

Inhalt

Editorial	3
------------------------	---

Themenschwerpunkt: Das Dilemma der Widersprüchlichkeit – Spannungsfelder im Lehrberuf

Koordination: Gabriele Schauer/Ann-Kathrin Dittrich

Gabriele Schauer/Ann-Kathrin Dittrich, Vorwort	5
--	---

Widersprüchlichkeiten in der Ausbildung

Michael Holzmayer, Antinomien im Berufsbild von Lehramtsstudierenden	9
--	---

Angela Forstner-Ebhart/Tamara Katschnig/Elke Poterpin/Christian Schroll, Zum unerfüllbaren Wunsch nach Eindeutigkeit – Ambiguitätstoleranz in der Lehrer*innenbildung	18
---	----

Ann-Kathrin Dittrich, Agenda 2030 – Widersprüche zwischen der politischen Notwendigkeit und dem Wissen von Lehramtsstudierenden über die Nachhaltigkeitsziele	27
---	----

Gabriele Schauer/Mirjam Egger, Ambiguitäten in der Lehrer*innenbildung – Lässt sich Ambiguitätssensibilität lehren?	36
---	----

Lisa Maria Hrusca/Mishela Ivanova/Gerda Hagenauer/Andreas Bach, Ambivalentes Emotionserleben von Lehramtsstudierenden im Online-Praktikum	45
---	----

Miriam Sonntag/Josfine Wagner, Angehende Inklusionspädagog*innen unter widersprüchlichen Bedingungen	55
--	----

Simone Pöllmann/Oliver Gascho, Pädagoge*in oder doch Student*in? Antinomien im Handlungs- und Erwartungsfeld des Bildungswesens	65
---	----

Widersprüchlichkeiten im Schulalltag

Bernd Hackl, Über die unvereinbaren Aufgaben des Schulunterrichts	74
---	----

James Loparics, Die Sachantinomie ausloten – Fachinhalt vs. epochaltypisches Schlüssel-Problem	82
--	----

Britta Breser/Monika Gigerl, Kontroversität in der Primarstufe – Diversität von Familie(n) als Herausforderung für Lehrpersonen	91
---	----

Karin Heinrichs/Sabine Albert, Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Autorität und Autonomie – Theoretisch und empirisch fundierte Impulse	100
Tanja Obex, Muss alles eindeutig sein? Über die Bedeutung von Lavieren und Widersprüchen im professionellen Lehrer*innenhandeln	110
Denis Weger, Sprachenbiographische Erfahrungen und professionelles Handeln im Spannungsfeld zwischen schulischer Einsprachigkeit und individueller Mehrsprachigkeit	119
Peter Riegler, (Nicht)Zugehörig?	128
Livia Jesacher-Rößler/Gabriele Rathgeb/Christine Reiter/Michaela Oberlechner, „Grundkompetenzen absichern“ – Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen Ermöglichung und Verpflichtung	137

Weiteres aus Theorie und Praxis

Edvina Bešić/Silvana Aureli/Daniela Ender/Andrea Holzinger, Digitalisierung und Inklusive Bildung in Österreich	146
Michael Himmelsbach/Manuela Gamsjäger/Sonja Lenz, Studien- und Arbeitssituation von Studierenden im Sekundarstufenlehramt. Studium – Früheinstieg – Quereinstieg	155
Augustin Kern, Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung im neuen Lehrplan: Überlegungen, Intentionen und Eckpunkte	166
Georg Thomas Plank, Erzählstrukturen in narrativen Werbefilmen als Thema im Unterricht	174

Themenschwerpunkt:

Das Dilemma der Widersprüchlichkeit – Spannungsfelder im Lehrberuf

Gabriele Schauer – Ann-Kathrin Dittrich

Vorwort

Im täglichen Handeln von (angehenden) Lehrpersonen zeigen sich verschiedenste Formen von Entscheidungen. Für diese heißt es Verantwortung zu übernehmen, sie zu begründen und die daraus resultierenden weiteren Prozesse zu reflektieren. Problematisch ist hierbei das Dilemma, dass jede Form der Entscheidung in sich widersprüchlich zu sehen ist. Darauf verweisen auch *Paseka* und *Hinzke*, indem sie betonen: „Der Lehrerberuf gilt als Beruf, dem einander widersprechende Anforderungen von gleicher Relevanz inhärent sind“ (2014). So ist nicht nur das alltägliche Handeln von (angehenden) Lehrpersonen herausfordernd, auch die alltäglichen Entscheidungen im eigenen Tun sind geprägt von nicht zu erfüllenden eigenen Erwartungen, die nach *Schlömerkemper* (2003) vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen immer wieder legitimiert werden müssen. Der Umgang mit diesen Widersprüchlichkeiten ist ein wesentlicher Bereich im Lehrerdasein, diesen muss professionell begegnet werden. Dafür ist es wichtig, Spannungen zu erkennen und diese aktiv sowie reflektiv zu bewältigen (vgl. *Paseka & Hinzke*, 2014).

Spannungen bzw. Antinomien können in unterschiedlichen Bereichen auftreten. *Helsper* unterscheidet hierbei zwei Dimensionen von Antinomien. Dabei betont er zum einen Antinomien, die aus widerstreitenden Spannungen jedweder Lebenspraxis bzw. aus Ambivalenzen in der Interaktion (vgl. *Helsper*, 2021, S. 168) entstehen. Auch *Schlömerkemper* verweist hierbei auf Ambivalenzen, die als schwankende emotionale Beziehung zu den Polen einer antinomisch geprägten Situation gelten (2021, S. 22).

Andererseits verweist *Helsper* auf Spannung bezogen sowohl auf Orientierungen der ganzen Person und daraus entstandenen persönlichen Beziehungen als auch die Orientierung aus einer Logik der spezifischen, eher distanzierten und rollenförmigen Beziehungen heraus (2021, S. 168).

Diese verschiedenen Varianten an Spannungen zeigen sich in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsweisen und Aufgaben, aber auch in inneren Konflikten, die sich während pädagogischen Tätigkeiten im Alltag von Lehrpersonen, aber auch schon während der Ausbildung ergeben können.

So sind Spannungen einerseits im Entscheidungszwang, aber auch in der Begründungsverpflichtung von (angehenden) Lehrpersonen (vgl. *Helsper*, 2021, S. 167) sichtbar. Wichtig ist es hierbei „antinomie-sensibel“ zu sein. Dies soll als eine Haltung verstanden werden, indem Lehrpersonen grundsätzlich dafür offen und aufmerksam sind, dass in scheinbar allen Situationen „Antinomien“ wirksam sein können, die zunächst verstanden werden

sollten, um flexibel und wirksam(er) mit ihnen umgehen zu können (*Schlömerkemper*, 2021, S.21).

Dieses Heft skizziert und diskutiert unterschiedliche Widersprüche im Lehrberuf / in der Lehramtsausbildung. Hierbei werden Antinomien im Zusammenhang mit Lehramtsstudierenden, Lehrpersonen im Schuldienst aber auch Widersprüche im Kontext von Vorgaben, Rahmenbedingungen oder auf System- bzw. Organisationsebene (vgl. *Helsper*, 2021, S. 171–172) in verschiedenen Institutionen (Primarstufe, Sekundarstufe, Universität) einbezogen. Antinomien sind im Lehrberuf konstitutiv und nicht aufhebbar (vgl. *Schlömerkemper*, 2003) Aus diesem Grund ist es wichtig verschiedene pädagogische Konzepte mit ihren vorhandenen Widersprüchlichkeiten zu thematisieren sowie den Umgang mit diesen im schulischen Alltag und in der Lehramtsausbildung zu reflektieren.

Struktur des Heftes

Im ersten Teil, der sich spezifisch auf Widersprüchlichkeiten in der Lehramtsausbildung bezieht, liefert einleitend der Beitrag von *Holzmayr* einen Einblick in die stark differierenden Berufsbilder angehender Lehrpersonen, die sich in ihrem Berufswahlprozess zeigen.

Forstner-Ebhart, *Katschnig*, *Poterpin* & *Schroll* behandeln in ihren Ausführungen die Ambiguitätstoleranz in der Nachhaltigkeitsbildung, wobei hier speziell auf das Konzept der „Grünen Pädagogik“ eingegangen wird.

Auf die Agenda 2030 der UNESCO und die darin enthaltenden Nachhaltigkeitsziele sowie die Widersprüchlichkeit einer notwendigen und politisch geforderten Implementierung der Nachhaltigkeitsziele in der Lehramtsausbildung und dem tatsächlichen Wissen von Studierenden geht mit ihrem Beitrag *Dittrich* ein.

Schauer & *Egger* verweisen in ihrem Artikel auf die Bedeutung der Ambiguitätssensibilität in der Lehramtsausbildung. Mittels Fokusgruppengesprächen mit Lehramtsstudierenden wird den Erfahrungen mit dem Thema in der Lehramtsausbildung nachgegangen.

Das ambivalente Emotionserleben von Studierenden während COVID-19-bedingten Onlinepraktika wird von *Hrusca*, *Ivanova*, *Hagenauer* & *Bach* diskutiert.

Sonntag & *Wagner* beleuchten die Lehrer*innenbildung in Hinblick auf die Vorbereitung für eine inklusive Schulpraxis aus der Perspektive Studierender.

Im letzten Artikel des Bereichs der Lehramtsausbildung thematisieren *Pöllmann* & *Gascho* das Problem des frühen Berufseinstiegs, die verschiedenen Herausforderungen im schulischen Alltag und inwieweit Studierende der Primarstufenpädagogik bereits während der Ausbildung diese bewältigen können.

Der zweite Teil der Ausgabe thematisiert Widersprüchlichkeiten bezogen auf den Schulalltag unterschiedlicher Akteur*innen.

Hackl setzt sich in seinem Beitrag mit unterschiedlichen Aufgaben von Schule auseinander und thematisiert das Spannungsfeld zwischen Lernen, institutionellen Logiken und gesellschaftlichen Erwartungen.

Loparics diskutiert den Widerspruch zwischen Lebenswelt und Fachwissen vor dem Hintergrund des Themas FridaysForFuture.

Bezogen auf die Primarstufe beschäftigen sich *Breser & Gigerl* mit sensiblen, politischen, konfliktbeladenen und polarisierenden Themen heterogener Gesellschaften und orientieren sich am Thema Familie.

Heinrichs & Albert fokussieren auf das professionelle Spannungsfeld, wie Lehrpersonen Autorität zeigen und gleichzeitig diese von Schüler*innen unterstützen.

Der Beitrag von *Obex* vertritt die These, dass Lavieren als eine Form der Uneindeutigkeit im Handeln von Lehrpersonen nicht so interpretiert werden kann, dass das Handeln damit weniger professionell ist.

Das Thema Mehrsprachigkeit wird im vorliegenden Beitrag von *Weger* thematisiert. In seinem Beitrag zeigt er anhand einer angehenden Lehrperson, dass sprachbiographische Erfahrungen ein Bezugspunkt für professionelles Handeln in diesem Spannungsfeld sein können.

Mit widersprüchlichen Prozessen auf schuladministrativer Ebene von außerordentlichen Schüler*innen im Fachunterricht Mathematik setzt sich *Riegler* auseinander. Aus einer migrationspädagogischen Perspektive thematisiert er normalisierende (De)Positionierungsakte von Lehrpersonen.

Abschließend greift der Band das Thema Widersprüche im Kontext der Schulentwicklung auf. Der Beitrag von *Jesacher-Rößler* et al. gewährt entlang vier ausgewählter Fallbeispiele Einblicke in Wahrnehmungen des BMBWF-Projekts „Grundkompetenzen absichern“.

Das Heft beinhaltet mit den angeführten Beiträgen exemplarisch unterschiedliche Bereiche zum Thema Widersprüche und zeigt aufgrund des zentralen Themas die Notwendigkeit eines weiterführenden Diskurses. Trotz der Vielfalt der hier angesprochenen Themen kann aber nur ein kleiner Teil der im Kontext Schule gegebenen Antinomien sowie der Umgang damit dargestellt werden.

LITERATUR

- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: eine Einführung* (utb Pädagogik, Bd. 5460). Stuttgart, Opladen, Toronto: UTB; Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Paseka, A. & Hinzke J.-H. (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1). Zugriff am 31.05.2022
- Schlömerkemper, J. (2003). Die „Sache“ des Lehrers ist das Kind! Ein Plädoyer für eine professionsbezogene Lehrerbildung. In: *Die Deutsche Schule*, 95, 2003, 1, S. 6–9.
- Schlömerkemper, Jörg (2021): *Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung*. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich.

ZUR DEN AUTORINNEN

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele SCHAUER, Studium der Erziehungswissenschaften, Senior Lecturer am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck; jahrelange Tätigkeit als Horterzieherin/Leiterin; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungskonzepte sowie Professionalisierung von Lehrkräften, Kompetenzerwerb in der Lehramtsausbildung, Handlungskompetenzen von angehenden Lehrpersonen, pädagogisches Ethos.

Mag.^a Ann-Kathrin DITTRICH, PhD, Lehramtsstudium der Unterrichtsfächer Geografie und Spanisch, Senior Scientist am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck; Forschungsschwerpunkte: (Internationale) LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung, Qualität von Bildung vor dem Hintergrund der SDGs und Well-being.

Themenschwerpunkt:

Das Dilemma der Widersprüchlichkeit – Spannungsfelder im Lehrberuf

Michael Holzmayer

Antinomien im Berufsbild von Lehramtsstudierenden

Summary: Das tägliche pädagogische Handeln ist von Entscheidungsprozessen der Lehrpersonen geprägt. Spannungsfelder im Lehrberuf lassen sich allerdings bereits wesentlich früher erkennen, indem die stark differierenden Berufsbilder angehender Lehrpersonen beleuchtet werden, die sich bei der Erforschung des Berufswahlprozesses offenbaren. Durch die Methode der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion werden aus qualitativen Interviews Berufsbilder von Studierenden offengelegt, die von starken Widersprüchlichkeiten bzw. Antinomien geprägt sind. Aus deren Analyse werden Rückschlüsse für die Lehrer*innenbildung gezogen. Argumentiert wird die Passungsnotwendigkeit der subjektiven Berufsbilder zur Anforderungslogik des Feldes und die Notwendigkeit der Krise in der Ausbildung, um diese Passung anzuregen.

Angela Forstner-Ebhart – Tamara Katschnig – Elke Poterpin – Christian Schroll

Zum unerfüllbaren Wunsch nach Eindeutigkeit – Ambiguitätstoleranz in der Lehrer*innenbildung

Summary: Der Artikel befasst sich mit den Hintergründen und Zielen des Forschungsprojekts „Zur Förderung der Ambiguitätstoleranz in der Nachhaltigkeitsbildung“ von drei österreichischen Pädagogischen Hochschulen. Aspekte des didaktischen Konzepts „Grüne Pädagogik“ werden in Bezug auf Ambiguitätstoleranz diskutiert. Weiterhin stehen zentrale Aspekte der Entwicklung eines Messinstrumentes zum Konstrukt Ambiguität und Forschungsergebnisse für die Lehrer*innenbildung im Mittelpunkt.

Ann-Kathrin Dittrich

Agenda 2030 – Widersprüche zwischen der politischen Notwendigkeit und dem Wissen von Lehramtsstudierenden über die Nachhaltigkeitsziele

Summary: Die Lehrer*innenbildung nimmt für die Umsetzung der Agenda 2030 eine bedeutende Rolle ein. Lehrpersonen sind hierbei gefordert, die von der UNESCO definierten Nachhaltigkeitsziele in ihren Unterricht zu integrieren und spezifisches Wissen an die nachfolgende Generation weiterzugeben. Studien zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen verdeutlichen den Einfluss ihres Wissens auf den Wissensoutput sowie auf das Bewusstsein von Schülern und Schülerinnen. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welches Wissen und welche Einstellungen Lehramtsstudierende über die Nach-

*haltigkeitsziele der Agenda 2030 aufweisen und wie sie die Rolle der Lehrer*innenbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung einschätzen.*

Gabriele Schauer – Mirjam Egger

Ambiguitäten in der Lehrer*innenbildung – Lässt sich Ambiguitätssensibilität lehren?

Summary: *Der vorliegende Artikel geht auf die Thematik „Ambiguitätssensibilität in der Lehrer*innenbildung“ ein. Gerade die Unauflösbarkeit vieler Widersprüchlichkeiten im Lehrpersonenberuf bedarf einer Betrachtung bereits in der Ausbildung. Im Master-Lehramtsstudium der Universität Innsbruck wird ein Seminar eingeführt, das sich mit pädagogischem Ethos, Ambiguitäten und ambigüen Situationen im Schulalltag auseinandersetzt. In Fokusgruppengesprächen diskutieren Lehramtsstudierende, wie sie Ambiguitäten in schulischen Situationen wahrnehmen, welchen möglichen Umgang sie dafür vorschlagen und wie sie die Thematisierung von Widersprüchlichkeiten in ihrer Ausbildung empfinden. Es zeigt sich, dass die Studierenden beispielsweise das Konzept der Antinomien nach Helsper (2002) kaum auf praktische Schulsituationen anwenden.*

Lisa Maria Hrusca – Mishela Ivanova – Gerda Hagenauer – Andreas Bach

Ambivalentes Emotionserleben von Lehramtsstudierenden im Online-Praktikum

Summary: *In diesem Beitrag wird das ambivalente Emotionserleben von Lehramtsstudierenden des Sekundarstufenlehramts während des COVID-19 bedingten Online-Praktikums näher untersucht. Hierfür wurden die Studierenden gebeten, ihr Emotionserleben auf Basis eines offenen Antwortformats zu beschreiben. Die Ergebnisse zeigen, dass viele Studierende das Praktikum entweder überwiegend positiv oder negativ emotional erlebt haben; dass aber auch eine Gruppe an Studierenden ein ambivalentes Emotionsmuster (d.h. positive und negative Emotionen) berichtete. Es kann geschlussfolgert werden, dass durch die hohe Situativität und Temporarität emotionalen Erlebens ambivalente Emotionen regelmäßig beim Unterrichten-Lernen auftreten und diese u.a. durch die dem Lehrberuf inhärenten Antinomien bedingt sind.*

Miriam Sonntag – Josefine Wagner

Angehende Inklusionspädagog*innen unter widersprüchlichen Bedingungen

Summary: *In diesem Beitrag werden Lerntagebücher angehender Inklusionspädagog*innen der Universität Innsbruck mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei steht im Vordergrund, welche widersprüchlichen Strukturbedingungen den Studierenden der Inklusiven Pädagogik (IP) in ihrem lokalen Kontext eines weiterhin segregierenden Schulsystems auffallen und welche Chancen und Herausforderungen sie für ihre eigene zukünftige Praxis identifizieren. Die Erkenntnisse lassen sich in vier Themenbereiche zusammenfassen: Zwischen Angst und Zuversicht, IP als Querschnittsmaterie, IP trotz Sonderschule? und Drei Systeme – eine Ausbildung.*

Simone Pöllmann – Oliver Gascho

Pädagoge*in oder doch Student*in? Antinomien im Handlungs- und Erwartungsfeld des Bildungswesens

Summary: Der Beruf des/der Pädagogen*in ist anspruchsvoll und verantwortungsvoll. Ein früher Einstieg ohne solide Basis erschwert das Erfüllen hoher Erwartungen. Auszubildende Pädagogen*innen sollen dieselbe Rolle wie erfahrene Pädagogen*innen übernehmen. Die Herausforderung besteht darin, qualitativ hochwertigen Unterricht zu geben und gleichzeitig auf Schüler*innen mit Förderbedarf und unterschiedlichen Hintergründen einzugehen.

Bernd Hackl

Über die unvereinbaren Aufgaben des Schulunterrichts

Summary: Der schulische Unterricht wird bestimmt von Aufgaben, die einander widersprechen und ihre umfassende Erfüllung behindern. Rhetorisch ist die Schule auf möglichst umfassende Bildung der Heranwachsenden verpflichtet, faktisch zwingt die Gestalt ihrer Institutionalisierung die Lehrenden zu deren Anpassung an die gesellschaftlichen Logiken der Unterordnung und des Warenaustauschs. Dieses Dilemma kann nicht voluntaristisch gelöst werden, sondern bedarf der gemeinschaftlichen Durchsetzung pädagogischer Prinzipien im gesellschaftlichen Raum.

James Loparics

Die Sachantinomie ausloten – Fachinhalt vs. epochaltypisches Schlüsselproblem

Summary: Jugendliche von FridaysForFuture monieren, dass die Klimakrise im Unterricht kaum bis gar nicht behandelt wird. Damit sprechen sie aus didaktischer Perspektive den Widerspruch zwischen Lebenswelt und Fachwissenschaft an (Sachantinomie) – also welcher Inhalt unter welcher Perspektive ausgewählt wird. Der Beitrag klärt zunächst verschiedene Ebenen der Sachantinomie, beleuchtet bildungsadministrative und empirische Unterlagen und Daten, um schlussendlich eine didaktische Anleitung zum Umgang mit der Sachantinomie in der Praxis anzubieten, indem Klafkis didaktische Analyse in Erinnerung gerufen wird.

Britta Breser – Monika Gigerl

Kontroversität in der Primarstufe – Diversität von Familie(n) als Herausforderung für Lehrpersonen

Summary: Wie gehen Lehrpersonen in der Primarstufe mit sensiblen, politisch konfliktbeladenen und polarisierenden Themen heterogener Gesellschaften – beispielsweise im Sachunterricht – um? Vielfältige Beispiele dafür liefert das Thema Familie(n) im Unterricht der Primarstufe. Die vorliegende empirische

*Umfrage unter österreichischen Primarstufen-Lehrpersonen zeigt Spannungsfelder zwischen öffentlichen Debatten, demokratischen Aufgaben von Schulen und professionellem Lehrer*innen-Handeln. Verunsicherungen und Orientierungsbedarf in unterrichtlichen Entscheidungssituationen werden evident.*

Karin Heinrichs – Sabine Albert

Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Autorität und Autonomie – Theoretisch und empirisch fundierte Impulse

***Summary:** Dieser Beitrag fokussiert auf das professionelle Spannungsfeld, wie Lehrkräfte Autorität zeigen und gleichzeitig die Autonomie von Schüler*innen unterstützen. Mit Rückgriff auf Literatur zu Antinomien sowie auf die moralpsychologisch fundierte Forschung zu Lehrkräfteethos werden ausgewählte Arbeiten dazu vorgestellt, wie Lehrpersonen in konfliktären Situationen eine Lenkungsfunktion übernehmen bzw. die Schüler*innen in die Lösungsfindung einbeziehen. Befunde einer qualitativen Studie unterstreichen, dass sich Lehrkräfte aus Sicht der Schüler*innen u. a. darin unterscheiden, inwiefern sie die Lernenden respektieren und wie kohärent sie sich zum genannten Spannungsfeld positionieren. Der Beitrag endet mit Impulsen für zukünftige Forschung sowie Anregungen für das professionelle Handeln von Lehrpersonen.*

Tanja Obex

Muss alles eindeutig sein? Über die Bedeutung von Lavieren und Widersprüchen im professionellen Lehrer*innenhandeln

***Summary:** Der Beitrag argumentiert die These, dass Lavieren als eine Form der Uneindeutigkeit im Handeln von Lehrpersonen nicht so interpretiert werden kann, dass das Handeln damit weniger professionell ist. Auf der Grundlage rekonstruktiver Unterrichtsvideografie wird gezeigt, wie Lehrpersonen praktisch mit Antinomien umgehen. Durch die Rekonstruktion verschiedener Antinomien wird ein Handeln sichtbar, das von pädagogischem Ethos getragen ist und das gleichzeitig darauf verweist, dass eine Uneindeutigkeit im Handeln von Lehrpersonen nicht bedeutet, nicht professionell zu agieren.*

Denis Weger

Sprachenbiographische Erfahrungen und professionelles Handeln im Spannungsfeld zwischen schulischer Einsprachigkeit und individueller Mehrsprachigkeit

***Summary:** Mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen sind in Österreich wegen der monolingual deutschsprachigen Funktionsweise des Schulsystems strukturell benachteiligt. Um dieser Benachteiligung entgegenzuwirken, sollen Lehrpersonen im Spannungsfeld zwischen schulischer Einsprachigkeit und*

individueller Mehrsprachigkeit vermitteln. Dieser Beitrag zeigt am Beispiel einer angehenden Lehrperson, dass sprachenbiographische Erfahrungen ein Bezugspunkt für professionelles Handeln in diesem Spannungsfeld sein können.

Peter Riegler

(Nicht)Zugehörig?

Summary: *Das Handeln von Lehrpersonen ist durchzogen von Entscheidungen, deren Optionen sich oftmals als Widersprüche darstellen. Exemplarisch greift dazu der Beitrag den widersprüchlichen Herstellungs- und Bearbeitungsprozess der schuladministrativen Differenz von außerordentlichen Schülerinnen und Schülern im Fachunterricht Mathematik auf und fragt nach deren Zugehörigkeit im Unterricht. Aus einer migrationspädagogischen Perspektive betrachtet gelangen dabei normalisierende (De)Positionierungsakte von Lehrpersonen in den Fokus.*

Livia Jesacher-Rößler – Gabriele Rathgeb – Christine Reiter – Michaela Oberlechner

„Grundkompetenzen absichern“ – Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen Ermöglichung und Verpflichtung

Summary: *Verordnete Schulentwicklung, insbesondere dann, wenn sie im Zuge einer bildungspolitischen Maßnahme erfolgt, kann unterschiedliche Reaktionen an Standorten auslösen. Der folgende Beitrag gewährt entlang vier ausgewählter Fallbeispiele Einblicke in Wahrnehmungen des BMBWF-Projekts „Grundkompetenzen absichern“. Dabei zeigt sich, dass die externe Verpflichtung zur Annahme von Beratung sowohl Katalysator als auch Hemmschuh für Entwicklung sein kann.*

Weiteres aus Theorie und Praxis

Edvina Bešić – Silvana Aureli – Daniela Ender – Andrea Holzinger

Digitalisierung und Inklusive Bildung in Österreich

Summary: *Ausgehend von der Entwicklung und dem aktuellen Stand der Inklusiven Bildung in Österreich werden in diesem Beitrag die Initiativen des österreichischen Bildungsministeriums beschrieben, digitale Bildung im Schulsystem zu verankern. Die Analyse der Initiativen und von Unterrichtsbeispielen, die im Rahmen eines internationalen Projektes gesammelt wurden, zeigt auf, dass Kinder mit Behinderungen bei diesen Initiativen noch nicht ausreichend berücksichtigt werden. In einer abschließenden Diskussion wird auf die Bedeutung verwiesen, Inklusion und Digitalisierung miteinander verknüpft zu denken und im Sinne von Diklusion (Schulz, 2018) zu realisieren.*

Michael Himmelsbach – Manuela Gamsjäger – Sonja Lenz

Studien- und Arbeitssituation von Studierenden im Sekundarstufenlehramt

Studium – Früheinstieg – Quereinstieg

Summary: Zur Abfederung des Lehrer:innenmangels wird in Österreich auf Studierende, aber auch auf Quereinsteiger:innen zurückgegriffen. Beide Gruppen verfügen aufgrund ihrer unterschiedlichen Vorerfahrungen über unterschiedliche individuelle Voraussetzungen. Beim Berufseinstieg werden sie im Rahmen der Induktionsphase durch Mentor:innen am Schulstandort unterstützt. Der Beitrag untersucht die Studien- und Arbeitssituation von Studierenden im Schuldienst mittels quantitativer Befragung und leitet Implikationen zur Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung ab.

Augustin Kern

Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung im neuen Lehrplan: Überlegungen, Intentionen und Eckpunkte

Summary: Dieser Beitrag ist den neuen Lehrplänen der Primarstufe und Sekundarstufe I (Mittelschulen und AHS-Unterstufen) gewidmet, und zwar einem speziellen Aspekt, nämlich den „(fächer)übergreifenden Themen“ in diesen Lehrplänen. Um das Thema einzubetten, wird zu Beginn ein Überblick über die Neuerungen gegeben. Hier wird angesprochen, warum neue Lehrpläne erstellt wurden, welche Zielstellungen handlungsleitend waren, was von den bisherigen Lehrplänen beibehalten und was abgeändert wurde. Dabei wird auch auf die Trias der Kompetenzen im neuen Lehrplan – also fachliche, überfachliche und fachübergreifende Kompetenzen – eingegangen. Im zweiten Teil wird auf die Ausgangsüberlegungen und Motive für den Ausbau des fächerübergreifenden Elements und die Aufwertung der fächerübergreifenden Kompetenzentwicklung eingegangen und auch kurz dargestellt, wie sich vergleichbare Länder dem übergreifenden Lernen in Schulen nähern. Der dritte Teil greift schwerpunktmäßig die fächerübergreifende Kompetenzentwicklung im neuen Lehrplan der Volksschule und Sekundarstufe I auf. Das neue Element der sogenannten „übergreifenden Themen“ wird vorgestellt und seine Verankerung im Allgemeinen Teil und in den Fachlehrplänen mit einzelnen Textbeispielen aus dem Lehrplan belegt. Abschließend werden kurz Umsetzungsmöglichkeiten der Schulen betreffend „übergreifender Themen“ diskutiert.

Georg Thomas Plank

Erzählstrukturen in narrativen Werbefilmen als Thema im Unterricht

Summary: Bei der Auseinandersetzung mit den Medieneinflüssen von Kindern und Jugendlichen im Alltag wird man unter anderem mit dem Genre des Werbefilmes konfrontiert. Dieses Thema kann im Unterricht sowohl aus rezeptiver als auch produktiver Sicht betrachtet werden. Im vorliegenden Beitrag wird auf die Erzählstrukturen im narrativen Werbefilm eingegangen. Daraus können Impulse für den Unterricht abgeleitet werden.

Bernd Hackl

Über die unvereinbaren Aufgaben des Schulunterrichts

Summary: *Der schulische Unterricht wird bestimmt von Aufgaben, die einander widersprechen und ihre umfassende Erfüllung behindern. Rhetorisch ist die Schule auf möglichst umfassende Bildung der Heranwachsenden verpflichtet, faktisch zwingt die Gestalt ihrer Institutionalisierung die Lehrenden zu deren Anpassung an die gesellschaftlichen Logiken der Unterordnung und des Warentauschs. Dieses Dilemma kann nicht voluntaristisch gelöst werden, sondern bedarf der gemeinschaftlichen Durchsetzung pädagogischer Prinzipien im gesellschaftlichen Raum.*

Was muss die öffentliche Schule leisten, um die Heranwachsenden optimal auf ihr künftiges Leben vorzubereiten?

„Die öffentliche Schule sollte den Heranwachsenden eine umfassende Bildung vermitteln, die neben den traditionellen Fächern wie Mathematik, Sprachen und Naturwissenschaften auch soziale Kompetenzen, kritische Denkfähigkeit und kreatives Problem-Lösungsvermögen einschließt. Außerdem sollte sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihre Stärken und Interessen zu entwickeln und sie auf ihre künftigen Karrieren und das erfolgreiche Leben in einer sich ständig verändernden Welt vorzubereiten.“

So beantwortet ChatGPT meine Frage und belässt mich unsicher, ob das jetzt mehr war als bloß banales Geschwätz. Immerhin ist ja von kritischem Denken und kreativem Problemlösen die Rede. Ich stelle also noch eine zweite Frage: Wie kann die Schule kritische Denkfähigkeit und kreatives Problem-Lösungsverhalten fördern?

„Die Schule kann kritische Denkfähigkeit und kreatives Problem-Lösungsverhalten fördern, indem sie den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gibt, selbstständig und kreativ zu denken, Probleme zu identifizieren und zu lösen, und Entscheidungen zu treffen. Hierfür können folgende Methoden eingesetzt werden:

- *Projektorientierter Unterricht, bei dem die Schülerinnen und Schüler eigene Ideen entwickeln und umsetzen können*
- *Diskussionen und Debatten, bei denen die Schülerinnen und Schüler lernen, Argumente zu präsentieren und kritisch zu hinterfragen*
- *Kritische Analyse von Informationen, um Fake News und unbewiesene Behauptungen zu erkennen*
- *Lösungen von praktischen Problemen und Fallstudien, um kreatives Problem-Lösungsvermögen zu fördern*
- *Förderung der Teamarbeit und Zusammenarbeit, um soziale Kompetenzen zu entwickeln.*

Dies sind nur einige Beispiele, es gibt viele weitere Möglichkeiten, kritische Denkfähigkeit und kreatives Problem-Lösungsverhalten zu fördern. Es ist wichtig, dass die Schule eine anregende Lernumgebung schafft, in der die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln.“

Viel mehr als eine Auflistung von Gemeinplätzen ist von einer Kreuzung aus Wikipedia und Anrufbeantworter eben nicht zu erwarten. Immerhin finden sich ein paar sinnvolle Hinweise und überdies soll das Programm ja lernfähig sein. Betrachten wir die Fragestellung etwas problembewusster, so zeigt sich, dass man die pädagogische Aufgabe der Schule doch etwas präziser bestimmen kann, dabei aber zugleich auch auf erhebliche Schwierigkeiten stößt.

Lernen in produktiver Atmosphäre

Heranwachsende für Lernprozesse zu gewinnen, setzt zunächst einmal voraus, ihnen eine Umgebung zu bieten, in der sie sich ohne äußeren Druck und existenzielle Bedrohung entwickeln dürfen. Sie selbst sind es ja, die ihren Lernprozess aktiv vollziehen müssen und so müssen sie vor allem anderen als autonome Subjekte angesprochen werden. Nur unter respektierenden, einladenden und zugleich bergenden Bedingungen können sie aus einer defensiven Haltung heraustreten, sich einer suchenden und erkenntnisbereiten Zuwendung zur Welt öffnen und die Potentiale ihrer jugendlichen Neugier entfalten. Dies ist eine sehr alte Einsicht, schon *Wilhelm von Humboldt* stellte fest, dass zu einer „höchsten und proportionierlichsten Bildung ... Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung“ (1980, S. 64) bildet.

Dass es sich dabei um keine idyllische Fantasie handelt, zeigt etwa der Umstand, dass unter so gut wie allen gesellschaftlichen Bedingungen das Lernen aus der laufenden Lebenspraxis in eine dem Lernen gewidmete Institution ausgelagert zu werden pflegt, in der dieses unter vergleichsweise entspannten Bedingungen vor sich gehen kann. Schon das Wort Schule selbst verweist auf ihren notwendigen Wesenskern: *σχολη*, Muße. Deren Kultivierung bedeutet keineswegs so etwas wie die Institutionalisierung beliebigen Zeitvertreibs durch Abhängen oder Vagabundieren im Smartphone-Universum, die Zeit soll nicht gelangweilt vertrieben, sondern in entspannt gesammelter Weise schöpferisch genützt werden.

Jedes Lernen impliziert nämlich eine Zeitspanne, in der das zu erwerbende Wissen und Können noch nicht angemessen zur Verfügung steht. Da es zu unbekanntem (eben erst anzueignenden) Ergebnissen führt, ist der Weg zu ihm weder geradlinig noch vorab ausgemerkelt, er muss vielmehr durch beständig wiederholte Suchbewegungen, Experimente, Fehlschläge und Korrekturmanöver gefunden werden (vgl. *Hackl 2017, S. 77ff*). Um etwas zu verstehen, muss man es sich „vor Augen führen“ und es „von allen Seiten betrachten“ können. Dazu bedarf es frei vollziehbarer Bewegung im geistigen und physischen Raum, wovon nicht zuletzt die Metapher der „Er-Fahrung“ herrührt. Beobachtung, Bewegung und entspanntes Probieren benötigen Zeit. Dies hat schon *Jean-Jaques Rousseau* zu einer bemerkenswerten Aussage veranlasst: „Ob ich es wage, hier die größte, wichtigste und nützlichste Regel jeglicher Erziehung darzulegen? Sie heißt: Zeit verlieren und nicht gewinnen.“ (1963, S. 212)

Muße bildet eine notwendige, nicht aber schon hinreichende Bedingung gelingenden Lernens. Wer Heranwachsende zum Lernen animieren möchte, muss ihnen auch einen sozialen Raum eröffnen, in dem sie mit ihren Bemühungen eine sinnstiftende Position beziehen können. Idealtypisch beschrieben wurde diese Notwendigkeit von *Jean Lave* und

Etienne Wenger in ihrem Konzept der „community of practice“ (vgl. 1991), das sie aus umfangreichen und weltweit durchgeführten Feldstudien lernender Gruppen gewonnen haben. Ihr Fazit lautet: Gelingendes Lernen geschieht, wo sich Menschen um sinnvolle Aufgaben herum zusammenfinden und sich arbeitsteilig um deren gemeinsame Bewältigung bemühen. Dabei leisten die jeweils unterschiedlich befähigten Beteiligten tatsächlich benötigte und daher authentische Anerkennung stiftende Beiträge. Ein solches kooperatives Verhältnis ermöglicht umfassende Motivation durch das wechselseitige Erhalten wie – mehr noch – Gewähren von Unterstützung. Die Lernenden machen so die Erfahrung, sich als kompetente Urheber produktiver Leistungen zu bewähren. Zugleich erfahren sie auf diese Weise beständige Anregung und Ausrichtung ihres Lernens durch Austausch und Abgleich von Informationen, durch Kritik, Korrekturen und Erfolgserlebnisse.

Lernen an Problemen und Lösungen

Muße in Freiheit ergibt noch keinen Unterricht und Motivation durch soziale Anerkennung benötigt Objekte, auf die die Motivation sich beziehen kann. Beide bilden daher nur gleichsam rahmende Klimafaktoren der eigentlichen Wissensvermittlung. Deren Ausgangspunkt liegt nun bei der subjektiven Betroffenheit ihrer Adressaten, nicht bei schulmeisterlichen Ambitionen oder bürokratischen Standardisierungen. Bildung lässt sich nicht verabreichen, sondern nur aneignen.

Aller Anfang liegt bei der Auslösung subjektiver Krisenerfahrungen durch unverständliche Ereignisse, irritierende Sachverhalte, logische Dilemmata, empörende Zustände, Beunruhigungen durch unabweisbare kritische Einwände, bislang unbekannte Horizonte des Denkens und Handelns, faszinierende Fähigkeiten anderer Menschen, unerschlossene Hilfsmittel und Werkzeuge oder auch eigene oder fremde existenzielle Grenzerfahrungen. Sie provozieren gemäß der häufig gebrauchten Metapher eine Verwicklung von Lernenden und Sache. Etwas präziser resümiert *Werner Helsper* es als pädagogische Aufgabe, „die erreichten Deutungs- und Erklärungsmuster immer wieder zu irritieren“ und damit „den Verlust vorhergehender Gewissheiten und Sicherheiten“ zu befördern (2000, S. 39). Solche reichen von persönlichen Gewohnheiten, überkommenen Denkformen und Sichtweisen bis zu äußeren Einflüssen durch Medien, Politik und Konsumismus.

Dabei bleibt das krisenhafte Erleben keineswegs exklusiv den Heranwachsenden vorbehalten. *Horst Rumpf* illustriert dies an einem aufschlussreichen Fallbeispiel: „Miss Orcutt gibt in ihrem Lehren, das offenbar nicht von ihrem Erleben abgeschnürt ist – man kann es kaum anders sagen – Zeugnis von einer Krise, die sie bewusst durchgestanden hat, ... diese Krisenerfahrung steckt den geweckten Schüler an ...“ (2008, S. 27)

Sobald die Krisenerfahrung nun zu Betroffenheit, Zweifel, Offenheit, vielleicht sogar Neugierde geführt hat, ist der Moment gekommen, genau jenes Wissen verfügbar zu machen, das problemlösend eingesetzt werden kann. Wichtig ist dabei, dieses Problemlösen (wie ggf. auch schon die Krisenerfahrung, s.o.) vorzuzeigen. Gleichzeitig müssen die Adressaten der Wissensvermittlung so umgehend und umfassend wie möglich aktiv in alle Operationen des problemlösenden Handelns einbezogen werden, denn nur so können sie imitierend-probierend erfahren, wie man es praktisch vollzieht. Ganz in diesem Sinne hebt *Wolfgang Klafki* hervor: „Jedem Thema, das Gegenstand unterrichtlicher Auseinandersetzungen wird, ist Methodisches immanent.“ (1991, S. 262) Fachliche Bildung besteht demgemäß nicht vorrangig aus einer Sammlung von Fakten, sondern aus jenen Verfahrens-

weisen, die in den jeweiligen Bezugswissenschaften zum Zweck einer spezifisch fachlichen Erkenntnisgewinnung entwickelt wurden.

Die praktische Eigenerfahrung der problemlösenden Potentiale des kulturellen Wissensbestandes ermöglicht ganz natürlich die Vertiefung der initialen Motivation: Die Einsichten und Erkenntnisse der Menschheit beginnen, ihre Verunstaltung als „Stoff“ abzustreifen und sich in sinnstiftende Orientierungs- und Handlungshorizonte zu verwandeln. Dabei kann es sich um das Kartografieren einer Landschaft ebenso handeln wie um eine mathematische Beweisführung, um die Technik des Kontrapunkts ebenso wie um das Sichversenken in eine kreativ-meditative Haltung. In dem Maße, in dem sich die Erfahrung dieser Sinnhaftigkeit der kulturellen Errungenschaften häufig wiederholt, kann sie sich zur generalisierten Erwartung verdichten, dass im Grunde jedes menschliche Wissen ein Stück spannender Aufklärung über die Rätsel dieser Welt und die Möglichkeiten einer aktiven Teilhabe an ihrer Gestaltung ermöglicht.

Lernen unter schulischen Realbedingungen

Was ich hier dargestellt habe, könnte man als den *kategorischen Konjunktiv der Bildungstheorie* bezeichnen: Wenn man denn täte, was man müsste, dann wäre ... Es ist unschwer zu erkennen, dass die Realität der öffentlichen Schule diesen absolut plausiblen und experimentell überprüfbareren Einsichten in die Notwendigkeiten einer wirkungsvollen Wissensvermittlung nur in seltenen Fällen entspricht. Betrachten wir zunächst die harten Fakten.

An die Stelle der Einrichtung einer entspannten Lernumgebung zur unblockierten Entfaltung aller Wahrnehmungs- und Einsichtspotentiale treten Verbote und Verpflichtungen, die die erwünschten Haltungen bürokratisch sicherstellen sollen, bzw. Anpassungszwänge, ohne deren Befolgung die biografisch benötigten Berechtigungen nicht erlangt werden können. Staunen, Zweifel und Neugierde werden durch detailliert vorgeschriebene Leistungskataloge zum Schweigen gebracht und die schöpferische Lust an der souveränen Lösung von Problemen und des expansiven Begreifens der Welt schwindet angesichts einer schnöden Entlohnung in Gestalt fünf nichtssagender Ziffern, die lediglich ein paar sachferne Status- und Berechtigungsvorteile versprechen. Der gesamte Prozess des Wissenserwerbs und Wissensnachweises ist unter die Bedingung einer strikten Zeitordnung und v.a. Zeitverknappung gestellt, deren häufigere Nichteinhaltung zu Abstufungen oder Ausschließungen führt. Dieser Mechanismus sichert ein grundsätzliches Konkurrenzverhältnis der Heranwachsenden untereinander, denn die bessere Bewertung sichert Vorsprünge in der inner- wie außerschulischen Karriere.

In dieser Konkurrenzsituation besteht die Notwendigkeit, sich im Stundenrhythmus unterschiedlichen Sachgebieten zuzuwenden. Dabei findet sich in den seltensten Fällen eine organische Beziehung zwischen dem dargebotenen Wissen und den Orientierungsproblemen und Wissensbedürfnissen, die seinen Erwerb subjektiv anstrebbarmachen würden. Die vorgestellten Wissensbruchstücke sind in einer Weise in das Gedächtnis überzuführen, die ihre Reproduktion in späteren Prüfungssituationen ermöglicht. In diesen Prüfungssituationen besteht keinerlei (erlaubte) Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeit mit anderen, sie ist meistens auch ohne jene gegenständlichen Hilfsmittel zu bestehen, die im wirklichen Leben jeder Demonstration von Problemlösungskompetenz zur Verfügung stünden.

Nicht nur zeitlich werden die Heranwachsenden in ein enges Korsett gesteckt. Die jüngeren lernen zunächst das Ertragen stundenlangen körperlich passiven Sitzens an zugewiesenen Plätzen (vgl. etwa *Falkenberg* 2013) und der dabei zu bewältigenden Langeweile (vgl. etwa *Breidenstein* 2006). Die ganze Schullaufbahn hindurch werden sie eingeteilt in Sitzordnungen, Rangreihen, Absonderungen (etwa bei Prüfungen) und verharren die meiste Zeit im Modus des sitzenden und schreibenden Aufnehmens oder Wiedergebens.

In der letzten Zeit bahnen sich mannigfache Aufweichungen dieser starren Strukturen an. Doch verbleiben sie zumeist im Banne einer fatalen Gängelung. Die notwendige Hinführung zu einer gründlichen Erschließung der Sache wird ersetzt durch Strategien ihrer Didaktisierung: Vereinfachende, schematisierende und „aktualisierende“ Verfälschungen erleichtern den Betrieb, vermitteln aber kein Verstehen der kulturellen Errungenschaften (vgl. etwa *Gruschka* S. 2009, S. 487ff). Die zu bewältigenden Aufgaben nehmen (v.a. in den weniger anspruchsvollen Schultypen) mehr und mehr die Form hedonistisch konsumierbarer Beschäftigungsangebote an. An die Stelle des erklärenden Vortrags treten vermehrt die animierten Schlagwort-Listen der digitalen Präsentation, systematische Argumentation weicht unterhaltsam inszenierten Quiz- und Rate-Spielen, die eigenverantwortliche Mitschrift wird abgelöst durch bunte Aufbereitungen im Netz (vgl. etwa *Hackl & Stifter* 2019).

Die Misere der Schule wird kritisiert, seit es sie gibt. Die detaillierte wissenschaftliche Kritik des Unterrichtsgeschehens füllt Bibliotheken (vgl. nur etwa die ausführliche Übersicht bei *Precht*, 2015). Alternativen wären nicht nur konzeptuell entworfen, sondern mehr als hinreichend ausführlich erprobt und dokumentiert. Warum kommt es dennoch nicht dazu, dass die Schule in eine nach pädagogischen Einsichten gestaltete Institution umorganisiert wird?

Anpassung an die Prinzipien von Markt und Hierarchie

Es ist bemerkenswert, dass sowohl affirmative wie kritische Beobachter darin übereinstimmen, dass der Auftrag der Gesellschaft an die Schule darin besteht, zustimmende Einstellungen und grundlegende Fähigkeiten zur aktiven Aufrechterhaltung der bestehenden ökonomischen und politischen Ordnung, (kurz: *Qualifikation* und *Legitimation*) zu vermitteln (vgl. etwa *Fend* 2008, 32ff, *Lenhardt* 1984, *Bourdieu/Boltanski* 1981, *Gruschka* 1997).

Ein erheblicher Teil der Aufgabe besteht zunächst darin, jenes ausdrückliche Wissen darzubringen, das der Beteiligung am ökonomischen und politischen System vorausgesetzt ist. Besonders nachhaltig wird sie jedoch dadurch erfüllt, dass der gesamte Schulbetrieb und die in ihm erfolgende Vermittlungstätigkeit ihrer Form nach der Funktionslogik dieser gesellschaftlichen Systeme angeglichen und die Heranwachsenden dadurch indirekt und unauffällig an sie herangeführt werden. Autoren wie *Robert Dreeben* oder *Philip W. Jackson* haben dafür die Bezeichnung „heimlicher Lehrplan“ vorgeschlagen (1968, vgl. auch *Hackl* 2017).

Aus der klassischen Soziologie kennen wir die Bewegungsgesetze von Ökonomie und Politik als bestimmt von den Steuerungsprogrammen des Marktes und der Hierarchie sowie von den Zirkulationsmedien Geld und Macht (vgl. etwa *Habermas* 1987, 360ff). Markt beruht auf der Logik des Äquivalententausches, der sich unter der Bedingung von Angebot und Nachfrage vollzieht, Hierarchie auf der Logik von Anweisungsbefugnis und Rechenschaftspflicht. Diese Prinzipien werden nun in die alltäglichen Prozeduren des Unterrichtsbetriebes integriert und um erfolgreich zu sein, müssen sich die Heranwachsenden den

vorgegebenen Sachzwängen beugen: Gehorsam gegenüber Verboten und Verpflichtungen, Investition in Anstrengungen zum Tausch gegen Karrierechancen.

Schon die ethnografische Studie *Jacksons* zeigt nun, dass die Erfahrung der Ausgeliefertheit an die institutionellen Vorgaben zur Konstitution einer doppelten Unterrichtsrealität führt: Das hidden curriculum erziehe weniger zu „intellectual prowess“ als zu „institutional conformity“ (1968, S. 17), es provoziert äußeres Engagement bei innerem (lernbehinderndem) Rückzug und zur Orientierung an Belohnungen statt an sinnstiftenden Anliegen. Und so vermittelt der heimliche Lehrplan vor allem den Nachweis, dass die Welt unabänderlich von den eng ineinander verwobenen Gesetzen der Machtausübung und des Warentausches bestimmt sind. Unterordnungs- und Rechenschaftspflicht gegenüber eigenlogisch prozessierenden bürokratischen und ökonomischen Mechanismen, eine subsidiäre Interessensvertretung, der es strukturell verwehrt ist, die tatsächlichen Bedürfnisse zu befördern, dafür: Existenzsicherung im Konkurrenzverhältnis, Entlohnung für fremdbestimmte Leistung, Quantifizierung und Messung aller Lebensäußerungen, Selektion und Optimierung aller Prozesse nach Tauschwertkriterien. Der schulische Alltag macht zur unhinterfragbaren Gewissheit, dass genau so und nicht anders die alternativlose Natur des Menschen aussieht.

Die zentrale Normierung und Kontrolle des schulischen „Outputs“ durch Bildungsstandards, PISA & Co unterstellt auch das Lehrpersonal immer enger dem etablierten Wissensvermittlungsregime. Damit ergeben die aktuellen „Aufweichungen“ der schulischen Ordnung zumeist weniger eine pädagogische Verbesserung als eine Modernisierung und Straffung der funktionalen Anpassungsmechanismen. Gleichzeitig lassen neue „individualisierte“ Unterrichtsmethoden jedes Scheitern an den vorgegebenen Anforderungen mehr und mehr als freie Entscheidung und persönliches Versagen der weniger anpassungsbereiten Heranwachsenden erscheinen. So lernen sie, dem Ideal der Ich-AG zu folgen, das jenes des folgsamen Arbeiters verdrängt hat.

Veränderung der Schule bedarf gemeinschaftlicher Aktion

Untersucht man Unterrichtsstunden präzise, so kann man feststellen, dass sich auch unter den skizzierten Realbedingungen unablässig Momente motivierender Anregung, staunensmachender Irritation, handlungseinführender Vorbilder, offener Experimente, gedankenschärfender Kritik und emanzipierender Aufklärung ihre Bahn brechen (vgl. nur etwa *Gruschka* 2009). Dies ist zunächst einmal schon dem behauptungswilligen Eigensinn der Heranwachsenden zuzuschreiben, die die Selbstinszenierung der Schule als Bildungsinstitution immer wieder beim Wort nehmen und von ihrem Recht auf eigenständiges Denken, begründete Widerrede und unbeirrte Wahrheitssuche Gebrauch machen. Selbstverständlich finden sie dabei auch wertvolle Unterstützung durch engagierte Lehrende, die bereit sind, ihren bildungstheoretischen Überzeugungen und pädagogischen Intuitionen sowie ihrem Unbehagen an den institutionellen Vorgaben zu folgen.

Doch verfangen sich solche Ambitionen systematisch im Netzwerk der über den Unterricht verhängten Strukturvorgaben. Zweifellos können Lehrende der Widersprüchlichkeit ihrer Aufgabe mit mehr oder weniger Geschick begegnen, entrinnen können sie ihr nicht: Totale Anpassungsversuche müssten in den Verlust jeder Vertrauensbeziehung zu den Heranwachsenden und damit in das Erliegen des unterrichtlichen Geschehens münden, umgekehrt sich konsequent auf die Seite des Bildungsanliegens zu stellen, müsste früher oder später in einen Konflikt mit den Instanzen der gesellschaftlichen Kontrolle führen. Was möglich bleibt, ist das auf Dauer gestellte Sowohl-als-auch. Dieses impliziert jedoch einen

unverhältnismäßigen Aufwand, den dauerhaft guter Unterricht jenen abverlangt, die ihn trotz allem verwirklichen wollen.

Der einzige Ausweg aus der Misere führt über die gemeinschaftliche Organisation der pädagogischen Anliegen im gesellschaftlichen Raum. Sie stünden der zweifellos notwendigen Vorbereitung der Heranwachsenden auf ihre Mitwirkung an einer tatsächlich dem Gemeinwohl (statt der Interessensabsicherung weniger) verpflichteten Politik und Ökonomie keinesfalls im Wege, ganz im Gegenteil: Eine Erziehung zu fundiertem Denken und engagiertem Handeln wäre deren allerbeste Voraussetzung. Die Schleuderbewegung, in die eine technische Erfindung wie ChatGPT das dominante schulische Kontrollregime versetzt, besteht darin, dass es allen Betroffenen vor Augen führt, wie unproduktiv der Ritus des notenfixierten Auswendiglernens und Nachplapperns ist – egal ob in der Grundschule oder an der Universität. Für die schlichte Leistung der bloßen Deklamation von Wissensbruchstücken kann (und soll) man getrost die Maschine verwenden.

Was dann aber dringender denn je zu lernen bleibt, ist: das von ihr verwaltete und aufbereitete Wissen in möglichst großer Tiefe zu verstehen, es auf unser aller Dasein in der Welt zu beziehen und es so skeptisch, kritisch und vorbehaltlos wie möglich zu beurteilen. Erst auf diese Weise können Heranwachsende eine sinnvolle Orientierung gewinnen und sich damit gegenüber Manipulation und Unterdrückung durch Menschen, künstliche Intelligenzmaschinen oder politische und ökonomische Systemvorkehrungen behaupten. So wie mich die Antworten auf meine Anfrage an ChatGPT in keiner Weise zufriedengestellt haben, sollte jede einzelne schulische Unterrichtsstunde zum sorgfältigen Nachfragen, Prüfen, Bewerten, Weiterdenken und Suchen nach möglichen, gut begründeten Alternativen verwendet werden. Wer sich dieser anspruchsvollen Aufgabe verschreibt, wird sich von ChatGPT und seinen Nachfolgemaschinen nicht irritiert, vielleicht sogar angespornt fühlen.

Mannigfaches altes und neues Wissen steht zu dieser Aufgabe bereit, es müsste lediglich umgesetzt werden, darunter ganz besonders auch die wertvollen praktischen Erfahrungen jener, die entsprechende Umsetzungsversuche bereits erfolgreich gewagt haben. Dafür öffentliche Mehrheiten zu organisieren – in Schulklassen, Elterngruppen, Schulstandorten, in der Gesellschaft – bedeutete nicht weniger, als die proklamierten Werte der Demokratie beim Wort zu nehmen und den Kampf für das Recht auf die Durchsetzung jener humanistischen Vernunft aufzunehmen, die seit jeher ihre unverzichtbare Grundlage bildet.

LITERATUR

- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1981): Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Bourdieu u.a. (Hg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/Main, 89–115.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. VS Wiesbaden.
- Dreeben, R. (1968): On What is Learned in School. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Falkenberg, M. (2013): Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen. Lucius & Lucius, Stuttgart.
- Gruschka, A. (1997): Schulpädagogik. In: Bernhard, A. & Rothermel, L. (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik, Deutscher Studienverlag, Weinheim, 256–270.
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Habermas, J. (1987): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2., 4. Aufl. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Hackl, B. (2017): Lernen. Wie wir werden, was wir sind. Bad Heilbrunn, Klinkhardt (utb).
- Hackl, B. (2021): Vom heimlichen Lehrplan zur rekonstruktiven Schulkritik. In: Budde, J. / Hietzge, M. / Kraus, A. / Wulf, C. (Hg.): Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. 2. üb. Aufl. Weinheim. Beltz Juventa. 798–809.
- Hackl, B. & Stifter, A. (2019): Es ist ganz wichtig, dass ihr das versteht. Wie der Verzicht auf Krisenzumutungen die Erschließung des Lerngegenstandes behindert. In: Schrittmesser, I. (Hg.): Begabungsförderung revisited. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 69–93.
- Helsper, W. (2000): Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In: Beck, C. u.a.: Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Eine Evaluation. Springer, Wiesbaden, 29–50.
- Humboldt, W. v. (1980): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Werke, Bd.1. Cotta, Stuttgart. 56–233.
- Jackson, P. W. (1968): Life in Classrooms. Holt, Rinehart and Winston, New York, Toronto, London.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. erw. Aufl. Beltz, Weinheim, Basel.
- Lave, J. / Wenger, E. (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Partizipation. University Press, Cambridge.
- Lenhardt, G. (1984): Schule und bürokratische Rationalität. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Precht, R. D. (2015): Anna, die Schule und der liebe Gott. 7. Aufl. München: Goldmann.
- Rousseau, J.-J. (1963): Emile oder Über die Erziehung. Reclam, Stuttgart.
- Rumpf, H. (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung. In: Mitgutsch, K. u.a. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Klett-Kotta, Stuttgart, 21–32.

ZUM AUTOR

Bernd HACKL, Studien: Lehramt, Erziehungswissenschaft; mehrjährige Schulpraxis, Professur für Schulpädagogik und Leitung des gleichnamigen Instituts an der Universität Graz.
Forschungsthemen: Lehren und Lernen; Körper, Raum und Artefakte im pädagogischen Prozess; Kritik der neoliberalen Schulreform. Publikationen unter: *Forschungsportal der Universität Graz*.