eigenen Schule aktiv zu beteiligen. In diesem Rahmen haben Fähigkeiten zur Teamarbeit, zur Projektplanung und zum Konfliktmanagement, sowie Kompetenzen für organisatorische und Verwaltungstätigkeiten erheblich an Bedeutung gewonnen.
- ❖ Die wachsende Komplexität schulischer Arbeit auf der einen und die Rechtfertigungspflicht der Schulen gegenüber der Öffentlichkeit auf der anderen Seite sind nur bewältigbar, wenn die

LehrerInnen über Forschungskompetenzen, über die Fähigkeit zur systematischen Reflexion über die eigene Arbeit verfügen. Das hervorstechende Merkmal von Lehrerprofessionalität ist nach Lawrence Stenhouse die „Kapazität für autonome berufliche Weiterentwicklung durch systematisches Studium der eigenen Arbeit, durch das Studium der Arbeit anderer LehrerInnen und durch die Überprüfung pädagogischer Ideen durch Forschung im Klassenzimmer.“¹⁵ Es ist daher wesentlich, dass Studierende bereits in der Ausbildung eine experimentelle Einstellung zum eigenen Handeln erleben und in Forschung eingebunden sind.

- ❖ In der beruflichen Praxis sind in zunehmendem Maße auch Aufgaben zu bewältigen, die die traditionellen Barrieren zwischen Schule und gesellschaftlichem Umfeld sprengen. Die traditionelle Aufgabe der Schule, Kulturgut (vor allem Kulturtechniken) zu vermitteln und (zumindest indirekt) gewisse Werthaltungen zu fördern, ist zwar gleich geblieben. Erweitert hat sich aber das Verständnis davon, was als wichtige Kulturgüter und Werthaltungen anzusehen ist und wie die Auseinandersetzung mit dem Wissen erfolgen kann. So ist z.B. die Erwartung an die Schule, die Eigeninitiative der SchülerInnen zu fördern, in den letzten Jahren erheblich stärker geworden. Der Begriff ‚dynamische Fähigkeiten‘, der eine Mischung von Eigenverantwortung, Reflektivität und Initiative im Umgang mit Wissen zum Ausdruck bringt, hat Eingang in die Lehrpläne gefunden. Viele dieser neuen Aufgaben sind nur dann angemessen zu bewältigen, wenn sich die Schule von ihrem Umfeld nicht abkoppelt, sondern sich ‚nach innen‘ öffnet, indem außerschulische Ressourcen in das Lehren und Lernen herein genommen werden, und ‚nach außen‘ öffnet, indem Schulen selbst auf ihr Umfeld Einfluss nehmen und in ihm wirksam werden. Für die LehrerInnenbildung bedeutet dies u.a. die Integration von Angeboten, die Studierenden praktische Erfahrungen mit der Konzeption, Planung, Durchführung und Evaluation von Projekten ermöglicht und Kompetenzen im Projektmanagement vermitteln; ferner die Potentiale außerschulischer lokaler, regionaler und internationaler Lernfelder für das Curriculum zu erschließen und den Studierenden als selbstverständliche Erfahrungsquellen nahe zu bringen.
- ❖ Je mehr traditionelle Selbstverständlichkeiten in den Autoritätsverhältnissen, den Umgangsformen und im Kommunikationsverhalten in Frage gestellt werden, desto stärker wird die Tendenz, dass die Erziehungsaufgabe und die ‚Vermittlung von Werten‘ sich von der Aufgabe zur Gestaltung kompetenzbezogener Lernprozesse ablöst. In der Ausbildung von LehrerInnen wird es daher zunehmend wichtig, sachliche und soziale Kompetenzen im Zusammenhang zu sehen. Eine wesentliche Herausforderung besteht daher darin, die fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Angebote so zu gestalten, dass sie auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen und die Persönlichkeitsbildung fördern. Davon kann eine Botschaft an die künftigen LehrerInnen ausgehen, soziale Aspekte des Unterrichts (wie ‚Disziplinprobleme‘) nicht in erster Linie als eigenständige Phänomene zu sehen, die spezielle Interventionen erfordern, sondern als Herausforderung zur Weiterentwicklung des Unterrichts zu betrachten.
- ❖ Ein professionelles Verständnis von Lehrerbildung und die gesellschaftliche Nachfrage erfordern intensive Bemühungen um berufsfeldbezogene Forschung.¹⁶ Die AbsolventInnen der Pädagogischen Hochschule sollten in der Lage sein, Zustandekommen und Ergebnisse berufsrelevanter Forschung zu verstehen und nachzuvollziehen und die Funktionsweise, Einsatzbedingungen und ‚Fallen‘ verschiedener Forschungsmethoden kennen. Dies erfordert Forschungserfahrung auf Seiten der Lehrenden, Bemühungen zur Verbindung von Forschung

und Lehre sowie institutionelle Voraussetzungen, dass alle Studierenden mindestens an einem berufsbezogenen Forschungsprojekt teilnehmen und die Möglichkeit erhalten, einfache Forschungsmethoden im Hinblick auf ihre Unterrichtspraxis zu erproben.

Anmerkungen

- 1 Vgl. P.Posch: Soziale Veränderungen – was bedeuten sie für die Schule? Zusammenfassender Bericht auf der Grundlage von Expertenworkshops im Auftrag des BMUK, Klagenfurt 1997 (Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität); Europäische Kommission: Entwurf - Gemeinsame Europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften. Brüssel 2005, aus: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-de_principles_de.pdf [1. 8. 2007]
- 2 A.Helmke/I.Hosenfeld/F.W.Schrader: Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften, in R.Arnold/C.Griese (Hg.): Schulmanagement und Schulentwicklung, Hohengehren 2004
- 3 Vgl. F.A.J.Korthagen: Linking practice and theory – the pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, Erlbaum 2001, S.3
- 4 Vgl. D.Schön: The Reflective Practitioner, London 1983, S.24ff
- 5 Vgl. z.B. die Übersicht bei Korthagen
- 6 Vgl. H.D.Dann/F.Müller: Sozialisation junger Lehrer im Beruf. Praxisschock drei Jahre später, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 13/1981, S.251–262
- 7 Vgl. J.Elliott: Action research for educational change, Buckingham 1991, Open University Press
- 8 Vgl. F.A.J.Korthagen, a.a.O., S.12
- 9 Vgl. a.a.O., S.24
- 10 Vgl. P.Posch: Lehrerfortbildung als Schulentwicklung, in: K.Krainer/P.Posch (Hg.): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten, Bad Heilbrunn 1996, S.17–32
- 11 Vgl. K.Krainer/P.Posch (1996) und H.Altrichter/P.Posch: Einige Orientierungspunkte für ‚nachhaltige Lehrerfortbildung‘, in: H.J.Herber/F.Hofmann (Hg.): Schulpädagogik und Lehrerbildung, Innsbruck 1998, S.245–259
- 12 Vgl. exemplarisch die 4., neu bearbeitete Auflage von H.Altrichter/P.Posch: Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Aktionsforschung: Bad Heilbrunn, 42007
- 13 Vgl. F.Lipowksy: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die Deutsche Schule, 96 (2004), S.463–479
- 14 Vgl. K.Krainer: Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion eigenen Denkens und Handelns – ein Schlüssel zur Professionalität im Lehrberuf. In: Erziehung und Unterricht, H. 9-10/2003, S.870–977
- 15 L.Stenhouse: An introduction to curriculum research and development, London 1975
- 16 Vgl. P.Kansanen: Constructing a Research-Based Program in Teacher Education, in: F.K.Oser/F.Achtenhagen/U. Renold (eds.): Competence Oriented Teacher Training – Old Research Demands and New Pathways, Rotterdam 2006; Planungs- und Evaluierungskommission: Forschung und Entwicklung an künftigen Pädagogischen Hochschulen in Österreich, Wien 2006, PEK, Ms.

*Peter Posch, o.Univ.-Prof., Mag. Dr.,
Doyen der österreichischen Aktionsforschung, langjähriger
Ordinarius an der Universität Klagenfurt, dort weiterhin Mit-
arbeiter am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung,
Vorsitzender des Beirats des Projekts IMST und Mitglied des
Hochschulrats der PH Kärnten*