

Bildung sucht Dialog!

Dieser
zweite
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
der
Diskussion
um
neue
Formen
der
LehrerInnenbildung.

Er
will
alle
LehrerInnen
und
an
Bildung
interessierten
BürgerInnen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-2-3



Erwin Rauscher (Hg.) **LehrerIn werden/sein/bleiben**

Pädagogik *für* Nieder-
österreich — **Band 2**

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



IMPRESSUM

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

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2008
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-2-3

Erwin Rauscher

„La Traviata“ – Plädoyer für einen dritten Weg LehrerInnenbildung sei erst eine Frage des Wie, dann des Wo

Aus der Mitte der aktuellen Diskussion um die Neugestaltung der LehrerInnen-Ausbildung richtet der Beitrag einen Appell, die Sachfragen und Zielsetzungen in den Vordergrund zu stellen, nicht aber das Ranking der beteiligten Institutionen; er lädt zum kritischen Dialog ein und stellt Positionen der Pädagogischen Hochschulen zur Gestaltbarkeit der neuen Formen und Wege vor.

„Ich wünsche Ihnen, dass La Traviata ... dorthin vordringt, wo es kein ... Verurteilen mehr gibt [...] kein Wegschauen und Weghören [...] Wenn das gelingt, hat La Traviata die Aktualität des Jahres 2008. Dann entsteht wieder jener Festspielgeist, der das gemeinsame Werk vom Komponisten, von den Darstellern und vom Publikum ist.“ Mit diesem feinsinnigen Wort eröffnete Intendant Wolfgang Werner jüngst die Opernfestspiele St. Margarethen.¹ La Traviata ist „die vom Weg Abgekommene“², ein intimes Meisterstück des Verismo, aufgeführt in der Kulisse der Opéra Garnier³, jener Pariser Oper, deren Front und Innenraum auf die Bühne der Felslandschaft des Römersteinbruchs gestellt worden war. Was aber kann assoziativer Anlass sein, die aktuelle Debatte um Neugestaltung der LehrerInnenbildung in Österreich einzuleiten mit dem Hinweis auf die zweifellos meisterliche Vertonung Giuseppe Verdis von jenem verstaubten Roman Alexandre Dumas' d.J.⁴ über unglückliche Liebe und tristes Schicksal einer Pariser Edelkurtisane des 19. Jahrhunderts, deren Grab aus entsagungsvoller, wenngleich verspäteter Güte mit frischen Kamelien geschmückt worden ist? Wird in der ‚Kameliendame‘⁵ mit ausführlich-voyeuristischer Brille einer bürgerlichen Zeit und heuchlerischen Männergesellschaft das Lasterleben einer Frau beschrieben, die als Folge ihres Lebenswandels scheinbar an der Unentrinnbarkeit ihres Schicksals stirbt, so steht mit Verdis Violetta Valéry im Gegensatz zu Dumas' Marguerite Gautier⁶ im Zentrum des Geschehens der Mensch: Nicht eine unheilige Verkettung gesellschaftlicher Umstände führt zu ihrem Unheil, vielmehr die Missachtung von Freiheit in der Entscheidung und der Liebe. Verdi verwandelt die Kamelien liebende Dame der Pariser Halbwelt „zu einer der ersten emanzipierten Frauen in der Kulturgeschichte“⁷ und geht seinen Weg zum Einzelnen, zum Menschlichen, zum Eigentlichen: Gesellschaftskritik einer Seelenmusik, die niemals kitschig wird, mit Mitteln der Kunst.

So gilt es auch für die Fragen zur Neugestaltung der Ausbildung von LehrerInnen mit den Mitteln pädagogischer Kultur die Aufgaben und Zielsetzungen ins Zentrum der Bemühungen zu stellen, nicht aber den mitunter herbeigeredeten Orientierungsstreit zwischen Universitäten und den neu geschaffenen Pädagogischen Hochschulen, auf dass ihre Antworten ein gemeinsames Werk gesellschaftlichen Gewissens, eines pädagogischen Ethos und personaler Befähigung werden, für das Publikum der Schule.

1 Tertium datur

"The law of the excluded middle is true when precise symbols are employed but it is not true when symbols are vague, as, in fact, all symbols are."⁸ Mit dieser pragmatischen (Um-)Deutung eines der Kernsätze der aristotelischen Metaphysik⁹, des Gesetzes vom ausgeschlossenen Dritten, wird Bertrand Russell zitiert. Der britische Philosoph und Mathematiker bezog sein mächtig-differenzierendes Wort wohl kaum auf die so berühmt wie bekannt gewordene ‚Russell-Antinomie‘¹⁰ der Mengenlehre, viel eher schon auf jene Divergenzen, die er aus seinen logischen Studien und seiner durch eigenes politisches und gesellschaftliches Engagement gewonnenen Erkenntnis der Komplexität menschlichen Wissens und Tuns abgeleitet hat.

1.1 Wider die Dualitäten

Wer kennt nicht Kinderspiele mit Gegensatzpaaren¹¹, wer lernt nicht Adjektive in solchen einzuüben und Texte dadurch zu charakterisieren¹²? Unser Denken verläuft in Gegensätzen, unser Gehirn unterteilt nach Kontrasten. Wir wägen ab zwischen dem einen und dem anderen Extrem. Für jedes Gefühl kennen wir ein Gegengefühl. Unser Denken ist ein antipodisches, mit Hilfe von Gegensätzen und Kontrasten wird Abwägen und Beurteilen überhaupt erst möglich. Entscheidung oder Auswahl wird getroffen aus mindestens zwei Blickwinkeln oder Standpunkten. Ohne Gegengewicht kann man nicht wägen. Gegensätze sind leichter versteh- und (nach)vollziehbar als graduelle Unterscheidungen.

Dualismen gliedern und regulieren das Denken. Doch Dualitäten formen und prägen nicht nur unser alltägliches Leben, sie bilden vielmehr die Struktur des abendländischen Denkens schlechthin. Die Wirklichkeit wird zurückgeführt auf zwei voneinander unabhängige oder zueinander polare Prinzipien, die als antithetische Begriffe in Religion und Kultur zu- oder gegeneinander in Beziehung gebracht werden: Form und Stoff, Geist und Materie, Sein und Werden, Idealität und Realität, Leib und Seele (in der Philosophie); Gott und Welt, Himmel und Hölle, Ewigkeit und Zeitlichkeit, Gottes- und Nächstenliebe, Aktion und Kontemplation, Glück und Heil u.v.m.

In der Philosophie zieht sich die Polarität vom dualistischen Mythos der Gnosis¹³ über die beginnende Säkularisation im ausgehenden Mittelalter bis hin zur existentiellen Einsamkeit des neuzeitlichen Menschen vor Gott und vermittelt eine Dislozierung des Anderen. Ihren Höhepunkt erlebt sie im idealistischen Denken der Neuzeit. Die cartesianische Dualität von ‚res cogitans‘ und ‚res extensa‘ führt dazu, dass sich das Ich im Zweifeln als Ich erkennt, dem Anderen gegenüber, gefangen im Solipsismus. Descartes vertritt zeitgeistig einen Dualismus, bei dem materielle Vorgänge und immaterielle Geschehnisse kausal miteinander interagieren. Der Reiz einer Berührung werde etwa vom (materiellen) Körper registriert und weiter zum Gehirn geleitet, wo er auf den (immateriellen) Geist einwirke und ein Erlebnis erzeuge. Umgekehrt können Gedanken oder Emotionen körperliche Prozesse auslösen.¹⁴ Dagegen stehen heute die Neurowissenschaften, lässt sich doch keine Interaktion von Geist und Gehirn finden, während jeder neuronale Prozess eine ebensolche Ursache zu haben scheint. Auch Immanuel Kant bleibt noch beim Sollensbegriff stehen, erreicht nicht das konkrete Du als den nächsten Menschen.¹⁵ In der Hegelschen Dialektik ist zwar erkannt, dass das Selbstbewusstsein am anderen Selbstbewusstsein wird¹⁶, der Kampf des/r Einzelnen um die Freiheit, der sich in ‚Herrschaft und Knechtschaft‘ und deren Verkehrung in ihr Gegenteil¹⁷ zum Ausdruck bringt,

ist jedoch für schulrelevante Polaritäten z.B von LehrerIn und SchülerIn nicht vergleichbar.¹⁸ Die Idealität des Hegelschen Geistes scheidert aber an der Konkretion des Du. Erst Johann Gottlieb Fichte sieht in der Interpersonalität ein wesenhaftes Prinzip, er gelangt nicht wie Kant von der reinen zur praktischen Vernunft, sondern vom Willen zur Freiheit.¹⁹

Versteht die Philosophie unter ‚Dualismus‘ also einander gegenüber stehende Positionen oder gar Wesenszustände, so hat diese Dualität in der Sprachgeschichte wie in der sprachlichen Verwendung eine viel allgemeinere Bedeutung gewonnen. Dahinter steht einerseits eine polarisierend zweiwertige Logik, nicht selten auch aus anderen Kulturräumen vermischten oder gar mit solchen begründeten Gegensätzen. Deren bekanntester ist, obwohl nicht aus abendländischer Tradition stammend, wohl jener aus dem Daoismus bekannt gewordene Gegensatz von Yin und Yang der chinesischen Philosophie.²⁰ Die damit verbundenen Gegensatzpaare sind hinlänglich bekannt und nicht selten dem esoterischen Missbrauch preisgegeben.

Die Pädagogik kennt die pragmatischen Unterscheidungen in LehrerIn- oder SchülerInzentrierung, Wissens- oder Handlungsorientierung, Sach- oder Beziehungsebene. Schulpolitisch aktuell erscheinen die Gegensatzpaare von Auslese- oder Förderschule, von äußerer oder innerer Differenzierung, von Gesamtschule oder differenzierter Sekundarstufe I. Fokussiert man letztere Dualität auf die LehrerInnenbildung, so trifft man heute auf die dazu vieldiskutierte Frage: LehrerInnenstudium²¹ an der Universität oder an der Pädagogischen Hochschule?

Rein dualistische Kategorien der Vielfalt realer Problemstellungen sind nicht selten normativ konnotiert und beschreiben scheinbar ein Sollen zwischen Bestehen und Verändern. Schulbezogen wird von ‚Systembewahrern‘ und ‚Nachbetern‘ einerseits, von ‚Systemveränderern‘ und ‚Umstürzern‘ andererseits gesprochen, und mitunter geraten jene, die sich selbst als ‚Weiterentwickler‘ verstehen, in Argumentationsnotstand. Von beiden Seiten werden rein dualistische Beschreibungen als Macht- oder gar als Ausgrenzungsinstrumente benutzt.²²

Während auf die an dieser Stelle rasch assoziierbare Diskussion zwischen Identität, Gestuftheit oder Parallelität der Sek-I-Schulformen bewusst nicht näher eingegangen wird, sei ein erster und noch abstrakter Hinweis auf die Prioritätssetzung der Sachfragen gegenüber institutionellen Zuordnungen gegeben, der dem Entweder-Oder das Sowohl-Als auch entgegenstellt und Aspekte der gegenwärtig aktuellen Diskussion zu beschreiben versucht. Denn Schule braucht sowohl Bildungsorientierung, die sich in ‚Studierfähigkeit‘ durch neue Allgemeinbildung ausdrückt, als auch zeitgerechte Berufsvorbereitung – in zwei Schienen für einen Weg. Ihre Zukunft liegt jenseits parteipolitisch-ideologischer Pfründe der Bürger- und der Arbeiterschule von gestern, diesseits klassischer Polaritäten: Heterogenität wird für eine AHS ebenso wenig ein Fremdwort bleiben wie strikte Fächerung in der Unterrichtsorganisation von Hauptschulen; längst ist hier wie dort die Schulform zur ‚Magd‘ der Schulprofile geworden. Universitäre Bindung bildet die unverzichtbare Grundlage, der Ort ist angesichts des Blended Learnings nachrangig gegenüber den als besten erstrebten Lernarrangements. So sei der Diskurs eröffnet für den Wettbewerb der Vielgestaltigkeit einer differenziert vernetzbaren LehrerInnenbildung!

1.2 Das Band der Fächer

„Für den Schüler ist allermeist der Bücherriemen das einzige Band, welches für ihn die Lehrfächer zusammenhält. Es zeigt sich darin der Atomismus, ... welcher vermeint, ... durch

mechanisches Nebeneinander ein Lebendiges herstellen zu können."²³ Vor einem Jahrhundert schon stellte Otto Willmann diese heute scheinbar aktuelle, doch längst klassische Frage nach dem Verhältnis der Fächer in der Schule. Parallel dazu wiederholt sich bis heute immer wieder der Diskurs zwischen fachbezogener und pädagogischer Ausbildung im Rahmen eines LehrerInnenstudiums. Schulelevant werden ‚Unterricht‘ und ‚Erziehung‘ unterschieden und als weiteres Gegensatzpaar abgegrenzt.²⁴ So unverzichtbar diese Polarisierung für die begriffliche Fokussierung ist, so praxisfern erweist sich eine zeitliche Trennung im Geschehen des Unterrichts selbst: 25 Minuten unterrichtend und 25 Minuten erzieherisch tätig zu sein, darf allemal nicht 50, sondern bloß dieselben 25 Minuten dauern. Eine dialogische These gegenüber dem diesbezüglichen Richtungsstreit kann deshalb nur lauten: Fachbezogene wissenschaftliche Ausbildung und fachdidaktischer Kompetenzerwerb einerseits, allgemeine und spezielle pädagogische Qualifizierung andererseits mögen nicht a priori als gegensätzlich, konkurrenzierend und deshalb anderswo zu verortend angesehen werden. Daraus resultiert nicht eine naive Forderung nach der Vermengung wissenschaftlicher Teildisziplinen, die nur zu deren Versandung führen könnte²⁵, jedoch der wechselseitige Anspruch nach Befruchtung und Durchdringung: Pädagogisch relevant ist Erziehung nur im Unterrichtsgeschehen, und Unterricht ohne Erziehung wäre in seiner praktischen Durchführung in sich widersprüchlich.

Die LehrerInnenbildung des Sekundarbereichs an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ist weitgehend den Schulfächern zugeordnet. Doch das Verhältnis von Unterrichtsgegenständen und wissenschaftlichen Disziplinen ist nicht linear; es ist historisch bedingt und veränderbar. In Österreich ist das ‚Fach‘ ein Teilgebiet des Lehrguts, das in Anlehnung an die Separation der einzelwissenschaftlichen Disziplinen und die Tradition der ‚gefächerten‘ Vermittlung ein abgegrenztes Gebiet des ‚Lehrstoffs‘ beinhaltet. Ein ‚Gegenstand‘ dagegen ist ein nach einer festgelegten Stundentafel und fest vereinbartem Lehrplan in einer bestimmten Schulform unterrichtetes Fach.²⁶

Angesichts des Aufbrechens reiner Wochenstundenpläne, ausschließlicher Gegenstandsorientierung und festgefügtter Unterrichtsorganisation durch immer zahlreichere und hochqualitative Schulversuche und -modelle werden nachfolgend Aspekte aufgezeigt, die als Wegmarken für die Entwicklung von Studienplänen dienen können. Vorausgesetzt darin wird die Unverzichtbarkeit des gefächerten LehrerInnenstudiums in Anlehnung an gewachsene tertiäre Strukturen. Nicht die Institutionen sollen neu gegliedert, zusammengefügt oder gar geschaffen werden, vielmehr eine curricular modulare Struktur der Ausbildung, die eben diesen Institutionen Gelegenheit und Auftrag zu Vernetzung und Kooperation bietet und auferlegt. Erst eine deklarierte Prioritätensetzung des ‚Wie‘ gegenüber dem ‚Wo‘ neuer LehrerInnenbildung kann und will reflektorische Gegnerschaft und erratische Widerstände verhindern oder wenigstens eingrenzen.

Die Bipolarität zwischen fachlicher und pädagogischer Priorität ist in der LehrerInnenbildung nicht neu, auch wenn sie sich jeweils aktueller Argumente bedient. Nicht selten ist sie an unspezifische Schulkritik angefügt, die durch medial hochgespielte Ereignisse ausgelöst und mit deren Schlussfolgerungen begründet wird. Die Interpretation von Ergebnissen der PISA-Studien hat etwa in jüngerer Zeit zum Vorwurf geführt, es werde versucht, „Kinder des 21. Jahrhunderts von Lehrern mit einem Ausbildungsstand des 20. Jahrhunderts in einem Schulsystem zu unterrichten, das im 19. Jahrhundert konzipiert wurde“²⁷. Abhilfe würde die „Orientierung auf Kreativität, Innovation und Verantwortung“ bringen, und für diese bedürfe es eines professionellen Management-Umfelds mit interner Kooperation, Selbstevaluation und des Schulpartnerschaftsdialogs, was derzeit nur „auf eine Fachausbildung obendrauf

gesetzt²⁸ werde. Demgegenüber wird konträr gefordert: „Mehrere Jahre soll die Studentin, der Student des Lehramts nach der Matura vom pädagogischen Gängelband verschont und mit dem Ernst wissenschaftlichen Denkens konfrontiert werden. Der Schuldienst kommt früh genug [...] der Einsatz von pädagogischen Elementen bei der Lehrerausbildung ist erst dann berechtigt, wenn die Überzeugung für und das Wissen um das Fach gegeben sind.“²⁹

Nun ist es eine Binsenweisheit, dass die Schule bloßes beziehungsloses Faktenwissen nicht erratisch vermitteln kann, vielmehr ihre SchülerInnen auf das Leben von morgen und auf das eigene spätere Leben vorbereitet, indem sie dieses Sachwissen einbettet in den Kontext der Disziplinen. Dieser findet seinen Ausdruck in den variablen Formen des interdisziplinären Dialogs der Fächer sowie zunehmend in unterschiedlichen Gewichtungen der Gegenstände selbst. Spezialisierung und Vernetzung sollen einander nicht widersprechen, sondern ergänzen, also fordern heute alle gefächerten Lehrpläne, die Inhalte der Unterrichtsgegenstände zueinander in Beziehung zu bringen. Dieses Primat des fächergetrennten Unterrichts ist ebenso unverzichtbar wie sinnvoll, es hat analog zu den Wissenschaften eine hochkomplexe fachimmanente Terminologie entwickelt. Schulorganisatorisch betrachtet, wird Unterricht heute dreigeteilt in ...

- ❖ Grundfertigkeiten: Sie decken die Kernbereiche ab und finden im Klassenverband in konventionellem Wochenstundenplan statt.
- ❖ Werkstatt- oder Flächenfächer: Sie ermöglichen exemplarisches, konzentrales Arbeiten mit individuellem Lernen nach Interessen im Werkstattunterricht.
- ❖ Individuelles Fördern: Hier sind Ort und Zeit für Begabungsförderung und standortabhängige, dem Schulprofil konforme Fördermodelle.³⁰

Darin sind implizit nicht nur Vielfalt und Aufeinander-Bezogenheit der Aufgabenstellungen für die LehrerInnenbildung verborgen, es wird auch sichtbar, dass sich fachliche und pädagogische Qualifizierungsaufgaben integrativ ergänzen, jedenfalls im Hinblick auf die Gestaltung von Unterricht und Schulleben.

Exemplarisch angefügt sei ein Beispiel aus dem Primarbereich: Aus Anlass eines Projekt-tages des Alumni-Werks der Musik-Universität Wien wurden Thesen entwickelt, um den Musikunterricht an Volksschulen zu fördern, nicht zuletzt, weil dieser als Gegenstand in der Volksschule am häufigsten entfällt.³¹ Die Anregung, neben der ganzheitlichen Ausbildung der VolksschullehrerInnen nicht nur mit externen MusikschullehrerInnen zu kooperieren und erhöhte Stundenkontingente einzufordern, sondern auch systemisch zumindest in begrenztem Ausmaß Zusatzqualifikationen oder ein eigenes Ausbildungsprofil für MusiklehrerInnen an Volksschulen zu entwickeln und anzubieten, führte zu kontroversen und angeregten Diskussionen.³²

1.3 Die Richtigen oder die Besten?

*„Ich habe vielleicht nicht die besten Spieler Österreichs nominiert, sondern mich bemüht, die Richtigen auszuwählen. Und das müssen nicht immer die Besten sein [...] dieser Kader zeigt, dass Österreich ein kleines Dorf ist – sonst hätten sich gewisse Informationen nicht so schnell herumgesprochen.“*³³ Teamchef Josef Hickersberger prägte diesen Satz vor Beginn der Fußball-Europameisterschaft 2008 im eigenen Land. „Nicht die Besten werden Lehrer“³⁴, kritisierte Ulrike Greiner die gegenwärtige Praxis der LehrerInnenauswahl zu Studienbeginn. Dagmar Hackl attestierte a.a.O.: Die ... Schülerinnen und Schüler ... und deren Eltern haben sich die besten Lehrerinnen und Lehrer und die beste Betreuung verdient.³⁵ „Die Besten der

Besten gehören nicht nur in die Wirtschaft, sondern auch in die Klassenzimmer“, klingt es aus dem Mund der deutschen Bundesministerin³⁶, und ihre österreichische Kollegin attestiert: „Lehramtsstudenten sollen sich künftig einem Auswahlverfahren unterziehen müssen“³⁷. Auch die Wiener Stadtschulratspräsidentin will einen Eignungstest für künftige LehrerInnen einführen.³⁸

Deutsche SchulabgängerInnen können im ‚PISAGORAS‘, dem deutschen LehrerInnenpreis, die aus ihrer Sicht besten LehrerInnen küren.³⁹ In den USA wurde eine Initiative gegründet, die hoch qualifizierte AbsolventInnen von amerikanischen Eliteuniversitäten wenigstens für zwei Jahre für den Unterricht an den schwierigsten Schulen des Landes zu verpflichten sucht. ‚The American Dream‘ dabei ist, mit diesem Projekt „Teach For America“ Modelle zu entwickeln, auf dass eines Tages alle Kinder Gelegenheit erhalten werden, eine exzellente Bildung zu genießen.⁴⁰ Ein ähnliches Projekt, „Teach first“, wird gegenwärtig in England entwickelt.⁴¹

Wer aber sind und was tun ‚die Besten‘? Was machen sie wie ‚besser‘? Sind die Besten die Richtigen? Oder umgekehrt: Sind die Richtigen die Besten? Hatte bis gestern die Frage noch gelautet ‚Was ist ein/e gute/r LehrerIn?‘ und sich auf guten Unterricht fokussiert⁴², so wählen heute nicht nur Schulen ihre besten AbsolventInnen, sondern umgekehrt diese ihre besten Schulen oder auch ihre besten LehrerInnen. An welchen Eigenschaften aber misst sich diese Qualität? Bleibt sie über die gesamte berufliche Karriere hinweg konstant, oder ist sie von einzelnen erbrachten Leistungen zeitlich abhängig wie im Sport? Kann man sie an Kriterien, Eigenschaften oder Indikatoren messen?⁴³ Nicht politisch-populistisch, sondern wissenschaftlich-pragmatisch werden Auswahlverfahren entwickelt⁴⁴, in anderen Studien bereits angewendet und ihrerseits evaluiert. Ihr auf recht unterschiedlichen Wegen angestrebtes Ziel ist es, die Bestgeeigneten, also wohl doch die Richtigen, zu finden, nach Kriterien, die als die richtigen, also wohl als die bestgeeigneten, angesehen werden.⁴⁵ Schon gibt es auch eine beachtenswerte erste österreichische Website zur Selbsterkundung dafür.⁴⁶ „Wie tief ist die Donau in Wien?“, war eine typische Frage im Aufnahmetestverfahren einer französischen Eliteuniversität. Als richtige Antwort wird kolportiert: „Unter welcher Brücke meinen Sie?“⁴⁷

2 Quo vadis, Pädagogische Hochschule?

Es gibt sie. Aus politischem Willen. Mit neuen Aufgaben. Mit eigenem Gesetz. Mit zusätzlichen Zielen. Mit unveränderter Botschaft, Schule besser zu machen. Und seit es sie gibt, lebt eine alte österreichische Diskussion wieder auf, jene um die Frage nach einer gemeinsamen oder getrennten LehrerInnenbildung. Sie wird gestellt im Windschatten der scheinbar kompatiblen Frage um die Entwicklung der Sekundarstufe I. Schulformenentwicklung, Schulorganisation und Anstellungsverhältnisse könnten unterschiedlicher nicht sein zwischen den in Österreich gewachsenen Systemen. Die Ausbildungsschienen und Wege der LehrerInnen für diese beiden Schulformen-Modelle haben tiefe Furchen in die Jahrzehnte ihrer Nutzung gegraben. Kein Wunder, dass die Idee einer nunmehr gemeinsamen oder gar gleichen ‚LehrerInnenbildung neu‘ unterschiedlich sensitive Reaktionen zwischen Euphorie, EntwicklerInnendrang, Resignation, Ängsten und inneren Widerständen auslöst. Denn längst gilt nicht mehr, was einst zumindest gepflegtes wechselseitiges Vorurteil gewesen sein mag: Praxisnähe und pädagogische Präferenz hie, Wissenschaftlichkeit und fachliche Präferenz da.⁴⁸ Gerade die Universitäten haben in den letzten Jahren fachdidaktische Expertisen entwickelt, die

ihresgleichen suchen und internationalen Vergleichen standhalten.⁴⁹ Umgekehrt können und dürfen die an den Pädagogischen Hochschulen und für diese entwickelte Idee und Zielsetzung, Aus-, Fort- und Weiterbildung als eine gemeinsame und ganze Form der LehrerInnenbildung anzusehen und zu entwickeln, im Sinn und Auftrag des lebenslangen Lernens und der sich entwickelnden ‚Organisation Schule‘ nicht hoch genug eingeschätzt werden und an der heterogenen Schulformenwirklichkeit scheitern. Die Qualität künftiger LehrerInnenbildung ist ein zu hohes Gut, um sie auf dem Schauplatz ein- oder wechselseitiger Vorurteile und Rechtfertigungsversuche eines Zweiklassensystems im tertiären Bildungswesen mit einer scheinbaren Ober- und einer Mittelklasse im Ränkespiel der Institutionen sowie ihrer politischen, ideologischen, gesellschaftlichen oder verwaltenden Protagonisten zu Grabe zu tragen oder auch nur zu vernachlässigen.

Jede Sicht der Wirklichkeit ist eine perspektivische. So hat auch die Rektorenkonferenz der öffentlichen Pädagogischen Hochschulen Österreichs (= RÖPH) ein „Positionspapier zur Zukunft der LehrerInnenbildung“⁵⁰ in Österreich vor- und zur Diskussion gestellt, auf dessen Grundlage die nachfolgende Analyse und Kommentierung beruht.⁵¹ Zugegeben: Positionspapiere lieben den Konjunktiv. Die Aufgliederung beansprucht aber weder Besserwisserei noch strebt sie Beckmessertum an. Sie will ausschließlich ein konstruktiv und konkret illustrierender Beitrag zur aktuellen politischen und gesellschaftlichen Diskussion um die Neugestaltung der LehrerInnenbildung in Österreich sein.

2.1 Kontinuität zwischen Aus- und Fort-/Weiterbildung

2.1.1 Lebenslanges LehrerIn-Lernen

Die Entwicklung der Wissensgesellschaft und die Heterogenisierung ihrer sozialen Umfelder fordern von der Schule als lernender Organisation ein stetes Anpassen der Lernkultur und der Bildungsvermittlung an die rasche Veränderung. Das Hochschulgesetz (HG 2005) als Grundlage einer LehrerInnenbildung trägt diesem Umstand Rechnung und verbindet die Erstausbildung mit der Fort-/Weiterbildung zu einem Kontinuum.

- ❖ Die prinzipiellen Voraussetzungen sind geschaffen: Österreich forciert (jedenfalls in seinen prinzipiellen, offiziellen Absichtserklärungen) das Wie gegenüber dem Wo und versucht deshalb, „Weichenstellungen konsequent aus der Perspektive der Lernenden heraus und nicht auf Grund institutioneller Zweckmäßigkeiten bzw. kompetenzrechtlicher Erfordernisse zu entwickeln [...] Nicht ein Denken in Bildungssektoren und politischen Kompetenzfeldern ist also gefragt, sondern die konsequente Entwicklung von Maßnahmen aus der Perspektive des persönlichen Bildungsbedarfs der Menschen heraus.“⁵²
- ❖ Die Leitlinien sind hinlänglich bekannt⁵³: *Lebensphasenorientierung* (Bildungsprozesse altersunabhängig und altersadäquat ermöglichen); *Lernende in den Mittelpunkt* stellen (Verschränkung von Lernorten, Entwicklung neuer Lernarchitekturen und neuer Lehr- und Lernformen, Flexibilisierung von Lernen, Weiterentwicklung der Rolle der Lehrenden); *Life Long Guidance* (umfassende Unterstützung der Lernenden, Verbesserung und Ausbau der Beratung, Professionalisierung der BeraterInnen); *Kompetenzorientierung* (Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen, Weiterentwicklung von Kompetenzportfolioinstrumenten, Anerkennung von informellem Wissen und Kompetenzen); *Förderung der Teilnahme an LLL* (Stärkung von Bildungsmotivation und Freude am Lernen, Anreiz- und Fördermaßnahmen, Angebote zur Basisbildung). Was also liegt näher, als sie gerade in der Phase des Übergangs von der Aus- zur Fortbildung

von LehrerInnen strukturell umzusetzen?

- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, dass Personen, die zusätzliche bzw. vertiefte Kompetenzen erworben haben, bessere Aufstiegschancen erhalten sollen. Z.B. könnte ein nachhaltig wirksamer ‚Bildungspass‘⁵⁴ für alle LehrerInnen eine objektivierbare LehrerInnenbiografie darstellen und tatsächlich Auswirkungen auf die Karriere der/der Einzelnen haben.

2.1.2 Bologna-Architektur

Die europaweit neu geschaffene Bologna-Architektur ermöglicht es, Richtungsentscheidungen frühzeitig anzupassen, unterschiedliche Karrieremöglichkeiten einzuschlagen und zu erweitern. Neue LehrerInnenbildung, welche diese Architektur ernst nimmt, eröffnet abgestufte Karrieren durch ein abgestuftes System von Abschlüssen.

- ❖ Die Ziele (einheitliche und kompatible Hochschulabschlüsse, Transfer von Studienleistungen und Durchlässigkeit zwischen Hochschulen, Erleichterung der Mobilität, Qualitätssicherung usw.) und die Ausformungen (zwei Studienstufen, das ECTS, Workload-Grundlagen usw.) des Bologna-Prozesses sind hinlänglich bekannt.⁵⁵
- ❖ Es gilt, die neue Architektur so zu nützen, dass daraus ein sorgfältig ausgewogenes System von gestuften Abschlüssen möglich wird, die mit Berechtigungen verbunden werden. Die Inkompatibilität zwischen den Ausbildungsszenarien an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen kann jedenfalls nicht dadurch überwunden werden, dass versucht wird, gegenseitig Qualität und Niveau des Bisherigen hochzurechnen, wohl aber mit Kooperationsmodellen, Synergienutzung, Vergleich und Diskurs, Zielvereinbarungen und Qualitätssicherung.
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, mit der begonnenen Überführung des Lehramtsstudiums an Universitäten in diese Architektur gemeinsam mit den Pädagogischen Hochschulen an Kompetenzprofilen orientierte, gestufte Ausbildungserfordernisse und -formen mit transparenten und vergleichbaren Credits zu definieren, um sowohl gleiche Voraussetzungen für jeden tertiären Bildungsstandort zu sichern als auch regionale Schwerpunktsetzungen unter vergleichbaren Bedingungen zu ermöglichen und zu befördern.

2.1.3 Bachelor und Master für Primar- und Sekundarstufe

Der Lehrberuf als hoch spezialisierter soll in seiner Höhe der Qualifikation unabhängig vom Alter der zu unterrichtenden SchülerInnen sein, um der gebotenen Vielfalt zwischen Special-Needs-Bedürfnissen und Hochbegabtenförderung Rechnung zu tragen. Daraus resultiert die Empfehlung zu einer gleichwertigen LehrerInnenbildung: LehrerInnen aller Schularten sollen bis zu einem Master-Degree, KindergartenpädagogInnen sollen zu einem BA-Abschluss geführt werden. Dies impliziert Ausbildungsformen in gestuften Abschlüssen mit segmentierten Berechtigungen (z.B. für Betreuungsformen von SchülerInnengruppen) und einem vielgestaltigen Weiterbildungskontinuum, das sich an pädagogischen Erfordernissen orientiert und die Verbindlichkeit der Fort- und Weiterbildung erhöht.

- ❖ Diese Absichtserklärung⁵⁶ erscheint im ersten Hinsehen überzogen, nicht finanzierbar, ‚overdressed‘. Doch für den Sekundarbereich sollte in Österreich ein Downgrading ausgeschlossen werden. Die Bachelor-Master-Gliederung eröffnet dagegen variable Formen von fachlicher, pädagogischer und schulpraktischer Ausbildung mit ‚Pflichtbereichen‘, an denen vor allem fachliche Berechtigungen orientiert sind, und ‚Kürbereichen‘, also Zusatzqualifikationen, welche für die ‚lernende Organisation Schule‘ samt ihrer vielfältigen gesellschaftlichen Verantwortung und ihren zunehmenden sozialen Aufgabenstellungen

nicht ausschließlich in die Freiwilligkeit späterer Fort- und Weiterbildung gelegt werden sollten. Master-Abschlüsse auch im Primarbereich würden eine partielle FachlehrerInnen-Ausbildung (und spätere alternative Praxis) in Themenfeldern wie Musikerziehung, Bewegung und Sport, naturwissenschaftlich orientiertem Sachunterricht u.a.m. Speziell die Sonderpädagogik in der Vielfältigkeit ihrer segmentierten Aufgabenstellung und hohen Verantwortlichkeit samt benötigter Praxiserfahrung könnte qualitativ von Masterabschlüssen inkl. Spezialisierungen profitieren. Parallel dazu könnte mittelfristig eine Akademisierung der Kindergartenpädagogik auf Bachelorniveau angestrebt werden.

- ❖ Die Diskussion, ob ein Bachelor-Studium 6 oder 8 Semester dauert, ist berechtigt, aber sekundär gegenüber zuvor festzulegenden Zielsetzungen und Qualifikationen. Wird sie dazu verwendet, um gegen die Notwendigkeit eines Master-Abschlusses Zeitfenster zu öffnen, so verkürzt sie dessen Patchwork-Möglichkeiten zwischen pflichtigen und wahlpflichtorientierten Modulen.
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, nicht zuerst Abschlüsse für Berechtigungen zu bestimmen und aus ihnen heraus Ausbildungswege und Curricula zu entwickeln, sondern von Anforderungsprofilen auszugehen, daraus curriculare Rahmenbedingungen zu erstellen und erst dann festzustellen, in welchen Formen die Bologna-Architektur in Österreich am effizientesten genutzt und am effektivsten geformt werden kann.

2.1.4 Gestufte Karrieren innerhalb des Lehrberufs

Zeitgemäße LehrerInnenbildung braucht ihre Wirkung in gestuften Karrieremöglichkeiten im schulischen Kontext; Karrieremodelle brauchen eine zeitliche Staffelung sowie schulpraxisrelevante Entsprechungen für die Vielfalt pädagogischer und fachlicher Aufgabenstellungen im Wechselspiel von Bildungsanspruch und Praxisbewährung. Hochwertiger BA-Abschluss, sich entwickelnde Berufspraxis, anspruchsvolle MA-Spezialisierung und gestufte Schulmanagement-Aufgaben können als vernetzte Karriereentwicklungsfelder angesehen werden.

- ❖ Entsprechende Überlegungen und Forderungen sind altbekannt und bieten doch parallel zu einer Neuregelung der gesamten LehrerInnenbildung Anreize einer Neubewertung – vielleicht sogar in Verbindung mit der Neugestaltung dienstrechtlicher Regelungen. Denn im gesamten Schulbereich wurde jahrzehntelang nur erratisch nachkorrigierend beachtet, dass und wie sich pädagogische und schulorganisatorische Aufgabenstellungen angesichts der Nutzung der Informationstechnologien, ganztägiger Betreuungsformen, Gratisschulbuchaktion, epochen- und projektorientierter Unterrichtsgestaltung u.a.m. verändert haben.
- ❖ Werden forschungsgeleitete Fort- und Weiterbildung mit Qualitätsentwicklungsansprüchen von standortbezogener Schulkultur und Profilbildung in einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang gestellt und der Bildungsweg einer Lehrperson als Ganzes gesehen, so ist eine gestufte Karriereentwicklung eine nahezu logische Folge und kann mit leistungsorientierten Entlohnungsstufen kompatibel gestaltet werden. So können additiv erworbene Ausbildungsmodule ebenso wie komplexe Weiterbildungsaktivitäten berücksichtigt und zueinander in Beziehung gebracht werden, von der Einstufung eines zum fließend gewordenen Berufseintrittszeitpunktes beginnend bis hin zu institutionellen Angeboten berufs begleitender Master-Abschlüsse im gesamten schulrelevanten Spektrum.
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, Indikatoren für LehrerInnentätigkeiten im Unterricht und diesen im Schulleben insgesamt begleitend zu entwickeln, mit bestehenden Bewertungen und Bezahlungen ebenso zu vergleichen wie mit anstehenden

Aufgabenbereichen, um daraus vereinfachte Karriereanreize zu schaffen und diese kompatibel zu den Bildungswegen zu gestalten.

2.2 Qualität zwischen Theorie- und Praxisbezug

2.2.1 *Evaluierte Qualität für den gesamten Bildungsweg*

Qualität ist eine Folge der Vernetzung von Differenzierung und ein Ergebnis individueller Anstrengung. Sie wird durch Entwicklung produziert und bewährt sich durch Evaluierung – jenseits gestrigter Gegensätze von fachlichen und sozialen Lernzielen, in zielorientierter Ausgewogenheit fachbezogener Bildung, fachdidaktischer Ansprüche und schulpädagogischer Herausforderungen.

- ❖ Qualität ist ein Auftrag für Bessermacher, nicht aber eine Botschaft von Besserwissern, kein Attribut kollektiver Gleichheitssehnsucht, niemals eine Frucht von Einförmigkeit. Sie will im Entstehen produziert und im Bestehen evaluiert sein, jenseits gestrigter Gegensätze von fachlichen und sozialen Lernzielen, in zielorientierter Ausgewogenheit fachbezogener Bildung, fachdidaktischer Ansprüche und schulpädagogischer Herausforderungen.
- ❖ Qualitätsbewusstsein zu implementieren und über Qualitätsmessung zu instruieren sind deshalb unverzichtbare explizite und implizite Ziele von LehrerInnenbildung. Sie in einer Matrix einerseits von internem – externem Zugang, andererseits in den Systemebenen Einzelne/r – Standortschule – regionales Schulmanagement zu entwickeln, ist weder neu noch österreich-exklusiv.⁵⁷
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, in allen Lehrveranstaltungen der LehrerInnenbildung in hochschulstandortlicher Verantwortlichkeitshoheit zwar nicht einheitliche, aber vergleichbare und wissenschaftlich fundierte Instrumente einzusetzen und betroffenenkonform die Konsequenzen aus den Ergebnissen so zu ziehen, dass die Studierenden zu MitträgerInnen von Sinn und Zweck solcher Evaluierungsverfahren werden.

2.2.2 *Neue LehrerInnenbildung ist primär eine Frage des Wie, nicht des Wo*

Die beste LehrerInnenbildung lässt sich nicht verorten, wohl aber entwickeln, messen, vergleichen und immer wieder weiter verbessern. Sie braucht schulpraktische Nähe im Einüben an geeichten Standorten, tertiäre Kultur mit akademischem Anspruch, fachspezifische Differenzierung in wissenschaftskonformer Tradition, Bewährung in lebenslangem LehrerIn-Lernen, personelle Auswahl samt frequentativem Standort-Benchmarking für ein Professionalisierungskontinuum. Für ein Zusammenspiel mit dem gemeinsamen Ziel bester Qualität und Qualifizierung sollen schulpraktische Erfahrungen der Schulstandorte und Schularten ebenso genutzt werden wie fachliche Kompetenz der Universitäten und schulpädagogischer Erfahrungsreichtum Pädagogischer Hochschulen.

- ❖ Die zweistufige Bologna-Architektur kann und will Anlass sein, Studiengänge und Studienentwicklung im Kontext neuer Aufgabenstellungen für Schule und Gesellschaft ebenso wie der vielzitierten „Europäischen Dimension“⁵⁸ neu zu gestalten: Forschungsgeleitetes Studieren und Lehren, parallele Praxisorientierung im Kontext vielfältig spezialisierter Aufgabenstellungen, die ebenso praxisrelevante Orientiertheit wie wissenschaftliche Grundlegung brauchen.⁵⁹
- ❖ Eine Verortung der Diskussion um neue LehrerInnenbildung führt zu emotionalen Antworten und Stellungnahmen, die von Argumenten persönlicher Anstellungssicherheit,

Forschungs- und Lehrfreiheit, eigener fachlicher Präferenzen u.ä.m. vordergründig geprägt oder hintergründig beeinflusst sind. Eine Versachlichung auf Zielsetzungen und Sachfragen unabhängig von den durchführenden Organisationen reduziert subjektive Befangenheiten zumindest in ungleich größerem Umfang.

- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, analog einem Gedankenexperiment aus Konvoluten von ExpertInnenwissen (Kompetenzprofile, europäische Vergleichsdaten) Prioritätensetzungen sowie Anforderungsprofile zu generieren, daraus neue Rahmenbedingungen für Studiengänge zu entwickeln, erst dann und danach die institutionellen und lokalen Gegebenheiten für Lösungsangebote einzubeziehen.

2.2.3 Multiple Eignungstestverfahren

Professionell gestaltete und wissenschaftlich fundierte Eingangstestverfahren zu Studienbeginn in Wertschätzung sowie als Ergänzung der schulischen Notengebung werden empfohlen, erscheinen allein jedoch nicht als ausreichend. Sie sollen für die StudienanwärterInnen diagnostischen, nicht aber für die Bildungseinrichtungen selektiven Charakter haben. Darüber hinaus braucht es klare Anforderungsprofile und dienstrechtliche Möglichkeiten berufsbegleitender weiterer Qualifizierung.

- ❖ Die Entwicklung hochprofessioneller Eignungsanalysen und -verfahren in Österreich hat längst begonnen⁶⁰ und wird nicht zuletzt von der Österreichischen Universitätenkonferenz präferiert.⁶¹ Die von Christiane Spiel u.a. dafür bereitgestellten Basis(er)kenntnisse⁶² sowie die Online-Angebote der Laufbahnberatung, Career-Counselling für Teachers⁶³ liefern dafür beredte und beachtenswerte Zeugnisse.
- ❖ Derzeit werden Eignungstests und -verfahren je nach Studienangebot und -nachfrage mit unterschiedlichen Methoden wie auch Zielen eingesetzt. Die jeweils insitutionsinterne Aufnahmekapazität wird neben gesetzlichen Regelungen⁶⁴ vermutlich auch weiterhin Selektionsausmaß⁶⁵ und Verfahrensablauf bestimmen, nicht immer voll kompatibel mit der prognostischen Zielgenauigkeit der Methode.
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, klare Anforderungsprofile zu definieren und öffentlich zu machen sowie in verstärktem Ausmaß Eignungstestverfahren bereitzustellen, die vorrangig für die BewerberInnen orientierenden Charakter haben, weniger den eines indirekten oder direkten Numerus clausus.

2.2.4 Zusammenwirken mit der Schulaufsicht

Wer die Bildungsaufgaben für den Lehrberuf als Kontinuum betrachtet, erkennt das notwendige Zusammenspiel von Bildungssteuerung und Bildungsqualifizierung. Daraus ergibt sich für die Pädagogischen Hochschulen die Forderung nach Entwicklung ihres Angebots für die regionalen und lokalen Bedürfnisse der Schulstandorte, die Aufgabenstellungen der Schulaufsicht sowie die Erfordernisse der Europäischen Dimension in der Bildungsentwicklung und der Vernetzung mit diesen.

- ❖ Das gemeinsame Entwickeln von Fortbildungsangeboten zwischen Schulaufsichtsbehörden und Pädagogischen Hochschulen hat eine länderspezifische Tradition und mit ihr Strukturen und Gepflogenheiten entwickelt, die weder unreflektiert fortgeschrieben werden brauchen noch neu erfunden werden müssen.
- ❖ Gerade diese regionale und atmosphärische Nähe der Pädagogischen Hochschulen zur schulischen Praxis soll es sich verstärkt zur Aufgabe machen, die universitären Expertisen zu nutzen und damit den Universitäten einen indirekten Zugang zur Fort- und Weiterbildung zu verschaffen, der nicht allein individuell personell vereinbart, sondern auch institutionell festgeschrieben werden soll.

- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, sowohl durch standortbezogene Modellentwicklung in bi- oder multilateralen Kooperationen zwischen Universitäten und Hochschulen als auch durch gezielte, von und mit den Schulbehörden akkordierte Schwerpunktsetzungen in Forschung und Lehre den Dialog explizit zu führen und zu gestalten.

2.3 Orientierung zwischen Fachwissenschaft und Pädagogik

2.3.1 Integration fachlicher und pädagogischer Ausbildung

Der fachlichen Ausbildung ist unabhängig vom Schultyp ein hoher Stellenwert zu geben. Es ist ein Trugschluss, sie in der Ausbildung von LehrerInnen jüngerer SchülerInnen zu vernachlässigen, da in diesem Alter der Pädagogik mehr Raum zukomme. Fachliche Ausbildung stellt die Basis jeder Lehrtätigkeit dar. Dabei ist jedoch einem integrierten Modell von Fachausbildung, fachdidaktischer Ausbildung und Pädagogik gegenüber einem konsekutiven Modell der Vorzug einzuräumen, denn die Aufeinanderfolge von Fachausbildung und fachdidaktisch-pädagogischer Ausbildung in einem zeitlichen Kontinuum birgt die Gefahr einer Hierarchisierung sowie einer negativen Auslese der Studierenden („Wer sich ein Weiterstudium im Fach nicht zutraut, wird LehrerIn“).

- ❖ Wie Unterricht von Erziehung ist auch die fachliche von der pädagogischen Ausbildung nur theoretisch zu trennen, nicht im Konvolut des Studiums selbst. Es ist unrealistisch, zuerst pädagogische Schwerpunkte und anschließend eine Fachausbildung anzusetzen, da sich Studierende nicht entscheiden, generell LehrerIn zu werden, sondern für ausgewählte Bereiche, Fächer bzw. Gegenstände und wohl auch für bestimmte Schularten. Umgekehrt zuerst nur die jeweiligen Fächer zu studieren und die pädagogische Ausbildung danach anzufügen, ist nicht kompatibel mit der Forderung nach einer Eignungsqualifizierung, welcher Art auch immer.
- ❖ Schon der Terminus „Fachdidaktik“ bezeugt, warum und wie LehrerInnenbildung vernetzt sein muss, will sie fachliche *und* pädagogische Expertise beanspruchen. Die Gewichtung hingegen kann vielfältig an die jeweilige Zielsetzung des/r Studierenden angepasst und als Voraussetzung für die Modularisierung von Blöcken dienen.
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, universitäre und hochschulische Angebote weiterhin und verstärkt in vielfältiger Vernetzung fachlicher und erziehungswissenschaftlicher Angebote zu offerieren und ausgerichtet auf definierte Zielsetzungen hin qualitätsorientiert zu optimieren. Zwischen ‚Prokrustes und Damastes‘⁶⁶ haben dabei alle Bildungsstandorte die Aufgabe, optimierte (und evaluierte) Qualität anzubieten.

2.3.2 Schulisches Lernen: Vernetzung von Allgemeinbildung und Berufsvorbereitung
Schule hat die Aufgabe, Studierfähigkeit durch neue Allgemeinbildung und zeitgerechte Berufsvorbereitung zu vermitteln – in zwei Schienen für einen Weg: Leistungsheterogenität ihrer SchülerInnen ist bereits heute an AHS ebenso erkennbar wie die Forderung nach gezielt fachgerechter Ausbildung von HS-LehrerInnen. Auch kommt den standortbezogenen Schulprofilen zunehmend mehr Bedeutung gegenüber den reinen Schulformen zu. Akademische Bindung bildet die unverzichtbare Grundlage von LehrerInnenbildung, der Ort ist angesichts des Blended Learnings nachrangig gegenüber den als besten erstrebten Lernarrangements. Der Diskurs sei eröffnet für Gleichklang und regional ausgeformten Vielgestaltigkeits-Wettbewerb einer differenziert vernetzbaren LehrerInnenbildung.

- ❖ Schulen brauchen Lernarrangements, also Contents und Materialienpakete für fach-

liche, fächerverbindende und überfachliche Themenfelder. Ein wesentlicher Teil der LehrerInnenfortbildung ist der Verfügbarmachung solcher Lehr- und Lernhilfepakete gewidmet. Was also liegt näher, als solche auch im Rahmen der Ausbildung zu entwickeln und dabei quasi am konkreten Fall unterrichtspropädeutische Erfahrung zu sammeln. Die Informationstechnologie mit der Vielfalt ihres Angebots hat nicht nur das Lernen selbst, sondern auch die Bereitstellung aller Angebote vervielfacht und sehnt sich nach qualitativer Sichtung.

- ❖ Es ist zunehmend obsolet und weder personell noch fachlich oder administrativ möglich, an allen Standorten nahezu die gesamte Palette anzubieten. Umso mehr wird es zum strategischen und strukturellen Gebot der Stunde, Kooperationen durch Differenzierung anzustreben, stets unter Rücksichtnahme auf das Personalmanagement des Standorts (nicht aber in reiner Abhängigkeit von diesem).
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, mittelfristig eine Sichtung und Fokussierung der Angebotsvielfalt auch über Bundesländergrenzen hinweg in einer dia-logischen Anstrengung der verantwortlichen Interessensträger einzuleiten.

2.3.3 Additive Berücksichtigung der Vielfalt schulischer Aufgabenfelder

Die fachbezogene Ausbildung zum Lehrberuf muss weiterhin im Vordergrund stehen. Damit zunehmend verflochten werden sollen jedoch vielfältige, selektiv erwerb-bare Bildungsbereiche aus schulbezogenen Aufgabenfeldern der Schulpädagogik mit entsprechend erziehungswissenschaftlicher sowie juristischer, wirtschaftlicher, psychologischer, soziologischer u.a. Grundlegung (Schulentwicklung; Sozialpsychologie; Umwelterziehung; Gesundheitserziehung; Gewaltprävention; E-Competence⁶⁷, Medienpädagogik, Freizeitpädagogik u.v.m.). Mittelfristig gilt es, qualifikationsorientierte Bildungsangebote zu schaffen, die über das für die Lehrbefähigung erforderliche Ausmaß hinausgehen.

- ❖ Fachliche Qualifizierung ist angesichts der schulischen Aufgabenstellung unverzichtbar, SchülerInnen und Gesellschaft haben ein primäres Recht auf fachliche Bildung.⁶⁸
- ❖ Die Mitwirkungsfunktion der Schule an „den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch [...] entsprechenden Unterricht“⁶⁹ gewinnt im Feld pädagogischer Diskurse angesichts gesellschaftlicher und medialer Einflussnahme und der Heterogenität der Biografien von SchülerInnen zunehmend an Bedeutung.⁷⁰ Der/Die LehrerIn „scheitert nicht am Stoff“ – das geflügelte Wort fordert zunehmend eine Gesamt-Mitverantwortlichkeit der Lehrpersonen auch für eine Fülle erzieherischer und sozialer Aufgabenstellungen, eine ebensolche jedoch auch für die standortrelevante Qualitätsentwicklung⁷¹ der ‚lernenden Organisation Schule‘. Nun gibt es dazu zwar eine zunehmende Fülle von vielfach schul-formenimmanenten Fortbildungsaktivitäten, aber kaum konzertante und qualitätsgeprüfte tertiäre Lehrveranstaltungen. Dazu kommt die nahezu völlige Unverbindlichkeit des Annehmens dieser Angebote.
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, die Vielfalt der Aufgabenstellungen zu systematisieren und neben den fachlichen und für Lehrämter qualifizierenden Studien ergänzende Referenzdisziplinen anzubieten, die in der Schulpraxis professionelles⁷² Wissen und Knowhow generieren und so zur Qualitätsentwicklung beitragen.

2.3.4 Dienstrechtliche Anerkennung pädagogischer Schwerpunkte

Qualitativ hochwertig ausgebildete LehrerInnen fühlen sich nicht nur für jene Fächer an-gestellt, die sie in ihrem Selbstverständnis und nach ihren Zeugnissen studiert haben, son-der werden auch stärker mitverantwortlich für ‚das Ganze‘ schulischer Aufgabenstellungen

(nicht nur Unterrichtsgestaltung, sondern auch Erziehungsmitverantwortung, Unterrichtsorganisation, Raum- und Zeitfragen u.v.m.). Solche Zusatzbildungen als ‚Kürbereiche‘ im Rahmen von Aus- wie auch Fort-/Weiterbildungspflicht sollen mit Berechtigungen verbunden und dienstrechtlich anerkannt werden.

- ❖ Themenfelder der Aus- wie Fortbildung werden umso mehr angenommen und frequentiert, je wirksamer sie im beruflichen Geschehen genutzt und eingesetzt werden können. Deshalb erscheint es empfehlenswert, mit den erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen Berechtigungen zu verbinden, die im Schulleben als objektiv, transparent und somit zwischen den Schulen vergleichbar definierte Qualifikationen eingesetzt werden können, einerseits in einem den Kustodiaten vergleichbaren Rahmen, andererseits in einem für die berufliche Biografie und das persönliche Portfolio nutzbaren Kontext. Wenn dafür eine Form der dienstrechtlichen Anerkennung geschaffen wird, ist ein weiterer Schritt zur Objektivierung von qualifizierenden Berufskarrieren getan.
- ❖ Ein anzudenkender Schritt für den Pflichtschulbereich könnte es sein, bereits im Dienst stehende LehrerInnen, die als DiplompädagogInnen den nachträglichen bzw. zusätzlichen Bachelor-Abschluss anstreben, gesetzlich nicht zur Ablegung eines zusätzlichen Lehramtes (das sie später vielleicht nie ausüben werden) zu verpflichten, sondern ihnen dafür alternativ den Erwerb einer solchen Zusatzqualifikation – mit derselben ECTS-Credits-Zahl versehen – zu ermöglichen.
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, additive Referenzdisziplinen mit dienstrechtlich wirksamen Berechtigungen in einem zu definierenden Setting zu versehen und so ein inhaltlich offenes, doch in den Zugängen und erreichbaren Qualifizierungen präzisiertes und vergleichbares Profil für Zusatzqualifikationen anzubieten.

2.4 Forschungsauftrag zwischen tertiärer Bildung und schulischem Handeln

2.4.1 *Forschungsgeleitetes Handeln als pädagogische Basisqualifikation*

Der forschend reflexive Umgang mit dem eigenen Tun ist als eine grundlegende Basisqualifikation von künftigen LehrerInnen anzusehen. Anzustreben dafür ist eine Haltung, die in der Ausbildung differenziert herangebildet und in der Fort- und Weiterbildung vertieft wird.⁷³

- ❖ Möglichst allen Lehrveranstaltungen der LehrerInnenbildung soll eine forschende Grundhaltung⁷⁴ zugrundegelegt werden, die (methodische) Kompetenzen vermittelt, um auch im Unterricht „forschendes Lernen“⁷⁵ zu befördern. Dies impliziert Vermittlung von und Bewusstseinsbildung für Aktionsforschung⁷⁶ und von vergleichbaren Reflexionsmethoden für das je eigene unterrichtliche Agieren auf individuell-personeller Ebene ebenso wie auf schulstandortbezogener Ebene.
- ❖ Dafür ist neben der universitären auch und besonders die Hochschulforschung gefordert, „berufsfeldbezogene“⁷⁷ Forschungsvorhaben in Zusammenarbeit mit den Schulen und der Schulaufsicht zu realisieren.
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, die Szenarien aller Lehrveranstaltungen der LehrerInnenbildung (implizit sowie einzelne explizit) so zu orientieren, dass forschungsgeleitetes Lehren und Lernen ermöglicht, befördert (und darin die Differenz von Verfügungs- und Orientierungswissen⁷⁸ hinterfragt) wird.

2.4.2 *Forschungsorientierung als Aufgabe der LehrerInnenbildung*

Die vorrangige Aufgabe einer gelingenden LehrerInnenbildung liegt nicht darin, wo und

wie sie institutionell verankert ist, vielmehr darin, dass es gelingt, einen Rahmen für ein wissenschafts- und forschungsbasiertes, praxiswirksames Szenario für LehrerInnen aller Schultypen zu schaffen, das diese Haltung entstehen lässt. Daraus resultiert die neue Aufgabe für berufsfeldbezogene Forschung im pädagogischen und fachdidaktischen Umfeld des schulentwicklungsrelevanten Geschehens. LehrerInnenbildung ist unter diesem Aspekt der Forschungsorientierung – unabhängig von der institutionellen Verankerung – neu zu denken und zu organisieren.

- ❖ Forschungsgeleitete Veranstaltungen der LehrerInnenbildung unterwerfen sich nicht nur der heute bereits fast üblich gewordenen Selbstevaluierung, sondern stellen darüber hinaus gezielte Forschungsfragen, die in berufsfeldbezogenen Forschungsprojekten bearbeitet werden können.⁷⁹
- ❖ Forschungs- und Praxisbezug stehen zueinander nicht im Widerspruch; im Gegenteil soll Praxisrelevanz eine wesentliche Zielsetzung sein. Ein Aspekt davon kann sein, dass die Forschungsergebnisse vorrangig den Beforschten – zumeist also SchülerInnen, LehrerInnen, Erziehungsberechtigten – zugute kommen, erst sekundär den Forschenden selbst oder ihren Auftraggebern.
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, für alle Lehrveranstaltungen der LehrerInnenbildung generell einen forschungsgeleiteten Ansatz einzufordern und (mutatis mutandis) umzusetzen sowie (in wenigstens explizit erkennbarer Form) zu dokumentieren.

2.4.3 Entwicklung einer Forschungskultur

Sie erfolgt an den Pädagogischen Hochschulen einem gesetzlichen Auftrag gemäß – vgl. HG 2005 §8[6]: „Berufsfeldbezogene Forschung“ leistet direkt oder indirekt Beiträge zur Wissens- und Handlungsqualität der im Bildungsbereich tätigen Personen. In ihrem Fokus stehen Lern- und Bildungsprozesse von Menschen, Organisationen und Systemen. Besondere Bedeutung erhält die Vermittelbarkeit der Forschungsergebnisse, damit daraus Qualitätsentwicklung für Aus-, Fort- und Weiterbildung erfolgen kann.

- ❖ Dafür ist es Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen, Strukturen zu entwickeln, die Forschungsaktivitäten direkt und indirekt unterstützen:⁸⁰
 - Qualifikationsstruktur oder informelle Infrastruktur, um geeignete Anknüpfungspunkte für gezielte Maßnahmen zu finden (z.B. Kompetenz-Handbuch; differenziertes Aufnahmeverfahren)
 - Forschungsmethodologische Fortbildung (z.B. gezielte Ausrichtung von und Teilnahme an Workshops, Kursen und Kongressen; Aufbau und Vernetzung von Forschungsk Kooperationen)
 - Systematische Personalpolitik zum Aufbau hausinterner Forschungskompetenz (z.B. profilorientierte Nachbesetzungen, Förderung von Dissertations- und Habilitationsprojekten)
 - Interne Qualitätssicherung von Forschung (z.B. Forschungsbeirat; Forschungstage; Reflexionswerkstätten)
 - Aktive Suche nach Partnern, die als Auftraggeber und/oder Sponsoren Forschungsaktivitäten herausfordern und finanzieren (z.B. eigene Forschungsmarketing-Funktion)
 - Sicherstellung von Forschungserfahrung für Studierende im Verlauf des Studiums (z.B. forschungsgeleitete schulpraktische Studien; Erforschung des eigenen Unterrichts; stabile Verankerung von Forschungsarbeiten in den Prüfungsanforderungen,

- insbesondere für die Bachelorarbeit)
- Schaffung einer forschungsfreundlichen Infrastruktur (z.B. wissenschaftliche Bibliothek; IT-Medien; Sekretariatsunterstützung für Forschungsaufgaben)
 - Strukturen, durch die in Zusammenarbeit mit Schulbehörden, AECCs, Universitäten und anderen Partnern Forschungsprogramme und -projekte entwickelt, identifiziert und genutzt werden können
 - Transparente Verteilung interner Ressourcen für die Forschung (z.B. Anschubfinanzierung; Bereitstellung von Sachaufwand; Einrechnung von Forschungsaufgaben in die Lehrverpflichtung)
- ❖ Parallel dazu stellt sich den Hochschulen die Aufgabe, Forschungsmarketing zu entwickeln (z.B. Ausrichtung öffentlicher Symposien; gezielte Medienarbeit; Anerkennung und Sichtbarmachung von Forschungsinitiativen) und die Präsentation von Forschungsergebnissen sowie die Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien transparent zu machen (z.B. Newsletter; Publikationsreihe; Kongresspräsentation eigener Beiträge)
 - ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, wenigstens Teile des In-Service-Trainings und der dafür vorhandenen Ressourcen diesem Forschungsauftrag zweckzuwidmen und auf hauseigene Schwerpunktbereiche zu fokussieren.

2.4.4 Strukturen zur Unterstützung von Forschungsaktivitäten

Es gilt, gemeinsam und individuell Strukturen zu entwickeln und zu verbessern, die in der Lage sind, Forschungsaktivitäten zu unterstützen: Analyse der personellen und organisatorischen Ausgangsbedingungen; systematische Auseinandersetzung mit Ansprüchen an das Bildungssystem und mit seinen Entwicklungen; forschungsmethodologische interne Fortbildung; systematische Personalpolitik zum Aufbau hausinterner Forschungskompetenz; interne Qualitätssicherung von Forschung; Infrastruktur, Forschungsmarketing und Präsentation von Forschungsergebnissen; Kontakte mit Auftraggebern und mit Sponsoren; Sicherstellung von Forschungserfahrung für Studierende im Verlauf des Studiums; Präsentationsmöglichkeiten von Forschungsergebnissen; Zusammenarbeit mit Schulbehörden, AECCs, Universitäten und anderen Partnern u.a.m.

- ❖ Um eine kritische Masse qualitativ wettbewerbsfähiger Forschung an den Pädagogischen Hochschulen zu erreichen, sind auch strukturelle Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene erforderlich, welche die Hochschulen in diesem Aufgabenfeld unterstützen:⁸¹
 - Den Universitäten angepasste und gegenüber den Schulen abgeänderte dienstrechtliche Regelungen, die an den Hochschulen eine flexible Aufteilung der Arbeitszeit in Lehre, Administration und Forschung für alle MitarbeiterInnen ermöglichen (z.B. Entlastungsstunden; Urlaubsregelung; partielle Forschungsverpflichtung gemäß HG 2005 §18 [5])
 - Benennung und Ausschreibung bedeutsamer Forschungsthemen, die auf Bundes- und Landesebene gefördert werden und für die sich speziell Pädagogische Hochschulen bewerben können (z.B. Auftragsforschung durch BMUKK-Abteilungen, BIFIE, Schulaufsicht, Schulpartner-Institutionen)
 - Systematische Forschungsförderung durch Aufbau eines spezifischen Hochschul-Fonds zur Förderung von berufsfeldbezogener Forschung
 - Entwicklung der Richtlinien des Fonds durch VertreterInnen des zuständigen Ministeriums und der Hochschulen (fakultativ unter Begleitung einer Universität)
 - Möglichkeit für die Hochschulen, aus ihren Forschungsschwerpunkten Anträge an den Fonds zur Unterstützung von Personalaufwand und Sachkosten zu stellen

- Zuweisung von Eigenmitteln zur Forschungsförderung (z.B. Honorare; Werteinheiten; Sachmittel)
- Unterstützung der nationalen Vernetzung von Forschungsinitiativen der Pädagogischen Hochschulen mit den AECCs und den Universitäten generell
- ❖ Über strukturelle unterstützende Maßnahmen hinaus braucht es national und regional eine Bewusstseinsbildung und eine Vertrauenssetzung in das Forschungspotential der Hochschulen. Dies drückt sich aus durch Mitberücksichtigung bei Vergabe von Aufträgen für Forschung, Respektierung der Personalhoheit auf regionaler und nationaler Ebene, substantielle Verflechtung der Ressourcenpläne mit den Ziel- und Leistungsplänen.
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, in einem personell kleinen Arbeitskreis, bestehend aus VertreterInnen der Hochschulen, der Ministerien und der Schulaufsichtsbehörden, ein realisierbares Forschungsförderungskonzept zu erstellen und den politisch Verantwortlichen mit dem nachdrücklichen Ersuchen um Umsetzung in Erfüllung des (hochschul)gesetzlichen Auftrags zu übermitteln.

2.5 Kompatibilität zwischen Fachausbildung und Entwicklung des Schulwesens

2.5.1 Die klassischen Säulen in zeitgemäßen Strukturen

LehrerInnenbildung ruht auf ...

- ❖ *fachlichem Wissen und Können,*
- ❖ *der Fähigkeit, dieses Wissen und Können zu vermitteln und Lernen unter optimalen Bedingungen zu ermöglichen,*
- ❖ *der Fähigkeit und Bereitschaft, erzieherische Aufgaben auf Grundlage gesellschaftlicher Werthaltungen wahrzunehmen,*
- ❖ *einer Berufseinstiegsphase mit gradueller Steigerung unterrichtlicher Eigenverantwortlichkeit,*
- ❖ *der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen und, damit verbunden, auf der Anpassung an neue Aufgabenstellungen im pädagogischen Berufsfeld.*

Das klassische 4-Säulenmodell (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik, Schulpraxis) ist heute unverzichtbar durch den Kontinuitätsaspekt des lebenslangen Bildungsauftrags für die Bewährung in der „Lernenden Organisation Schule“ zu ergänzen.

- ❖ Begründungen und Ausdifferenzierungen der klassischen vier Säulen der LehrerInnenbildung füllen Bibliotheken, die als fünfte Säule zugeordnete Aufgabe des ‚LLL‘⁸² ist nach den ausführlichen Diskussionen des letzten Jahrzehnts auch bereits hinlänglich bekannt. Neu ist jedoch zweifellos die mit Gründung der Pädagogischen Hochschulen zumindest institutionell gekoppelte Form der LehrerInnenbildung, dem Hochschulgesetz 2005 folgend.
- ❖ Mit dieser fünften Säule wird der Kontinuitätsaspekt des lebenslangen Bildungsauftrags für die Bewährung in der ‚Lernenden Organisation Schule‘ deutlich: *„Wer fertig ist, dem ist nichts recht zu machen; / Ein Werdender wird immer dankbar sein.“*⁸³
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, zwischen Aus- und Fort-/Weiterbildung sowohl gedanklich als auch organisatorisch nicht mehr zu trennen in reines Vorher und Nachher, sondern die Bildungsaufgabe als eine kontinuierliche anzusehen, die zwar zurecht dienstrechtlich ihre Stufen behält, aber insgesamt einem kontinuierlichen Bildungsgedanken beipflichtet, der tatsächlich als ‚lebenslanglich‘ verstehbar sein soll.

2.5.2 Individualisierung und Kompatibilität

Aus der Falschheit des Einen folgt nicht die Wahrheit des Anderen: The ‚Law of the Excluded Middle‘ hat keinen Ort in der Diskussion um die LehrerInnenbildung der Zukunft. Diese 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. Denn für individuelle Lebensgestaltung und Entwicklung von Fähigkeiten für soziale Aufgaben im pädagogischen Feld ist die Begleitung durch fachgerecht ausgebildete ExpertInnen notwendig; jeder Mensch hat eine Fülle von Begabungen, die mit professioneller Unterstützung differenziert entwickelt werden sollen.

- ❖ Der Individualisierung des Lernens und Lehrens widmet die österreichische Schule hohe und aktuell verstärkte Aufmerksamkeit⁸⁴, um möglichst jede/n SchülerIn als Person, als Einzelne/n, in seiner/ihrer persönlichen Lern- und Lebensbiografie betreuen und fördern zu können.
- ❖ So soll ein Höchstmaß an Vielfalt des Bildungsangebots für jede/n Einzelne/n gleichzeitig ein ebensolches Maximum an Nahtstellen für Übertritt, Wechsel und persönliche Orientierung beinhalten. Dies bedingt eine große Variabilität auch in der Konstruktion von LehrerInnenbildung, für welche die an bloßer Verortung orientierte Diskussion in jedem Fall zu kurz greift: Das ‚Wie‘ möge das ‚Wo‘ bestimmen, nicht umgekehrt, die Qualität den Ort, das Ziel, den Weg.
- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, die Diskussion um qualitativ hochwertige LehrerInnenbildung der Zukunft eben nicht auf die Frage zu reduzieren, an welcher Bildungsinstitution diese stattfinden soll und welche der bisher so heterogenen Philosophien die bessere und der richtige Weg sei, sondern umgekehrt zunächst jene Fragen und Probleme nach Strukturen, Wegen und Zielen zu stellen und zu lösen und erst danach und daraus sie an Orte und Einrichtungen zu binden.

2.5.3 Vernetzung durch Zusammenarbeit statt durch Zusammenlegung

Die bestehenden Bildungseinrichtungen haben die Aufgabe, im Dialog miteinander sowie unter Wahrung und Nutzung vorhandener Erfahrungen, Kompetenzen und Ressourcen präzise Berufsstandards und einforderbare Kompetenzprofile zu entwickeln. Dafür gilt es, in regional angepasster Zusammenarbeit von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen die jeweilig tradierten Stärken jeder Einrichtung sowie das personelle Erfahrungspotential zu nutzen und gemeinsam weiterzuentwickeln – durch Schaffung neuer und kompatibler Curricula, Profilbildung, Upgrading bisheriger Ausbildungen, wissenschaftlich fundierte Eingangstests, graduelle Berufseinstiegsphase, anforderungsgerechte Fort-/Weiterbildung u.v.m.

- ❖ Der Wettbewerb des Dialogs sei eröffnet: Modellentwicklung, Kooperation, Vernetzung, Synergienutzung sollen unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit und des Zusammenwirkens ebenso generieren, wie Qualitätsentwicklung am je eigenen Standort selbst bewertet und belohnt sein möge. Die Aufgabenstellungen sind ungemein vielfältig, mögen es auch die Lösungsangebote sein.
- ❖ Die sehr unterschiedlichen Größen – gemessen an Studierendenzahlen – der einzelnen tertiären Bildungseinrichtungen betrachtend, wird es in den meisten Fällen weder sinnvoll noch möglich sein, die gesamte Ausbildungsbreite durch Lehrveranstaltungen qualitativ voll abzudecken. Die logische Folge daraus ist der Anspruch auf Spezialisierung und Entwicklung von selektivem ExpertInnenwissen an den einzelnen Standorten, verbunden mit regional und lokal differenten Formen der Zusammenarbeit und wechselseitiger Anerkennung von Berechtigungen.

- ❖ Als strukturelle Kennzeichnung wird vorgeschlagen, Zusammenarbeit zu fördern, bestehende Schwellenängste und Schranken durch wechselseitige Bindung an Gepflogenheiten und gesetzliche Divergenzen durch entwickelte Kooperationsmodelle zu überwinden, dabei jedoch transparente qualitative Ziele zu entwickeln und eher durch Lehrendenmobilität als durch institutionelle Konkurrenzierung zu erreichen.

2.5.4 Empfehlung der gemeinsamen Entwicklung einer wissenschaftlich fundierten, praxismgerechten LehrerInnenbildung

Die RÖPH empfiehlt für die gesamte österreichische Schullandschaft die gemeinsame Entwicklung einer gleichwertigen, vergleichbaren und kompatiblen (nicht aber identen) LehrerInnenbildung, welche die Vielfältigkeit der Schulformen und -arten berücksichtigt und ihre Abschlüsse als Lehrbefähigungen darauf ausrichtet. Diese soll Lösungen und Positionierungen für die speziellen Erfordernisse der KindergärtnerInnen sowie der VolksschullehrerInnen beinhalten, ebenso das verantwortungsvolle Arbeitsfeld der SonderschullehrerInnen in neun Schulstufen umfassen wie eine fachlich hochqualitative Ausbildung für LehrerInnen der Sekundarstufe I und II in allgemein- und in berufsbildenden Schulformen sicherstellen. Zudem gilt es Voraussetzungen zu schaffen, mit denen sowohl die individuelle Fort- und Weiterbildung als auch die generellen Erfordernisse der Entwicklung des Schulwesens befördert werden.

- ❖ Spezialisierung und Qualitätsorientierung besonders der ‚kleineren‘ tertiären Bildungseinrichtungen, Fokussierung auf definierte Ausbildungsaufgaben, kompatibel zur Schulformenentwicklung, wird auch partiellen Verzicht auf Gewohnheiten und lieb gewordene Nischen nötig machen.
- ❖ Umso mehr ist anzustreben, gemeinsam ein vielfältiges Angebot zu entwickeln, das ebenso bedarfsgerecht ausgerichtet ist wie den Ansprüchen jener genügt, die als Studierende ihr Recht auf den bestmöglichen Bildungsweg in Anspruch nehmen können sollen.
- ❖ Als weniger strukturelle, vielmehr dialogische und personale Kennzeichnung wird vorgeschlagen: Investieren wir – dialogisch gegensätzlich miteinander – die subtile Kraft für das vernetzte Agieren bestehender Einrichtungen, schaffen wir qualitätsorientierte dienstrechtliche Rahmenbedingungen, entwickeln wir präzise Berufsstandards, fordern wir einforderbare Kompetenzprofile! Haben wir den Mut, über die eigene Art im Status quo hinauszugehen, um sie bewahrend einzufügen in die bestmögliche Form. Entwickeln wir die Idee, neue akademische und universitäre LehrerInnenbildung als Ziel einzufordern für das hohe und höchste Gut von Schule: ihre Menschen als Kinder Gottes.

3 Bildung, ein Ereignis der Menschwerdung

Grenze und Krone aller Dialektik ist der Dialog. Die Fragen nach dem besten Unterricht und seinen personalen wie organisatorischen Rahmenbedingungen dürfen sich nicht im Faktischen, nicht auf Faktisches reduzieren – nicht auf jene Fragen nach der besten LehrerInnenauswahl, den besten Methoden, den besten ‚Kaderschmieden‘, auf systematisch zergliedernde Kompetenzkataloge als pädagogische Zielsetzungen, auf den Diskurs zwischen Universitäten und Pädagogische Hochschulen, auf die Neugestaltung von Curricula und Ausbildungszweigen. Hartmut von Hentigs berühmte Botschaft, „die Menschen (zu) stärken und die Sachen (zu) klären“⁸⁵, darf weder auf die eine oder die andere Seite der Nachfrage reduziert bleiben, wenn man nach Wegen für Lernziele und Lernbedingungen sucht. Auch Marian Heitger, 81jähriger Doyen nicht nur der österreichischen Pädagogik, hat dieses Pro-

blem erziehungswissenschaftlich behandelt und nimmt „Wider den vermeintlichen Gegensatz von Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit (als) eine(r) falsche(n) Antinomie in der Pädagogik“⁸⁶ Stellung. Und Edgar Josef Korherr, Doyen nicht nur der österreichischen Religionspädagogik, der anno 2008 seinen 80. Geburtstag feiert, hat „Bildung als Ereignis der Menschwerdung“⁸⁷ bezeichnet und damit in weiser Prägnanz auf die Korrelation von Sachlichkeit und Menschlichkeit wider jede Antinomie hingewiesen.⁸⁸

3.1 Bildung, Hilfe für werdende

„Es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als die Schüler allenfalls wissen sollen. Wer andere lehren will, kann wohl oft das Beste verschweigen, was er weiß, aber er darf nicht halbwissend sein.‘ ,Wo sind denn aber so vollkommene Lehrer zu finden?‘ ,Die triffst du sehr leicht‘ [...] ,Wo denn?‘ ,Da, wo die Sache zu Hause ist, die du lernen willst.‘ [...] ,Den besten Unterricht zieht man aus vollständiger Umgebung.“⁸⁹ Generell über Bildung zu reflektieren, wird heute in erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Schriften häufig vermieden, und für den nicht gründlich Forschenden kann es zu einer nahezu babylonischen Sprachverwirrung führen, ‚Bildung‘ kontextuell zu nutzen. Der Begriff ist in der einschlägigen Literatur nicht erst heute vieldeutig und verschwommen, andere Vokabel werden genutzt, und hinter ihnen stehen Denkmodelle. So ist empfehlenswert, sich zu vergewissern, was ein/e AutorIn meint, wenn er/sie von ‚Bildung‘ schreibt. Auch die Frage, wie weit Bildung und Erziehung zu trennen sind, durchweht die Literatur, man findet Gleichsetzung, Unterordnung des einen Begriffs unter den anderen oder Nebeneinander.⁹⁰ In der aktuellen Diskussion um LehrerInnenbildung der Zukunft freilich kaum erwähnt wird, was politisch und legislativ geschaffen worden ist: die Zusammenführung von Teilen der LehrerInnenausbildung mit jener der nahezu gesamten Fort- und Weiterbildung unter das Dach der Hochschulen. Damit wird nicht die Educandus/Educator-Polarität und der von Hermann Nohl rezipierte Begriff des ‚pädagogischen Gefälles‘ determiniert, wohl aber jene Zuordnungspolarität von ‚fertig‘ und ‚unfertig‘, nicht zuletzt im Sinn des LLL-Auftrags, auch und gerade für LehrerInnen. Gerade diese Überwindung soll zum Anlass werden, von der LehrerInnenbildung rückzuschließen auf das darin angestrebte LehrerIn-Bild. Korherr hat nahezu prophetisch assoziiert, Bildung in diesem Kontext zu sehen als „Hilfe für den werdenden Menschen, sich selbst zu verstehen und anzunehmen, [...] sich mit seinen Mitmenschen solidarisch zu sehen, [...] sich im Kosmos als abhängig und mitgestaltend zu erfahren, [...] in seinen Grunderfahrungen und Grundbedürfnissen die Sinnfrage wahrzunehmen.“⁹¹

3.2 Realutopien des LehrerIn-Seins

Inmitten der unverzichtbaren Entwicklung von Kompetenzprofilen und zeitgeistiger Metaphern der Schulentwicklung für eben ‚nicht fertige‘ LehrerInnen am nur kalendarischen Ende ihrer Ausbildung sollen deshalb Visionen des Dialogischen genannt und beschrieben sein, reale Utopien als Wegweiser⁹² für die Wirklichkeit, denn „Der einzig wahre Realist ist der Visionär.“⁹³

3.2.1 ‚Individualisierung‘ braucht ‚Pädagogische Individuation‘

Die ‚Pädagogische Individuation‘ ist das pädagogische Verhältnis des/r Lehrenden zu einem/r Lernenden als Einzelem/r innerhalb seiner/ihrer Klassengemeinschaft, als personale und unvergleichbare Begegnung. Die individuelle Gestaltung dieser Begegnung ist nicht die Folge unterschiedlicher Grade von Sympathie, sondern trachtet danach, den persönlichen Eigenheiten

des/r einzelnen Schülers/in als Mensch gerecht werden zu können. Sie ereignet sich in der Förderung und Forderung der persönlichen Fähigkeiten als Ergänzung und Überhöhung der pädagogischen Sozialisation (als einer kollektiven Hilfe zur Integration in die Gemeinschaft und Gesellschaft).

- ❖ Als primärer Partner von Begegnung im Unterrichtsgeschehen erscheint jeweils nicht eine Gruppe, auch nicht die Schulklasse schlechthin, sondern nur der/die je einzelne SchülerIn als Mensch.⁹⁴ Die Fülle der statistischen Notwendigkeiten in der Situation der Schule darf keine/n Lehrende/n davon abhalten, jeweils den/die einzelne/n SchülerIn anzusprechen oder auch nur seine/ihre Leistung zu bewerten. Das Prinzip freilich darf nicht zu einer Totalität werden, ein kritisches Verhältnis von Dualität und Pluralität muss stets als ein solches erkannt bleiben. Jede/r SchülerIn hat den Rang eigener ‚Selbstzwecklichkeit‘⁹⁵, ist als ‚er/sie selbst‘ anzunehmen und zu achten. Auch keine Beurteilung einer Leistung wird völlig von dem Menschen absehen können, der sie erbringt, sie darf und braucht es auch nicht.
- ❖ Wenn es eine Aufgabe des Unterrichtens sein soll, zu kritischer und reflektierter Aufnahme der Inhalte zu gelangen, dem Wissen zu begegnen, so kann der Unterrichtsablauf nicht endgültig vorgeplant sein, es braucht Raum für Unvorhersehbares. So werden Ergebnisse Ereignisse, sie werden vergleichbar, aber nicht gleich.

3.2.2 ‚Sokratische Neugierde‘ braucht ‚Ich-Identifikation‘

Die ‚Ich-Identifikation‘ ist das Bewusstwerden der persönlichen und subjektiven, sachlich und methodisch jedoch allgemeinverbindlichen und objektiven, daher nicht ideologisch verbrämten Auseinandersetzung mit dem Inhalt eines in der öffentlichen Diskussion und/oder zum Allgemeinwissen und zur humanistischen Bildung gehörenden Themenbereichs, der gleichzeitig in jeweiliger Perspektive das eigene Leben betrifft.

- ❖ Im Unterricht referierte Inhalte und Thematiken bleiben ‚entfremdet‘, wenn kein In-Beziehung-Setzen ins SchülerIn-Leben erfolgt. Curriculare Inhalte brauchen Lebenszusammenhang zu den SchülerInnen, sie bedürfen unverzichtbar eines Identifikationspotentials. An jedes Thema ist der Anspruch zu stellen, erkennen zu lassen: ‚Tua res agitur!‘⁹⁶
- ❖ SchülerInnen in ‚neuer Lernkultur‘⁹⁷ sind TeilnehmerInnen und TeilhaberInnen, nicht KonsumentInnen von Unterricht. Deshalb sind die an sie gestellten Anforderungen auch sie selbst betreffende, wie die angestrebten Haltungen des täglichen Lebens auch die ihren sind, persönlich und moralisch.

3.2.3 ‚Mathetik‘ braucht ‚Nächsten-Hilfe‘ und ‚Pädagogische Liebe‘

Die ‚Nächsten-Hilfe‘ ist die aus der Pädagogischen Liebe resultierende, dem/r SchülerIn gewährte und konkret geleistete Hilfe bei der Bewältigung einer im und für den Unterricht gestellten Aufgabe. Die Pädagogische Liebe ist keine Form des Eros, noch des Genusses, noch der Neigung, noch der Sympathie; sie ist eine Form der Achtung. Ihre elementaren Wesenszüge sind das Anderssein (sie beinhaltet keinerlei Verschmelzung von Ich und Du, im Gegenteil: in der gemeinsamen Wirklichkeit des Wir wachsen die Selbstständigkeit von Ich und Du), die Rationalität (sie ist kein Gefühl von Einheit, sondern vernünftiges Erkennen des Bezogenseins, kein Ineinander, sondern ein Füreinander), die Zeitlichkeit (sie währt in der Zeit, etwa in der Schulzeit, als Bedingung eines zeitlichen Verhältnisses), die Konkretheit (sie äußert sich, wird jeweils wirksam im je einzelnen Tun des/r Lehrenden für die Lernenden), die Finalität (ihr Ziel ist, SchülerInnen zu bilden, gemeinsam mit ihnen zu streben nach Wahrheit).

- ❖ Die Pädagogische Liebe als subtilste Form der Achtung, als eine Liebe zum Du um der

Würde der eigenen Person willen, ist keine Form der persönlichen Sympathie. Vielmehr hat sie einen individuellen und einen universalen Aspekt: Als individuelle wertet sie jede/n SchülerIn als Du, als ihn/sie selbst, nicht als Neben- oder Mit-SchülerIn. Als universale erkennt sie im/in der SchülerIn den Menschen, dessen Würde nichts Zukünftiges ist, das erst wachsen oder gar aufgebaut werden müsste, ist Ehrfurcht vor dem Menschsein. Sie bestätigt Selbstsein im und durch Dialog, gerade nicht ‚uniformierendes‘ Annehmen der je anderen Persönlichkeit.

- ❖ Eine zur Nächsten-Hilfe hinführende Ursache ist das beim/bei der LehrerIn vorausgehende Bewusstsein nicht nur personaler Gleichwertigkeit, sondern auch des nur vergleichsweise geringen Gefälles von LehrerIn- und SchülerInwissen gegenüber beider Bindung an den Logos: Lehren und Lernen sind koinzident in ihrem Verhältnis zu Wirklichkeit und Wahrheit (im Sinne von 2 Kor 1,24).

3.2.4 ‚Fächerung‘ braucht ‚Ganzheitlichkeit‘

Die ‚Ganzheitlichkeit‘ als ein erstrebtes Unterrichtsziel ist die transsummative Einordnung der vermittelten und/oder erarbeiteten Lehrinhalte sowie der er- und/oder bezeugten Haltungen in die Gesamtpersönlichkeit des/r Einzelnen, die diese/n befähigt, Ort, Aufgabe und Ziel des In-der-Welt-Seins vor der Welt, vor sich und (für den Glaubenden) vor Gott zu bestimmen, erfüllen und anzustreben.

- ❖ Je präziser die Teile, desto umschließender das Ganze. Je definierter die Fächer, desto klarer ihr Kontext. Ganzheitlichkeit fordert und fördert die rationalen, kognitiven und kontemplativen wie auch die emotiven, affektiven und aktiven Kräfte und Fähigkeiten nicht nur neben- und hintereinander, sondern weitgehend aufeinander bezogen, einander ergänzend und durchdringend und miteinander die Persönlichkeit des/r Schülers/ in formend und bildend. Niemand hat es je treffsicherer formuliert als Martin Buber: „Das Ganze wird nicht gemacht, es wächst. Wer sich ihm auferlegt, verliert es, indem er es zu gewinnen scheint; wer sich ihm hingibt, wächst mit ihm. Nur in gewachsener Ganzheit ist die elementare (d.h. freie) Produktivität verbürgt, nur im Blick auf sie ist sie möglich.“⁹⁸
- ❖ Nicht nur das Unterrichtsgeschehen in seiner und die LehrerInnenbildung in ihrer nötigen Fächerung, auch die Schule selbst braucht transsummative Einordnung des Vermittelten und Erarbeiteten, um wirken und wirksam sein zu können. Beispielhafte Zugänge für die Schule als ein ‚Geschehen‘ sind: Schule als Unterrichtsort – sie ‚geschieht‘, indem Unterricht stattfindet; Schule als Lebensraum – sie gestaltet sich als Lern- und Erfahrungsraum von Gemeinschaft; Schule als Organisation – gute Schulorganisation herrscht nicht (vor); Schule als Kulturort – sie ist SchülerInnen-Universum und Stadtpartikel; Schule als Lern-Raum – Lernen braucht Raum, und Raum macht Lernen; Schule als Institution – sie braucht autonomes Profil und standortrelevante Selbstverantwortlichkeit, um die je Eine von den vielen zu sein.

3.2.5 ‚Pädagogische Professionalität‘ braucht ‚Caritas‘

Die ‚Caritas‘ ist die Anstiftung zum Liebe-Tun als tiefstes, in alles schulische Geschehen diffundierendes und darin durchscheinendes subjektiv-finales Prinzip des/r Lehrers/in und objektiv-kausales Prinzip allen Unterrichtens.

- ❖ Das Wort des Augustinus, „Liebe und tu, was du willst“⁹⁹, kennzeichnet zwei Eckpfeiler dialogischen Unterrichtens: die Freiheit und die Bindung. Sie begrenzen die in der Fülle alternierender Methoden und Konzepte leicht vergessene Aufgabe der Caritas im und als Unterricht, als eine „Einladung zur Tat“¹⁰⁰ für jede/n SchülerIn. Diese vom/von der

LehrerIn ausgehende Kraft für den/die SchülerIn spürbar werden zu lassen, erhöht dessen/deren Betroffen-Sein, seine/ihre Bereitschaft zum ‚Mit-Tun‘ mehr als manch ausgefeiltes pädagogisches Konzept einer Stundenvorbereitung.

- ❖ Finalität und Kausalität des Prinzips wirken aufeinander: Einfach ausgedrückt, meint also dieses Prinzip: „Wir müssen sie lieben, wenn wir sie lehren, und wir müssen sie lehren, weil wir sie lieben.“¹⁰¹ Noch klarer hat es Edgar Josef Korherr umschrieben: „Erziehung zur Nächstenliebe ist nicht möglich ohne Erziehung in Nächstenliebe.“¹⁰²

3.3 Statt eines Epilogs

Der Verdacht, hier werde Banales für Einsicht ausgegeben, mag sich steigern, wenn eine scheinbar doppelte Vermeidungsstrategie bei ihrem positiven Namen benannt wird: „Der dritte Weg“. Vielleicht fällt dem Autor nichts Besseres ein. ‚La Traviata‘, die ‚vom Weg Abgekommene‘? Ihr Schicksal appelliert, aus dem Steinbruch tönend, auch an alle DiskutantInnen der aktuellen Fragestellung um LehrerInnenbildung der Zukunft: Kein Verurteilen, kein Wegschauen, kein Weghören. Der Appell richtet sich an jenen Geist, der ihnen allen, den nach Bildung und nach Bildungswegen Suchenden, gemeinsam ist, den Komponisten, den Darstellern, dem Publikum. Dorothee Sölle nannte diesen Appell „den dritten Weg“: „... *Wir gehen immer die vorgeschriebene Bahn / wir übernehmen die Methoden dieser Welt / verachtet werden und dann verachten / die ändern und schließlich uns selber. / Lasst uns die neuen Wege suchen / ... / und lasst uns die Überraschung benutzen / und die Scham die in den Menschen versteckt ist.*“¹⁰³

Anmerkungen:

- 1 Die Premiere der Opernfestspiele im Römersteinbruch St. Margarethen im Burgenland fand am 9. Juli 2008 statt. Das gesamte Text-Skript der Eröffnungsrede des Intendanten vor Vorstellungsbeginn wurde dem Autor dankenswerterweise von der Projektkoordination zur Verfügung gestellt. Vgl. Näheres auch unter www ofs.at, 16. 8. 2008.
- 2 ‚tra‘ (Präposition) = zwischen; ‚la via‘ (Nomen) = der Weg; ‚traviare‘ (Verb) = vom rechten Weg abbringen, auf Abwege führen, irreführen, beirren, verleiten, verführen, pervertieren, (be)schädigen, verderben, kaputt machen, abweichen, verkommen usw. ‚traviato‘ (Partizip Perfekt) = irreführt, verleitet; aber auch: verderbt, verdorben, vermasselt, entartet, verflucht, liederlich, ungesittet, lasterhaft usw. ‚la traviata‘ (als Nomen gebraucht, weibliche Form): die Irreführte, die vom Weg Abgekommene usw.
- 3 Vgl. <http://www.operadeparis.fr/>, 16. 8. 2008.
- 4 Sein Vater gleichen Namens, Alexandre Dumas der Ältere, war ungleich berühmter, nicht zuletzt durch die weltweit bekannt gewordenen Abenteuerromane wie ‚Der Graf von Monte Christo‘ oder ‚Die drei Musketiere‘.
- 5 Vgl. den weltberühmten und vielfach verlegten Roman ‚La dame aux camélias‘ des unehelichen Sohns seines namensgleichen Vaters Alexandre Dumas. Die Handlung der Kameliendame ist bekanntermaßen teilweise autobiografisch und erzählt die Geschichte der Begegnung des Dichters als Zwanzigjähriger mit Marie Duplessis. Da das Buch beim Publikum sehr erfolgreich war, arbeitete Dumas das Stück zu einem Bühnendrama um, das 1852 in Paris uraufgeführt wurde, nachdem man die Premiere aus moralischen Erwägungen mehrmals verschoben hatte. Spätere Verfilmungen (erstmal 1911 mit Sarah Bernhardt, dann u.a. 1937 mit Greta Garbo, später 1980 mit Isabelle Huppert), vor allem aber nicht zuletzt die unvergessliche Verdi-Oper ‚la Traviata‘ lassen den Roman bis heute weiterleben und zum Klassiker werden. Vgl. exemplarisch in http://de.wikipedia.org/wiki/Die_Kameliendame, 16. 8. 2008.
- 6 Marie Duplessis war das historische Vorbild für Alexandre Dumas‘ Roman- und Bühnengestalt. Vgl. Näheres in http://de.wikipedia.org/wiki/Marie_Duplessis, 16. 8. 2008.
- 7 Christoph Vitali: La Traviata – Meisterwerk oder Kolportage?, in: http://www.festspielfreunde.at/deutsch/dialoge2001/21_Vitali.pdf, 16. 8. 2008. Dieser lesenswerte Dialog des Literaturwissenschaftlers und neuen Intendanten der Bundeskunsthalle in Bonn (vgl. <http://www.bundeskunsthalle.de/>, 16. 8. 2008) bezeugt die Subjektivierung seiner Hauptfigur durch Giuseppe Verdi in sprachlich eloquentester Form.
- 8 B.Russell: Vagueness. Australian J. Philosophy, 1, 1923, zitiert nach Syntactic Gradience: The Nature of

Grammatical Indeterminacy, Oxford University Press 2007, p.13. Vgl. auch <http://www.mif.pg.gda.pl/nkm/files/fuzzy.pdf>, 17. 8. 2008.

- 9 „Ebensowenig aber kann es zwischen den beiden Gliedern des Widerspruchs etwas geben, sondern man muss notwendig jeweils Eines von Einem entweder bejahen oder verneinen.“ Aristoteles, Metaphysik IV 7, 1011b 23-25. Die Ausschließung eines Dritten (= principium exclusi tertii [sive medii inter duo contradictoria]) als Nichtzulassung eines Mittleren zwischen zwei Entgegengesetzten beruht bei kontradiktorischen Gegensätzen auf der Regel des ‚tertium non datur‘: Ein Sachverhalt ist entweder A oder Non-A. Doch dieser Satz vom ausgeschlossenen Dritten (= principium exclusi tertii seu medii) gilt nur bei kontradiktorisch, nicht bei konträr Entgegengesetztem! So gibt es z.B. zwischen ‚gut‘ und ‚nicht-gut‘ kein Drittes, wohl aber zwischen ‚gut‘ und ‚böse‘.Stw. „Ausschließung des Dritten“, in: F.Kirchner: Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe, 1907, zitiert nach <http://www.textlog.de/2233.html>, 17. 8. 2008. Gegensätze schließen sich also aus, nicht aber unterschiedliche oder auch gegensätzliche Zugänge zu einem Sachverhalt. Im Gegensatz zu solchen Grundelementen der reinen Logik lernen wir Menschen seither täglich, dass Widersprechendes sehr wohl zusammen gedacht werden kann.
- 10 Bekannt wurde diese durch die berühmt gewordene Scheinfrage vom Friseur: “You can define the barber as one who shaves all those, and those only, who do not shave themselves.” The question is, does the barber shave himself?” B.Russell: The Philosophy of Logical Atomism, 1918, in: The Collected Papers of Bertrand Russell, 1914-19, Vol 8., p. 228. Hier zitiert nach http://de.wikipedia.org/wiki/Barbier-Paradoxon#cite_note-0, 17. 8. 2008. Dahinter steht also die Antinomie, dass der Friseur sich weder selbst rasieren noch sich nicht selbst rasieren kann, also zum Barträger werden müsste. Denn rasierte er sich selbst, so wäre er einer derjenigen, die er laut definierter Annahme nicht rasiert. Würde er sich aber nicht selbst rasieren, so würde er selbst die Eigenschaft derer erfüllen, die er rasiert, also doch wieder sich selbst. Mathematisch gedacht, wird dabei die Menge all jener Mengen betrachtet, die sich nicht selbst als Element enthalten: Das Paradoxon enthält den Widerspruch, dass die Menge aller sich selbst nicht enthaltenden Mengen gar nicht existieren kann. Die einfache Lösung des Paradoxons, die Russell selbst fand, ist anschaulich dargestellt in http://de.wikipedia.org/wiki/Barbier-Paradoxon#cite_note-1, 17. 8. 2008.
- 11 Vgl. exemplarisch das Mitbringspiel „Gegensatz Paare“, Noris Spiele, etwa in: <http://www.amazon.de/Noris-Spiele-609-4211-Mitbringspiel-Gegensatz-Paare/dp/B000ORROSK>, 21. 8. 2008.
- 12 Vgl. das Trainingsprogramm „Verständlich schreiben“ der Universität Wien, in: <http://www.pri.univie.ac.at/workgroups/vs-cd/index.php?t=ab>, 21. 8. 2008.
- 13 Vgl. exemplarisch bei U. Schoenborn: Diverbium Salutis. Studien zur Interdependenz von literarischer Struktur und theologischer Intention des gnostischen Dialogs, ausgeführt an der koptischen Apokalypse des Petrus, Göttingen 1995.
- 14 Descartes vermutete als Ort der Interaktion die Epiphyse, eine neuronale Struktur, die dadurch ausgezeichnet ist, dass sie nur einmal im Gehirn vorkommt. Vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Dualismus_\(Philosophie\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Dualismus_(Philosophie)), 21. 8. 2008.
- 15 Vgl. etwa F.Wipplingers Behauptung, vom echten und wahren Gegenüber bleibe nur das Gespenst des leeren Dinges an sich. Ders., Dialogischer Logos. Gedanken zur Struktur des Gegenüber, Philosophisches Jahrbuch 70 (1962), S.169–190.
- 16 Vgl. G.W.F.Hegel: Phänomenologie des Geistes, Hamburg 61952, S.139.
- 17 Vgl. a.a.O., S.141.
- 18 Die Umkehrung des Verhältnisses von Herr und Knecht beinhaltet bei Hegel den Anfang von Weisheit. Dies ist für die Schule und ihr LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis zwar dialektisch amüsant, aber nicht realistisch. Wohl aber ist auf die Relativierung der Positionen hinzuweisen, die vom reinen Gegenüber zu Beziehung und Begegnung wachsen kann und soll. Schulischen Unterricht als Begegnung erkenn- und erlebbar zu machen, hat viel mit ‚neuer Lernkultur‘ zu tun. Vgl. E.Rauscher: Schulentwicklung – die Freiheit zum Entbergen von Lernfähigkeit, in: Ders. (Hg.): Schulentwicklung in Europa, Wien 1998, S.167–188.
- 19 Ich und Du sind in dialektischem Bezug zum Wir gesetzt, dieses ist aber nicht die konkrete Gemeinschaft der Menschen, sondern die vernünftige Ordnung des Göttlichen. W.Schulz stellt diese Perspektive Fichtes dar. Vgl. ders., J.G.Fichte. Vernunft und Freiheit, Pfullingen 1962, S.14ff.
- 20 Vgl. exemplarisch M.Granet: Das chinesische Denken. Inhalt – Form – Charakter, München 1980, S.86–109.
- 21 Der übliche und vermutlich korrekte Terminus ‚Lehramt‘ wird bewusst nicht verwendet, um darauf hinzuweisen, dass mit dem so bezeichneten Studium einerseits nicht automatisch eine Anstellungsverpflichtung im öffentlichen Dienst verbunden ist, das Studium andererseits mit der subjektiven Pflicht verbunden wird, SchülerInnen oder anderen Personen den jeweiligen Bildungsauftrag durch ‚Lehren‘ so zu vermitteln, dass diese darin und daraus ‚lernen‘ und für ihr weiteres Leben vorbereitet werden.
- 22 Vgl. auch die Kritik Marianne Gronemeyers an der extrem gewordenen Bipolarität von „Innovationsfieber und Wiederholungszwang“, in: Dies.: Immer wieder neu und ewig das Gleiche. Innovationsfieber und Wiederholungswahn, Darmstadt 2000, S.4. Gronemeyer stellt „das gierige Bedürfnis nach Veränderung“ und die damit verbundene

- „Vergötzung der Innovation“ als „unbußfertige Erneuerung“, unter deren Imperativ Gegenwarts Krisen niemals aus begangenen Irrtümern oder aus Fehlentwicklungen oder Fehlentscheidungen erklärt“ (S.6) werden, den Exzessen der Wiederholung gegenüber, den „Kopien, Duplikaten, Repliken, Surrogaten, Simulationen, Faksimiles, Fälschungen, Plagiaten, Substituten, Reproduktionen und Klonen“ (S.7).
- 23 O.Willmann: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung, Braunschweig ⁵1923, S.423.
 - 24 Stellvertretend für die überflutende terminologische Literatur dazu sei auf die für die LehrerInnenbildung stets nützlichen Werkzeuge von Werner Stangl verwiesen, hier themenrelevant vgl. unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/wissenschaftpaedagogik/erzwissInhalte.shtml>, 22. 8. 2008.
 - 25 Schon J.W. Goethe hat im 1. Aufzug des ‚Götz von Berlichingen‘ anhand des kleinen Karl, der „vor lauter Gelehrsamkeit seinen Vater nicht“ kennt, die Sinnlosigkeit isolierten Wissens dargestellt (Jagsthausen. Götzens Burg).
 - 26 Vgl. dazu E.Rauscher: Religion im Dialog. Fächerverbindung – Projektstruktur – Religionsunterricht, Frankfurt/M. 1991, S.99f. Der Wortgebrauch ist in Literatur und Praxis häufig synonym. In der deutschen pädagogischen Literatur wird weitreichend nur der Begriff des ‚Lehr-‘, oder ‚Unterrichtsfaches‘ gebraucht, vgl. u.a. Stw. ‚Lehrfächer‘, in: J.Dolch: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 71965, S.89). Auch im gesamten österreichischen Schulrecht findet sich keine feste Vereinbarung, jedoch entspricht die Verwendung der beiden Termini der hier vorgenommenen Festlegung. So spricht das SchOG im ‚8 von ‚Pflicht-‘, ‚alternativen Pflicht-‘, ‚Freigegegenständen‘ und von ‚Unverbindlichen Übungen‘, jedoch im ‚10 von ‚Fach-‘supplierung für einen Unterrichtsgegenstand‘, falls ein/e LehrerIn an dessen Abhalten gehindert ist. Vgl. L.Kövesi/F.Jonak: Das österreichische Schulrecht, Wien ²1983, S.184f.; 493. Die hier gewählte Differenzierung und Definition versucht der im österreichischen Schulwesen üblichen Verwendung der Begriffe zu folgen.
 - 27 A.Schleicher in einem Gespräch der NOZ vom 24. 7. 2007. Vgl. in <http://bildungsklick.de/a/54533/radikale-reform-der-lehrerausbildung-gefordert/>, 22. 8. 2008. Der OECD-Forscher kritisiert den mangelnden Praxisbezug in der LehrerInnenbildung.
 - 28 Ebd.
 - 29 R.Taschner, Die Presse, 2. 8. 2007, in: <http://diepresse.com/home/meinung/quergeschrieben/rudolf-taschner/320787/print.do>, 22. 8. 2008. Rudolf Taschner, Mathematiker und Betreiber des math.space im Wiener Museumsquartier, argumentiert gegen „Die Mär vom Heil durch die Pädagogik“.
 - 30 Eine differenzierte Darstellung vgl. in E.Rauscher: gut leben LERNEN statt viel haben WOLLEN. Handbuch der Verbraucherbildung, Wien 2008, S.83f.
 - 31 Vgl. http://www3.mdw.ac.at/upload/MDWeb/stdmp/pdf/theseb_3.07.pdf, 22. 8. 2008. Der Titel der Tagung am 27. 1. 2007 lautete: ‚Musikalische Bildung für alle Kinder im Volksschulalter – zur Kooperation von Schule und Musikschule‘.
 - 32 Vgl. E.Rauscher: Stellungnahme zu den Thesen (zum Musik- und Instrumentalunterricht für Kinder im Volksschulalter) aus der Sicht der Ausbildungsinstitutionen, in: Musikerziehung (Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs), ÖBV, Nr.3, 61. Jg. (2007/08), Februar 2008, S.121-123.
 - 33 J.Hickersberger, Die Presse, 24. 4. 2008, in: <http://diepresse.com/home/sport/fussball/euro2008/379416/print.do>, 28. 5. 2008.
 - 34 U.Greiner, in: Wiener Zeitung 7. 5. 2008, nach <http://www.schulamt.at/pressespiegel/0/articles/2008/05/08/a2810/>, 22. 8. 2008.
 - 35 D.Hackl, APA-Aussendung, 21. 9. 2007, nach: http://www.ots.at/presseaussendung.php?schluessel=OTS_20070921_OTS0083&ch=politik, 22. 8. 2008.
 - 36 A.Schwan, zitiert nach <http://www.absolutfamilie.de/?p=478>, 22. 8. 2008.
 - 37 C.Schmied, zitiert nach <http://mein.salzburg.com/forum/debatte/2008/04/eignungsprufungen-fur-lehrer.html>, 22. 8. 2008.
 - 38 Vgl. <http://wien.orf.at/stories/241266/>, 22. 8. 2008. A.a.O. haben deutsche Schulen und ihre SchülerInnen Gelegenheit, online ihre LehrerInnen zu benoten: <http://wien.orf.at/stories/241266/>, 22. 8. 2008.
 - 39 Vgl. <http://www.deutscher-lehrerpreis.org/>, 22. 8. 2008. Online ist es auch bereits möglich, LehrerInnen zu benoten: Vgl. <http://www.spickmich.de>, 22. 8. 2008.
 - 40 Vgl. www.teachforamerica.org, 22. 8. 2008. Das vierstufige Ausleseverfahren ist anspruchsvoll: Erstklassige Abschlüsse und hoher Leistungswille sowie Führungsqualität und Durchhaltevermögen werden erwartet. Gefragt ist eine ausgeprägte Fähigkeit, Menschen zu motivieren. In fünfwöchigen Intensivkursen werden die AspirantInnen an ‚Summer Institutes‘ von PädagogInnen und Psychologen auf ihre Arbeit vorbereitet. Später werden sie vom Beginn an von MentorInnen begleitet. Auch die Auswahl der Schulen geschieht nach einem nationalen Zuwendungsschlüssel. Vgl. auch http://klett-verlag.de/sixcms/media.php/273/Seiten3-6-%20aus%200495_KTD_39-6.pdf, 22. 8. 2008.
 - 41 Vgl. <http://www.teachfirst.org.uk/>, 22. 8. 2008.

- 42 Die Literatur ist uferlos und reicht von den systematischen Zuordnungen des Peter Posch (vgl. H.Altrichter/P. Posch: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 42007) bis zu essayistischen von Reinhard Kahl (vgl. ders.: Der gute Lehrer, in: ZEIT online 25. 7. 2007, <http://www.zeit.de/online/2007/30/gute-lehrer>, 22. 8. 2008).
- 43 Vgl. exemplarisch Udo Rauin: Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren?, in: Forschung Frankfurt 3/2007, S.60–64.
- 44 Vgl. grundlegend F.Oser/J.Oelkers: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Zürich 2001; U.Rauin/U.Maier: Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung, in: M.Lüders/J.Wissinger (Hg.): Forschung zu Lehrerbildung, Münster 2007, S.103–133.
- 45 Vgl. exemplarisch C.Badelt/W.Wegscheider/H.Wulz (Hg.): Hochschulzugang in Österreich, Graz 2007; Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2006. Paris: OECD 2006. Aktuell vgl. die Präsentation Christiane Spiels auf dem Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft (6./7. 6. 2008): An der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule: Kompetenz, Eignung und Begabung auf dem Prüfstand. Auswahlverfahren: Ziele, Anforderungen, Beispiele, Empfehlungen, in: http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/schnittstelle/Beitrag_Spiel.pdf, 22. 8. 2008.
- 46 <http://www.cct-austria.at/>, 22. 8. 2008. Die Website bietet Informationen über Schule, Lehrerberuf und Möglichkeiten der individuellen Laufbahnplanung, aber auch Fragebögen und andere Verfahren zur Selbsterkundung, schließlich auch Reportagen zum Themenfeld der pädagogischen Berufswahl.
- 47 Frei zitiert aus privater Vortragsmitschrift des Autors beim Vortrag Gerhard Teufels beim selben ÖFG-Workshop. Vgl. ders.: Das Auswahlverfahren der Studienstiftung auf dem Prüfstand, in: http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/schnittstelle/Beitrag_Teufel.pdf, 22. 8. 2008.
- 48 Hinter der didaktisch-organisatorischen Frage des Theorie-Praxis-Verhältnisses steht die grundsätzlichere nach dem Verhältnis von Berufsbezogenheit und Wissenschaftsorientierung, nach dem relativen Gewicht und der Art der Verhältnismäßigkeit wissenschaftlicher Disziplinen in ihrer eigenen Struktur und dem Verwendungsinteresse im pädagogischen Anwendungsfeld. Vgl. A.v.Prondcynsky: Universität und Lehrerbildung?, in: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), Heft 1, S.61–82.
- 49 Vgl. exemplarisch die Austrian Educational Competence Centres (derzeit bereits für Biologie, Chemie, Physik in Wien, für Deutsch, Mathematik, Unterrichts- und Schulentwicklung in Klagenfurt aktiv, http://www.imst.ac.at/links/index2.php?content_id=213133, 22. 8. 2008; vgl. das Modell IMST³ (aus 'Innovations in Mathematics and Science Teaching' wurde 'Innovationen Machen Schulen Top'), <http://www.imst.ac.at/>, 22. 8. 2008, mit seinen vielen und vielgestaltigen regionalen und thematischen Netzwerken.
- 50 Vgl. <http://www.paedagogischehochschulen.at/downloads/positionspapierbildunggroeph030708.pdf>, 22. 8. 2008. Das Papier ist vom Autor im Auftrag der RÖPH verfasst und vom Vorsitzenden der RÖPH der APA übermittelt worden. Vgl. <http://www.paedagogischehochschulen.at/downloads/apa03070822.doc>, 22. 8. 2008.
- 51 Der Originaltext des Positionspapiers ist jeweils kursiv gesetzt und der nachfolgenden Kommentierung vorangestellt. Die jeweiligen Überschriften sind weitgehend identisch.
- 52 Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier, BMUKK, o.J. (2008), o.S. (S.10). Drei Veranstaltungen zum Thema „LLL und Weiterbildung im tertiären Bereich“ wurden an den Universitäten Graz, Klagenfurt und Krems durchgeführt; sie fokussierten auf das Verhältnis von Lebenslangem Lernen und Weiterbildung und lauteten „Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im tertiären Bereich“, „Was sind und was sollen Masterprogramme?“ und „Outcome-orientierte Curriculumsentwicklung in der universitären Weiterbildung“. Vgl. a.a.O., o.S. (S.8).
- 53 Vgl. Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010, Endfassung 2007, BMUKK, http://erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.PDF, 22. 8. 2008.
- 54 Ein solcher ‚Bildungspass‘ darf jedenfalls nicht zum ‚pädagogischen Wanderausweis‘ degradieren, in dem die karrierewillige Lehrkraft möglichst schnell möglichst viele Stempel für besuchte Fortbildungsveranstaltungen sammelt.
- 55 Eine umfangreiche Datensammlung findet sich in <http://www.bmwf.gv.at/submenue/euinternationales/bolognaprozess/>, 22. 8. 2008. Vgl. auch die vielfachen Anregungen und Informationen im Themenheft „Vi(v)a Bologna“, journal für lehrerInnenbildung 6 (2006), Heft 4.
- 56 Schon vor Jahren wurden erhöhte Qualitätsansprüche an künftige Ausbildungsformen explizit erhoben: „Die vorgesehenen Lehramtsstudien werden zu einem Bakkalaureat führen und den dafür im Bologna-Prozess entwickelten Kriterien entsprechen. [...] Die Ausrichtung der Ausbildung an den Bedürfnissen der österreichischen Schulen, an Kompetenzstandards für den Lehrberuf sowie die Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen im tertiären Bildungsraum sollen eine verlässliche Ausbildungsqualität sicherstellen. Die zukünftigen Pädagogischen Hochschulen werden auch die Möglichkeit haben, die Ausbildung zum ‚Master of Education‘ anzubieten.“

- Österreichische Präsidentschaft der EU 2006: Die bildungspolitischen Prioritäten Österreichs, BMBWK, Wien 2005, S.12.
- 57 Vgl. exemplarisch für die inzwischen den Markt überschwemmende Vielfalt an Angeboten, Verfahren und Instrumenten die Website www.gis.at des BMUKK und für die Schweiz Themenheft ‚Schulqualität messen‘, Schulblatt des Kantons Zürich, 3/06.
- 58 Vgl. Sokrates. Gemeinschaftliches Aktionsprogramm im Bereich der allgemeinen Bildung (2000-2006). Neue Horizonte für die Bildung, in: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10856/brochnew_de.pdf, 22. 8. 2008.
- 59 „Das Bakkalaureat ist keine Frage der Neuorganisation des Studiums, sondern erfordert den geistigen Aufwand einer Neukonzeption oder Neuprofilierung – es muss kürzer als das traditionelle Diplomstudium sein, es muss nicht spezifisch arbeitsmarktbezogen, sehr wohl aber in einem allgemeinen Sinn berufsbezogen sein, es muss aber auch unverändert wissenschaftsorientiert bleiben, wie dies in den vielfach reformierten Studiengängen der geisteswissenschaftlichen Fächer verankert ist. Wenn es nicht gelingt, diese drei Elemente zu vereinigen, ist die nächste Krise der geisteswissenschaftlichen Studien, sowohl als Sinnfrage als auch als Arbeitsmarktfrage, schon vorprogrammiert.“ H.Rumpler: Was kommt auf die Geisteswissenschaften zu?, in: http://www.oefg.at/text/workshop/beitrag_8.html (2006), 22. 8. 2008.
- 60 Vgl. die in 1.3 genannten Quellen sowie exemplarisch die ‚Career Management Beratung‘ der Universität Klagenfurt, <http://cml.uni-klu.ac.at/cml/>, 22. 8. 2008, samt Linksammlung.
- 61 Vgl. ‚nachgefragt – Die Seite der Universitätenkonferenz‘: Qualitative Zugangsregeln als Prüfstein für Uni-Reform, in: ÖHZ campus 04/2008, S.8.
- 62 Vgl. http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/schnittstelle/Beitrag_Spiel.pdf, 22. 8. 2008.
- 63 Vgl. <http://www.cct-austria.at/>, 22. 8. 2008.
- 64 Vgl. Hochschul-Zulassungsverordnung – HZV §3, BGBl. Nr. 112/207, Teil II.
- 65 Vgl. A.Strittmatter: Lehrkräfte gewinnen ist mehr als eine Selektionsaufgabe, in: journal für lehrerInnenbildung 2 (2007), H.2, S.9–19.
- 66 Mythen belehren: Polypemon, ein angeblicher Sohn Poseidons, ein notorischer Schurke, hatte zwei Spitznamen: Prokrustes, der Strecker, und Damastes, der Bändiger. An der Straße von Eleusis nach Athen pflegte er denen, die des Weges kamen, seine Gastfreundschaft anzubieten, um sie dann zu überwältigen und sie an eines seiner Betten zu fesseln, die großgewachsenen Menschen an das kleine Bett und umgekehrt. So konnte er jenen die überstehenden Gliedmaßen abhacken, diesen ihre Beine und Arme in die Länge zerren. Theseus aber steckte Prokrustes selbst in sein für ihn zu kleines Bett und schlug ihm den Kopf ab. Die Lehre also lautet: Nicht jedes Themenfeld und/oder Modul kann, soll oder darf fachlich und gleichzeitig erziehungswissenschaftlich ausgerichtet sein, nicht jede Verbindung oder Durchdringung ist sinnvoll oder auch nur sinnhaft.
- 67 Da diese Disziplin eher neue Anforderungen an das Berufsbild LehrerIn stellt, sei hier exemplarisch hingewiesen auf das Themenheft ‚E-Competence für Lehrende‘, in: zeitschrift für e-learning, lernkultur und bildungstechnologie 3 (2008), H.3.
- 68 Vgl. SchOG §2, den zurecht berühmten ‚Zielparagraphen‘ des österreichischen Schulwesens: „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufen und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbständigen Bildungserwerb zu erziehen.“ Wissen, Können und Bildungserwerb sind also primäre Pflicht schulischen Unterrichts. Sie sind gekoppelt mit Werterziehung, an der die Schule „mitzuwirken“ hat. Der Zielparagraph bedeutet ein Programm, dem normative Bedeutung zukommt, zunächst für den Gesetzgeber selbst.
- 69 SchOG §2.
- 70 Vgl. exemplarisch P.Posch: Gesellschaftliche Entwicklungen und neue Ansprüche an die LehrerInnenbildung, in: E.Rauscher (Hg.): Pädagogik für Niederösterreich, Baden 2007.
- 71 Vgl. Wilfried Schleys Kritik, Schulen hätten „das Bedürfnis, in ihren Belastungen, Herausforderungen und Lösungen gesehen und unterstützt zu werden“. Ders.: Wider die Hartnäckigkeit parentaler Erziehungsmuster. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis steuernder Interventionen, in: journal für schulentwicklung 11 (2007), H.3, S.39.
- 72 Zum ‚neuen‘ Bild des LehrerInseins vgl. F.Thiel: Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900, in: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007), H.1, S.74–91.
- 73 „Wie bei allen anderen modernen Berufen haben auch die Lehrer die Pflicht, die Grenzen ihres beruflichen Wissens durch ein Bekenntnis zur reflexiven Praxis, durch Forschung sowie durch systematisches Engagement für laufende berufsbegleitende Weiterbildung vom Anfang bis zum Ende ihrer Laufbahn zu erweitern. Die Aus- und Weiterbildungssysteme für Lehrer müssen dies ermöglichen.“ Aus: Mitteilung der Kommission an den Rat und das europäische Parlament zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung, 1.3, Brüssel 2007.
- 74 Der „Forschungsbeirat beim BMBWK“ hat es bereits 2003 eingefordert: „Die gesellschaftliche Komplexität

berufspraktischer Situationen erfordert neue Konzepte von Professionalität. Eines ihrer wesentlichen Merkmale ist eine experimentelle, forschende Haltung gegenüber der Praxis. Die forschungsorientierte Haltung dient dazu, pädagogisches Routinehandeln und das Alltagsverständnis von Unterricht und Schule zu hinterfragen sowie Entwicklungsprozesse zu initiieren und zu überprüfen. Die Forschungsorientierung in der LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung soll dazu beitragen, Lehrenden und Studierenden diese forschende Grundhaltung und die entsprechenden methodischen Kompetenzen zu vermitteln und die Entwicklung eines forschungsfreundlichen Klimas an den Bildungsinstitutionen zu fördern.“ Beschlossen „gemäß § 24 Akademien-Studiengesetz“ am 17. 10. 2003, PC-Schrift. Auch heute folgt die Entwicklung einer Forschungskultur an den Pädagogischen Hochschulen dem gesetzlichen Auftrag HG 2005 §8[6]: „Die PH hat ... durch wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung und Lehre die Befähigung zur verantwortungsbewussten Ausübung von Berufen im Bereich pädagogischer Berufsfelder [...] zu vermitteln.“

- 75 Vgl. E.Rauscher, Kapitel „Forschen(d) lehren und lernen“, in: Ders.: gut leben LERNEN statt viel haben WOLLEN. Handbuch der Verbraucherbildung, Wien 2008, S. 72–82.
- 76 Vgl. explizit den Beitrag von Peter Posch in diesem Sammelband: „Aktionsforschung – ein Grundstein der LehrerInnenbildung“.
- 77 Gemäß HG 2005 §8[6]. ‚Berufsfeldbezogene Forschung‘ leistet direkt oder indirekt Beiträge zur Wissens- und Handlungsqualität der im Bildungsbereich tätigen Personen. In ihrem Fokus stehen Lernprozesse von Menschen, Organisationen und Systemen. Besondere Bedeutung erhält die Vermittelbarkeit der Forschungsergebnisse, damit daraus Qualitätsentwicklung für die gesamte LehrerInnenbildung erfolgen kann. Vgl. auch die Anregungen zu einer „neuen Community“ der „Lehrerbildungsforschung“ bei U.Streckeisen: Forschung an Institutionen der Lehrerausbildung im wissenschaftshistorischen Kontext, in: journal für lehrerInnenbildung 7 (2007), H.3, S.7–15. Das diesbzgl. Themenheft „Forschung fördern“ enthält weitere Anregungen, anregend für die Forschungsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen.
- 78 Vgl. J.Mittelstraß: Das Maß des Fortschritts. Mensch und Wissenschaft in der Leonardowelt, in: FAZ 27/2002 (1. 2. 2002), S.8.
- 79 Beispiele dafür könnten sein: Welche Auswirkungen haben medienbasierte Unterrichtskonzepte in Mathematik auf Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz von SchülerInnen? Wie gelingt Unterrichtsführung mit inneren Differenzierungsformen in unterschiedlichen Altersstufen? Welche Karriereverläufe ergeben sich im Rahmen des Programms „Lehre mit Matura“? Welchen Stellenwert hat die Schule im alpinen Raum? Welche Unterrichtskompetenzen sind für Lehrpersonen im ersten Jahr der Berufstätigkeit zu entwickeln? ... Eine Expertise dazu verdankt der Autor einer Workshop-Zusammenarbeit mit Peter Posch und Marlies Krainz-Dürr im April 2008, aus der ein dem BMUKK übermitteltes ‚Konzeptionspapier der RÖPH‘ entstanden ist.
- 80 Die Auflistung folgt den verschriftlichten Ergebnissen des benannten Workshops.
- 81 Idem.
- 82 Vgl. die vielfältigen und aktuellen Materialien in <http://www.lebenslanges-lernen.at/>, 22. 8. 2008.
- 83 J.W.v.Goethe: Faust I, Vorspiel auf dem Theater (Lustige Person).
- 84 Vgl. aktuell die BMUKK-Initiative ‚25plus‘, in: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/index.xml>, 22. 8. 2008. Zum Begrifflichen vgl. Pädagogik 58 (2006), Heft 1, Thema: Individualisierung, Weinheim 2006.
- 85 H.v.Hentig: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart 1985. Die Schrift bündelt eine Vortragsammlung, ihr genial gewählter Titel erläutert in einfachster Form die grundlegende Kritik gegenwärtiger Methodenpädagogik. Wikipedia liefert selbst dem Titel allein eine eigene Sequenz, vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Die_Menschen_st%C3%A4rken,_die_Sachen_kl%C3%A4ren, 22. 8. 2008.
- 86 Heitgers Titel in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 56 (1980), H.4, S.411–446.
- 87 E.J.Korherr: Bildung als Ereignis der Menschwerdung, in: M.Liebmann/E.Renhart/K.M. Woschitz: Metamorphosen des Eingedenkens. Gedenkschrift der Katholisch-Theologischen Fakultät der Karl-Franzens-Universität 1945–1995, Graz 1995, S.321–356.
- 88 Vgl. die von E.J.Korherr schon 1962 (sic!) vorgegebenen Prinzipien der ‚Konzentration‘, ‚Korrelation‘, ‚Kooperation‘ und ‚Konvergenz‘, in: Ders.: Der katholische Religionsunterricht an der österreichischen Schule als bildungstheoretisches Problem, S.1452ff. Auch ihm sei dieses 3. Kapitel in Dankbarkeit gewidmet.
- 89 J.W.v. Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre I, 4.
- 90 Vgl. E.J.Korherr, a.a.O., S. 624ff.
- 91 Ebd. (Kapitelüberschriften).
- 92 Diese Wegweisungen folgen bejahrten Definitionen des Autors aus: E.Rauscher: Religion im Dialog, Frankfurt/M. 1991, S.210–224.
- 93 Frederico Fellini, frei zitiert. Fellini selbst hielt sich für einen ‚visionären Clown‘ und hielt wenig vom Forschen nach Ursachen und Folgen. Vgl. dazu: D.E.Zimmer: Trödelmarkt von Impressionen, in: Die Zeit, 46 (1972), <http://www.zeit.de/1972/46/Troedelmarkt-von-Impressionen>, 22. 8. 2008.

- 94 Dies glaubt schon Jean Paul erkannt zu haben. Er lehnt seine pädagogischen Intentionen stark an Rousseaus negative Erziehungslehre an, auch bleibt sie bruchstückhaft und unsystematisch. Vgl. ders.: Levana, Manns Bibl.päd.Klassiker, Langensalza 31910, S.37.
- 95 Der Theologe Hartmut Thielecke zeigt daraus drei Aufgaben für den/die ErzieherIn auf: Akzeptanz des Anvertrautseins eines anderen Menschen, das nicht gegeben ist zur Bereicherung des eigenen; Aufgabe des Vergebens und Verzeihens vor dem Geheimnis des Bösen; Anspruch der Liebe. Vgl. ders.: Mensch sein – Mensch werden, München ²1978, S.125.
- 96 Das verkürzte Horaz-Zitat („Nam tua res agitur, paries cum proximus ardet.“ = „Dann geht es um deine Sache, wenn die nächste Wand brennt.“) ist frei zitiert. Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_lateinischer_Phrasen/T, 22. 8. 2008.
- 97 Vgl. das daraus vom Autor entwickelte Lehr- und Lernverständnis, in: E.Rauscher: Schulentwicklung – die Freiheit zum Entbergen von Lernfähigkeit, in: Ders. (Hg.): Schulentwicklung in Europa, Wien 1998, S.167–188, hier: S171f.
- 98 M.Buber: Reden über Erziehung, Heidelberg 1962, S.55.
- 99 „Ama et fac quod vis.“ A.Augustinus: In Epistulam Johannis ad Parthos tractatus 7,8, PL 35, 2033.
- 100 Buchtitel – vgl. F.Mayer: Einladung zur Tat, Wien 1976. Mayer verweist auf fünf Stufen der Realisierung: Vorbereitung – als Einstimmung in die Gegenwärtigkeit des behandelten Problems; Information – als sachliche Problemdarstellung durch den/die LehrerIn; aktive Anteilnahme – als Suchen eigener Mithilfe im Rahmen der Themen- und Aufgabenstellung; Gemeinschaft – als aktives Erleben dieses Tuns; Vertiefung sozial verantwortlichen (oder religiösen) Lebens – als Einbau des sozialen oder caritativen Tuns in das eigene Wertesystem (vgl. a.a.O., S. 71f.). Wenn auch unwissenschaftlich in der Formulierung, so ist darin mehr Ansporn als in mancher konkreten Unterrichtshilfe verborgen.
- 101 Ein Selbstzitat des Autors, vielfach in eigenen Referaten verwendet.
- 102 E.J.Korherr: Katechese und Caritas, in: Christlich pädagogische Blätter 94 (1981), H.5, S.331. Korherr impliziert in ein „Erziehen zur Caritas“ die Kategorien ‚Sensibilisieren‘, ‚Informieren‘, ‚Motivieren‘, ‚Qualifizieren‘, ‚Trainieren‘, ‚Integrieren‘ (a.a.O. S.330). Vgl. ders.: Erziehen zur Caritas, in: Caritas. Zeitschrift der Caritas Österreichs Nr.5/1985, S.4f.
- 103 D.Sölle: „Der dritte Weg“, in: Dies.: Verrückt nach Licht, CD, ISBN-13: 4010072880208, Nr. 13. Vgl. auch den Abdruck in „Schritte gegen Tritte. Für eine Kultur der des Friedens und der Gerechtigkeit, in: <http://www.schrittegegentritte.de/pub/weitere-bausteine/sf6lle-text.php>, 22. 8. 2008.

*Erwin Rauscher, Univ.-Prof. HR MMag. DDr.,
Rektor der PH NÖ, Direktor des BRG Schloss Wagrain, Mitarbeiter am IUS der Universität Klagenfurt, langjährige Lehraufträge an den Universitäten Graz, Klagenfurt, Salzburg, Linz;
LehrerInnenfortbildung inter/national zu Schulentwicklung und Schulmanagement*