

N. Janovsky, E. Ostermann, U. Rapp, G. Ritzer und P. Steinmair-Pösel (Hrsg.)

Perspektiven Bildung

Band 1

WAXMANN

PerspektivenBildung

herausgegeben von der
Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein

Band 1

Nikolaus Janovsky,
Elisabeth Ostermann, Ursula Rapp,
Georg Ritzer, Petra Steinmair-Pösel (Hrsg.)

PerspektivenBildung



Waxmann 2021
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

PerspektivenBildung, Band 1

ISSN 2748-6761

E-ISSN 2748-677X

Print-ISBN 978-3-8309-4374-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9374-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Annja Krautgasser, Wien

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Grußwort des Rektors der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein 7

Einleitung der Herausgeber*innen9

Teil A: Perspektivenbildung

Formale Bildung – Quadraturen des Kreises. Essayistische Anmerkungen zu Dialog und
Widerstand
Peter Stöger 19

Vielfalt sichtbar halten in Wort und Bild
*Ingrid Jehle, Pier Paolo Pasqualoni, Eva Salvador, Maria Schuchter,
Sabine Schwarz, Ursula Schwarz, Gabriele Wopfner*31

Inklusive Bildung aus christlicher Perspektive
Mirjam Hoffmann43

Ethik statt Religion? Zur wechselseitigen Bezogenheit religiöser und säkularer
Perspektiven in der ethischen Bildung
Petra Steinmair-Pösel55

Bildung und Beziehung. Plädoyer für eine Neurezeption des Beziehungsaspekts in
Bildungsprozessen
Josef Walder67

Räumliche und zeitliche Dimensionen des Lernens. Überlegungen zur Ermöglichung von
kritischem Lehrer*innenhandeln anhand bildungstheoretischer Auseinandersetzungen
Cornelia Zobl 79

Befähigung zur Partizipation als pädagogischer Auftrag im Professionsverständnis von
Lehrkräften?
Katharina Fischer, Ute Vogl91

Lernaufgaben und deren Analysen in der Politischen Bildung. Eine desiderable
Perspektive in der politikdidaktischen Forschung
Joachim Baumann 107

Bildung als konkret-utopische Bewegung
Robert Schneider-Reisinger 121

Teil B: Beiträge zu weiteren berufsfeldbezogenen (Forschungs-)Projekten

Projekt Lehrer*innenbildung: Studentische Sichtweisen zu Lerngelegenheiten und -anforderungen in der neuen Primarstufenausbildung <i>Elisabeth Ostermann</i>	133
Herausfordernde Erfahrungsmomente in der Lehrer*innenausbildung als Entwicklungsaufgabe <i>Kludia Zangerl</i>	141
Vignettenarbeit in den Schulpraktischen Studien <i>Josef Vögele</i>	153
Wi(e)der Passungs- und Transferprobleme: Begleitforschung zur Fortbildungsreihe „Didaktische Pakete“ <i>Andrea Mayr, Lisa Paleczek, Anneliese Franz</i>	163
Das MINAK-Programm: Projektbeschreibung zur Etablierung der Praktika NEU an der Privaten Praxismittelschule Zams <i>Elisabeth Haas, Thomas Stecher, Romana Senn-Stürz, Hemma Staggl, Judith Zöhrer</i>	173
Geschlecht ist bei uns (k)ein Thema. Geschlechterwissen, (De)Thematisierung und Relevanzsetzung von Geschlecht in Erzählungen von Primarpädagog*innen <i>Alexandra Madl</i>	181
„Da steckt Leben drinnen“ – Lernlandschaft Religion. Oder: Wie Schüler*innen möglichst eigenständig forschen und lernen und Religionslehrer*innen sie in diesem Prozess begleiten <i>Doris Gilgenreiner</i>	191
Die Bedeutung des Raumklimas in Unterrichtsräumen <i>Günther Thöni</i>	201
Autor*innenverzeichnis	213

Grußwort des Rektors

Sehr geehrte Leser*innen,

die Errichtung der Pädagogischen Hochschulen und das Konzept der „Pädagog*innenbildung NEU“ (ab 2015) haben das Ziel, die Berufsausbildung von Lehrer*innen in Österreich auf ein höheres Niveau zu heben. Schon lange geht es nicht mehr nur darum, bewährte Verfahren kennenzulernen und Handlungsrountinen einzuüben. Die Befähigung zur selbstständigen und reflektierten Auseinandersetzung mit den vielfältigen Anforderungen des Berufs und seines Umfelds steht im Vordergrund. Ein wichtiger Baustein der aktuellen Ausbildung von Pädagog*innen ist die forschungsgelایتete Lehre. Die enge Verbindung von Forschung und Lehre soll gewährleisten, dass Studierende Erkenntnisse auf dem neuesten Stand vermittelt bekommen. Noch besser ist es, wenn diese Vermittlung aus erster Hand kommt, dass Professor*innen Erkenntnisse aus eigener berufsfeldbezogener Forschung an ihre Student*innen weitergeben. Forschung ist also neben der Lehre zu einer Kernaufgabe der Pädagogischen Hochschulen und damit auch zu einem Teil der alltäglichen Arbeit von Hochschullehrenden geworden.

Um diese Aufgabe erfüllen zu können, bedarf es einer Infrastruktur. Mit der Begründung der neuen Reihe *PerspektivenBildung* stellt die KPH Edith Stein nun ein wichtiges Stück dieser Infrastruktur zur Verfügung. Es wird damit ein Raum geschaffen, in dem sich Kolleg*innen, die sich forschend mit Fragen der Bildung auseinandersetzen, ihre Arbeiten präsentieren können und so eine weitere Möglichkeit haben, mit Kolleg*innen und Studierenden innerhalb und außerhalb der eigenen Hochschule in den wissenschaftlichen Diskurs zu treten. Schon allein dadurch eröffnen sich hoffentlich neue Perspektiven.

An den ersten Band einer Reihe werden besondere Ansprüche gestellt, ist er doch das Referenzmodell für alle folgenden Bände. In diesem Sinne bildet er thematisch eine breite Basis. Für die Qualität der Beiträge sind in erster Linie die Autor*innen, aber auch die Expert*innen, die sich als Gutachter*innen zur Verfügung gestellt haben, und die Herausgeber*innen verantwortlich. Ihnen allen möchte ich sehr herzlich danken und zum Erscheinen dieses Bands gratulieren.

Sehr geehrte*r Leser*in, wenn Sie sich nun dem einen oder anderen Beitrag hoffentlich mit Interesse widmen, wünsche ich mir, dass Sie zur Überzeugung kommen, dass Sie den ersten Band einer Reihe mit Potenzial in Händen halten.

Das wäre für uns alle auf jeden Fall eine gute Perspektive.

Mit besten Grüßen,
Peter Trojer

Einleitung der Herausgeber*innen

Die Hochschule

Edith Stein (1891–1942), Namensgeberin der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein, fasziniert nicht zuletzt deshalb bis heute viele Menschen in Wissenschaft, Gesellschaft und Kirche, weil ihr Lebensweg äußerst viele und in sich verschiedene und zum Teil spannungsvolle Perspektiven bietet. Geboren als Jüdin, konvertierte sie als junge Frau zum Christentum und trat in den Karmelitinnen Orden ein. Die Vermittlung zwischen Judentum und Christentum blieb ihr zeitlebens ein Anliegen. Als Philosophin dachte die Schülerin Edmund Husserls und Martin Heideggers intensiv über das Sein nach. Sie versuchte, die großen Strömungen der abendländischen Metaphysik, der neuzeitlichen Philosophie und des jüdisch-christlichen Denkens in ihren Überlegungen zu endlichem und ewigem Sein zusammenzuführen. Ihre Habilitationsschrift wurde nie als solche anerkannt, da man einer Frau keinen Lehrstuhl gewähren wollte. Sie schöpfte in dieser Phase der philosophischen Auseinandersetzung sowohl aus ihrer umfassenden akademischen Bildung als auch aus der Erfahrung als Frau im akademischen Feld und als Lehrerin am Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster, einer Institution, die als Vorgängerin etwa der heutigen Pädagogischen Hochschulen in Österreich bezeichnet werden kann. Edith Steins Sicht auf Religion, Welt, Gesellschaft und Pädagogik steht nicht zuletzt unter dem Druck des fortlaufend mächtiger werdenden Wahnsinns des Naziregimes, dem sie schließlich 1942 durch ihre Ermordung in Auschwitz selbst zum Opfer gefallen ist.

Edith Stein steht damit auch Patin für die Aufforderung, Welt, Gesellschaft und Pädagogik aus den verschiedensten Blickwinkeln von Biografie, Religion, Politik und Wissenschaft zu betrachten und differenziert zu diskutieren. Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein möchte mit dem vorliegenden Band einen Beitrag dazu leisten.

Die Reihe

Die neue Reihe *PerspektivenBildung* der KPH Edith Stein setzt sich multiperspektivisch mit aktuellen Fragestellungen im Bildungsbereich auseinander. Das Wortspiel mit den Begriffen Perspektive und Bildung weist bereits auf fundamentale Anliegen der Reihe hin. Es geht um unterschiedliche Blickwinkel und interdisziplinäre Perspektiven auf ausgewählte Themen aus dem Bereich der Bildung. Angepeilt ist die kritisch-reflektierende Bildung eigener Perspektiven und, gerade auch in Auseinandersetzung mit anderen, vielleicht auch fremdartigen Perspektiven und Standpunkten. Und nicht zuletzt geht es um die Reflexion des spezifischen Bildungsverständnisses und -auftrags einer (Kirchlichen) Pädagogischen Hochschule – und damit um ein Stück Selbstpositionierung im vielstimmigen Konzert pädagogischer Literatur und Sichtweisen. Der Begriff der Perspektive

bringt dabei immer beides ins Spiel, den Gegenwartsbezug, d.h. die Fragen: Wo stehe ich? Von welcher Position aus denke und handle ich?, aber auch den Zukunftsbezug, d.h. die Fragen: Wohin geht es? Wohin soll es gehen?

Beide Fragen sind – zumal im Kontext von Lehren und Lernen – immanent wichtig. Die seit nunmehr sechs Jahren laufende Ausbildung von Lehrer*innen gemäß Pädagog*innenbildung NEU zielt auch darauf ab, Studierende zu einer forschenden Haltung zu ermutigen sowie die Lehre an allen beteiligten Institutionen forschungsgeleitet zu gestalten. Dies gilt sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den einzelnen Fachbereichen. Idealerweise sind die oben gestellten Fragen dann ständig neu zu stellen und – mithilfe von neuen Erkenntnissen – immer wieder neu zu beantworten. In diesem Sinne dürfen und sollen sich auch Perspektiven verändern, ergänzen und mitunter völlig neu ergeben.

Diese Dynamik zwischen und gleichzeitig die untrennbare Verbindung von Bildung und Perspektiven wird in der Reihe aufgegriffen und soll durch diese aktiv vorangetrieben werden. Aus diesem Grund richtet sich der Aufruf zur Mitgestaltung der Bände an eine breite Zahl von Kolleg*innen, die in nicht weniger breiten Kontexten verschiedenster Institutionen, Fächer, Ausbildungswege und Zielgruppen alltäglich mit Bildungsthemen konfrontiert sind und diese mitgestalten.

Der erste Band

Der erste Band der Reihe nimmt den Reihentitel in den Blick und ist damit thematisch weit gehalten. Ausgangspunkt ist die oben genannte Überlegung, dass Bildung nie abgeschlossen ist, weder individuell-biografisch noch gesellschaftlich betrachtet. Was wir unter Bildung verstehen, welche Konzepte und Aufmerksamkeiten unsere Forschung und Lehre leiten, bewegt und entwickelt sich entlang der großen gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen und Veränderungen. Zentral sind dabei auch die Fragen, welches Menschenbild und, damit zusammenhängend, welche pädagogische Grundhaltung uns leitet und welches Verständnis von Bildung wir den zukünftigen Lehrpersonen vermitteln wollen. Denn Bildung hat immer auch mit anthropologischen und soziologischen Grundannahmen, mit Idealen und Visionen von gelingendem Menschsein als Individuum und in Gemeinschaft zu tun. Auch die alltägliche Arbeit mit Studierenden an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein findet innerhalb dieser gesellschaftlichen Herausforderungen statt. Der erste Band der *PerspektivenBildung* stellt auch die Einladung dar, die eigenen Ideale und Visionen offenzulegen und möchte Anregungen geben, diese weiterzuentwickeln.

Die Beitrageber*innen wurden eingeladen, ihren kritisch-reflexiven Blick auf das Thema Bildung auf folgenden vier Ebenen zu vermitteln:

Bildungsphilosophische Perspektiven

Im Hinblick auf den Lehrberuf sind die Offenheit und die prinzipielle Unabgeschlossenheit von Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen integrale Bestandteile des Professionsverständnisses. Damit aber ist mehr gemeint, als dass Lernen ein lebenslanger Prozess sei. Darüber hinaus möchten wir auch den Prozess der fortlaufenden Professionalisierung als per se unabgeschlossen und nicht abschließbar betrachten. Darin ist keinesfalls ein Mangel, sondern vielmehr eine klare Aufforderung, nicht zuletzt an unsere pädagogische Hochschule selbst, zu sehen. Professionalisierung im Hinblick auf den Kontext (Hoch-)Schule geht über das eigene Lernen hinaus und integriert auch die Schritte der Umsetzung und Reflexion des Gelernten, um daraus neue Lernschritte zu entwickeln. Die so gewonnene Haltung erfordert insbesondere einen bildungsphilosophischen Diskurs, der dem Vertrauten immer neue Perspektiven hinzuzufügen vermag und zu einer Diskussion der Ansätze einlädt. Dass zahlreiche Autor*innen aus anderen Bildungsinstitutionen diesem Aufruf gefolgt sind und so den Band aus vielen Blickwinkeln mitgestalten, freut unter dieser Perspektive besonders. Es ist darin ein deutliches Signal für die Notwendigkeit und zugleich die Lebendigkeit des bildungsphilosophischen Diskurses zu sehen.

Bildungspolitische Perspektiven

So verstanden sind auch bildungspolitische Anteile und Perspektiven unabdingbar. Schule ist per se ein politisches Feld. Insofern wirken auch politische Fragen in die Aufgabenfelder der Hochschulen und sind nicht zuletzt dort zu diskutieren. Wie stellt sich die pragmatische Situation (Pensionierungen, fachfremder Unterricht, NMS vs. AHS etc.) dar und wie ist ihr an den Institutionen zu begegnen? Wo steht die Ausbildung von Lehrer*innen und in welche Richtung kann und soll sie wie weiterentwickelt werden? Welche Rahmenbedingungen ermöglichen die Bildung, Integration und Weiterentwicklung der eigenen Perspektive?

Perspektiven im Spannungsfeld von Forschung und Lehre

Forschungsgeleitete Lehre erscheint manchen als Widerspruch zu praxisorientiertem Lehren und Lernen. Demgegenüber stehen der Anspruch und die Überzeugung der Lehr- und Lernkonzepte an den Pädagogischen Hochschulen, denen bereits von Gesetzes wegen neben der Aus-, Fort- und Weiterbildung auch die berufsfeldbezogene Forschung als Kernaufgabe zufällt. Dennoch ergeben sich aus den genannten Aufgaben auch Spannungen und infolgedessen wichtige Fragen: Wie kann Forschung in der Lehre und wie in der Schule ankommen? Wie können die vielfältigen Forschungszugänge und -methoden aller in der Schule vertretenen Fächer in der Ausbildung aufbereitet werden? Welche Perspektiven werden im Lehralltag an den Hochschulen an angehende und im Berufsalltag stehende Lehrpersonen weitergegeben? Wie kann eine forschende Haltung über Jahrzehnte des Berufslebens genährt und erhalten werden?

Perspektiven im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Die genannten bildungsphilosophischen und bildungspolitischen Perspektiven sind kein Selbstzweck. Jedenfalls stehen wir in der Vermittlungsarbeit, wie sie in der Ausbildung von Lehrer*innen alltäglich geleistet wird, vor der Aufgabe, diese fruchtbar weiterzugeben. Gerade diese herausfordernde Aufgabe bietet die Chance, die konstatierte Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen – sind doch Berufsfeld und Lehre durch die Curricula, aber auch durch die Berufsbiografien vieler Lehrender denkbar eng verbunden und werden bewusst nicht entflochten. Darüber hinaus besteht die Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen neben der Ausbildung auch darin, Lehrpersonen in ihrem lebenslangen Lernen zu begleiten und in der Fort- und Weiterbildung aktiv zu unterstützen. Unter dieser Rücksicht können gerade jene Beiträge des Bands, die Themen der unmittelbaren Praxis behandeln, einen wesentlichen Diskussionsbeitrag im Spannungsfeld von Theorie und Praxis leisten. Dies betrifft die Praxis sowohl in den verschiedenen Schulen als auch in den Hochschulen.

Die Herausgeber*innen des ersten Bands sind in verschiedenen Funktionen und Fachbereichen an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein tätig. Aus diesen unterschiedlichen Herkunfts- und Tätigkeitsbereichen erwächst auch das Interesse an einem multiperspektivischen Zugang zu Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen. Dieses vielschichtige Interesse prägt und kennzeichnet die Arbeit an den Pädagogischen Hochschulen. Der vorliegende Band lädt dazu ein, eben dieses Bemühen zu dokumentieren und zu verbreiten.

Dem Aufruf zur Beteiligung am ersten Band der Reihe folgten zahlreiche Kolleg*innen, deren unterschiedliche Herkunft – fachlich, geografisch und institutionell – dem Anliegen der Multiperspektivität bereits prima facie Rechnung trägt. Dies wird denn auch im genaueren Blick auf die in den Beiträgen fokussierten Inhalte sichtbar. Wir bedanken uns an dieser Stelle bei allen Autor*innen sowie bei jenen Kolleg*innen, die in den Peer-Reviews die wichtige Aufgabe der Qualitätssicherung übernommen haben.

Der erste Teil des Bands ist thematisch auf die Frage nach den Perspektiven insbesondere jener Felder von Bildung ausgerichtet, die im Kontext Schule stehen. Ein großer Teil davon weist unmittelbare Bezüge zu pädagogischen Berufsfeldern auf. Zugleich sind die behandelten Fragen bildungstheoretisch breit gefasst und diskutiert. Dies unterstreicht die Komplexität und zugleich den Anspruch jener Perspektiven, unter denen Bildung zu diskutieren ist.

Peter Stöger öffnet mit „essayistischen Anmerkungen zu Dialog und Widerstand“ die Themenfelder für den Band denkbar weit. Seine Sichtweise auf formale Bildung zielt auf die Wahrnehmung, dass sich Formales als welt- und menschenbildliche Architektur erweise. Im klassischen Dreieck aus Lernenden-Lehrenden-Lehrinhalt seien Foren benennbar, denen der Autor mit den dialogpädagogischen Ansätzen von Buber und Freire begegnet und dabei dem „Widerstand“ eine bildsame Ressource beimisst.

Ein Autor*innenkollektiv aus Hochschullehrenden der KPH Edith Stein, welches aus der Arbeitsgruppe Gender*Diversitätskompetenz agiert, befasst sich mit dem Bewusstsein von Diversität als zentralem Aspekt pädagogischer Professionalität. Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung von Bildern konstatieren die Autor*innen eine starke Stereotypisierung in der Bildsprache von Medien und weisen kritisch auf die Macht von „Blickregimen“ hin. Sie betonen die schwierige und zugleich notwendige Aufgabe von Bildungseinrichtungen, einen konstruktiven Beitrag zur Diversitätssensibilität zu fordern und zu fördern.

Mirjam Hoffmann nähert sich dem Begriff der Inklusiven Bildung aus spezifisch christlicher Perspektive. Dieser setzt eine Pädagogik voraus, die prinzipiell niemanden ausgrenzt. Zugleich jedoch konfrontiere uns die Geschichte gerade in kirchlichen Einrichtungen auch mit Missachtung und Missbrauch des christlichen Menschenbilds. Hoffmann zeigt den Zusammenhang von christlichem Menschenbild und inklusiver Bildung als Menschenrecht auf und erarbeitet einen Ansatz Inklusiver Pädagogik, der als gemeinsamer Bezugspunkt verstanden werden kann. Dabei misst die Autorin dem Aspekt der Gottesebenbildlichkeit des Menschen gerade aufgrund seiner Unvollkommenheit eine besondere Bedeutung bei.

Petra Steinmair-Pösel geht der Frage nach, ob an öffentlichen Schulen in Österreich konfessionsgebundener Religionsunterricht noch zeitgemäß ist oder vielmehr durch ein Fach „Ethik für alle“ zu ersetzen sei. Ausgehend von der Diagnose der „Postsäkularität“ unserer Zeit sieht sie – sowohl säkular als auch religiös fundierte – ethische Bildung als Gebot der Stunde. Dies insbesondere auch deshalb, weil die Autorin Schule als einen der letzten Orte der Gesellschaft versteht, an dem tatsächlich alle Gruppen zusammenkommen und wo deshalb ein wertschätzender Umgang mit religiös-weltanschaulicher Pluralität eingeübt werden könne. Insofern sei gerade in der aktuellen Multioptionsgesellschaft auch im Zugang religiös-ethischer Bildung ein unverzichtbarer Mehrwert zu sehen.

Josef Walder fragt in seinem Beitrag nach dem Spannungsfeld von Autonomie und Beziehung in Bildungsprozessen und diskutiert diese aus der Perspektive des christlichen Personenbegriffs und seiner Entfaltung in Pädagogik und Erziehungswissenschaften entlang unterschiedlicher gesellschaftlicher Entwicklungen. Nicht zuletzt diese Sicht lege ein Bildungsverständnis nahe, welches neben Wissensvermittlung auch und gerade dem Aspekt der Beziehung als Basis für nachhaltiges Lernen entsprechende Bedeutung zumisst.

Cornelia Zobl hinterfragt/befragt die Annahme, bildungstheoretische Textlektüre fördere das kritische Handeln von Lehrer*innen und wirft hierfür einen Blick auf Ausbildung und schulpraktisches Handeln. Die Autorin unternimmt den konkreten Versuch der Vermittlung im angespannten Verhältnis zwischen Bildungstheorie und Schulpraxis. Sie unternimmt den Versuch einer Übersetzung des für beide Felder relevanten Themas des Ler-

nens in einer sich transformierenden Bildungslandschaft und plädiert dafür, die Bildungstheorie in den Raum des Handlungsdrucks, wie er in der Schulpraxis besteht, zu überführen.

Katharina Fischer und Ute Vogl sehen in der Befähigung zur Partizipation einen besonderen pädagogischen Auftrag im Professionsverständnis von Lehrkräften. Ihr Beitrag stellt Befunde zur Partizipationsforschung vor, die eine Diskrepanz zwischen den politischen und gesellschaftlichen Forderungen nach Partizipation und der konkreten Situation in der Schule nachweisen. Die Autorinnen laden ein, das Thema bewusst im Hinblick auf die Professionalität von Lehrkräften zu betrachten und benennen sich daraus ergebende Spannungsfelder in der Lehrer*innenbildung.

Joachim Baumann räumt der Aufgabengestaltung für das Gelingen von Lernprozessen eine Schlüsselrolle ein und führt in das Verständnis von kompetenzorientierten Lernaufgaben ein. Ihr Potenzial als Steuerungs- und Strukturierungselemente für einen umfassend fördernden Unterricht sei hoch. Die Umsetzung unterliege jedoch einer Reihe von Anforderungen und Kriterien, welche am Fallbeispiel des Unterrichtsfachs Politische Bildung vorgestellt werden.

Robert Schneider-Reisinger versteht seine Perspektive auf Bildung als „Theoriepraxis“ und entwickelt diese ideengeschichtlich. Dabei spiele der Gedanke von Bildung als Bewegung eine entscheidende Rolle, welche ausgehend von der Antike bis in die jüngste Zeit weiterentwickelt und je neu definiert werde. Vor diesem Hintergrund seien Bildungsräume als Resonanzräume zu verstehen, innerhalb derer ständig Bewegungen stattfänden, die transformativ wirkten. Der Autor plädiert dafür, Bildungsräume als Grenzzräume zu betrachten und bezeichnet das Schöpferische und Innovative von Bewegung als erhaltende Erweiterung.

Der zweite Teil des Bands präsentiert Beiträge zu berufsfeldbezogenen (Forschungs-) Projekten. Er bietet damit Raum für das einleitend als Spannungsfeld benannte Verhältnis von Theorie und Praxis und möchte einen Blick auf forschungseleitete Lehre eröffnen. Die in den Beiträgen eingebrachten Perspektiven ergeben sich dabei aus der unmittelbaren Nähe der Autor*innen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen sowie deren unmittelbaren Praxisfeldern.

Elisabeth Ostermann gibt studentische Sichtweisen der neuen Primarstufenausbildung wieder und fokussiert auf die Wahrnehmung von Lerngelegenheiten und -anforderungen unmittelbar nach erfolgtem Abschluss der Ausbildung. Dabei wurden Absolvent*innen nach dem Studienangebot, den Rahmenbedingungen und persönlichen Ansprüchen im Zusammenhang mit dem Studium befragt. Auf Basis der Daten misst die Autorin der Kohärenz und Professionsorientierung in der Ausbildung einen hohen Stellenwert bei, wobei sie für ein Modell plädiert, welches auch die ersten Berufsjahre sowie die gesamte Fort- und Weiterbildung einbezieht.

Kludia Zangerl widmet sich dem Anliegen, Studierende beim Aufbau einer beruflichen Identität zu stärken. Anhand professionsspezifischer Entwicklungsaufgaben arbeitete die Autorin mit Studierenden an, zunächst als belastend interpretierten, Erfahrungsmomenten, mit dem Ziel, diese zu transformieren und schließlich als Ressource in das eigene Handeln als Lehrer*in einzubringen. Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer empirisch qualitativen Studie.

Josef Vögele plädiert für den Einsatz von Vignetten als Forschungsinstrumentarium in den pädagogisch-praktischen Studien, um die komplexen Phänomene des Lehrens und Lernens sichtbar zu machen. Studierende werden in den Schulpraktika angehalten, auf Erfahrungsmomente der Kinder zu achten und diese möglichst prägnant zu verschriftlichen. Auf Basis dieser Vignetten, zusammen mit ausdifferenzierten Lektüren, sollen durch Gespräche mit Mitstudierenden Perspektiven hinterfragt und neue eröffnet werden.

Andrea Mayr, Lisa Paleczek und Anneliese Franz geben ein Best-Practice-Beispiel für den Transfer zwischen Forschung, Lehre und Praxis. Das Fortbildungsformat der „Didaktischen Pakete“ dient als Hintergrund für die Frage nach dem möglichen Überwinden von Passungs- und Transferproblemen. Dabei würden die Praxisrelevanz und die Vortragenden selbst Schlüsselrollen in der Passgenauigkeit der Formate einnehmen.

Elisabeth Haas, Thomas Stecher, Romana Senn-Stürz, Hemma Staggl und Judith Zöhner stellen ein Projekt vor, welches die veränderte Mentor*innenrolle in der Begleitung von Studierenden in den Praktika durch die neue Ausbildungsform fokussiert. Intensive Auseinandersetzungen mit dem hochschulischen Ausbildungskonzept und semesterspezifischen Anforderungen, die Reflexion der Betreuungsqualität und der Diskurs zwischen Mentor*innen, Ausbilder*innen und Studierenden sollen zur Professionalisierung von Studierenden und Mentor*innen beitragen.

Alexandra Madl kritisiert am sozialen Leben und so auch am Bildungsgeschehen mangelnde Aufmerksamkeit für die Kategorie Gender als Diversitätsdimension und deren Intersektionen. Sie untersucht die Wissensbestände von Primarpädagog*innen anhand von Expert*inneninterviews und stellt eine stark biografisch-alltagsweltliche Prägung des Geschlechterwissens fest. Die Autorin plädiert für die Förderung sozialtheoretischen Wissens und gesellschaftskritischer Haltungen von Lehrer*innen und zeigt Möglichkeiten für deren Ausbildung und Professionalisierung auf.

Doris Gilgenreiner stellt ein Unterrichtskonzept aus dem Bereich Fachdidaktik Religion vor. Der Unterricht findet dabei anhand von vielfältigen Lernangeboten statt, die zur Verfügung gestellt werden und an denen selbstständig vertiefend gelernt und geforscht werden kann. Die Autorin spricht von „Lernlandschaften“ und gibt einen Einblick in deren Erstellung und Umsetzung im Unterricht in der Primarstufe.

Günther Thöni widmet sich Fragen des Raumklimas in Unterrichtsräumen und fokussiert dabei auf die Luftqualität in Unterrichtsräumen. Sein Beitrag diskutiert die Ergebnisse von Messungen des CO₂-Gehalts der Raumluft sowie den Einfluss unterschiedlicher Varianten der Raumlüftung. Der Autor verdeutlicht die Relevanz des Raumklimas für den Lernalltag und gibt Hinweise zur effizienten Lüftung von Unterrichtsräumen.

Der **Dank der Herausgeber*innen** gilt allen Autor*innen, den Gutachter*innen, dem Lektor Daniel Ostermann, Katja Wilhelm und Eva Haider für die Unterstützung in administrativen Belangen und Beate Plugge vom Waxmann Verlag für die freundliche Betreuung und kompetente Umsetzung des Projekts.

Besonderer Dank gilt dem Hochschulrat und dem Stiftungsrat der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein für die Finanzierung der Reihe *PerspektivenBildung* und die Bereitschaft, die Hochschule beim Anliegen der Multiperspektivität tatkräftig zu unterstützen.

Teil A: PerspektivenBildung

Peter Stöger

Formale Bildung – Quadraturen des Kreises

Essayistische Anmerkungen zu Dialog und Widerstand

Abstract

Formale Bildung bezieht sich auf das Triangulum Lernende-Lehrende-Lehrinhalt, welches gewöhnlich in folgender Passform in Erscheinung tritt: Hier die Schüler*innen und Lehrer*innen, dort die Lehrpläne, aus denen Inhalte quasi alchemistisch kondensiert werden. Dazu gesellen sich (geschriebene wie ungeschriebene) Definitionsmächtigkeiten und Bedeutungsperspektiven. Formales erweist sich als welt- wie menschenbildliche Architektur. Auf deren Darstellung zielt vorliegender Beitrag.

1 Scharnierungen

Was kann, über Tautologisches und über Endlosschleifen hinausführend, über formende, autosystemisch formatierte und formatierende Formalien gesagt werden? Zum formalen Aspekt der Bildung wird oft der Begriff funktional gesellt, meist in einem exekutiven Sinne. Einheitliche Terminverwendungen sind dabei nicht leicht zu finden (vgl. Wiersing 2015, 17ff). Unterricht ist aus dieser Sicht die Folgerichtigkeit eines Formalrahmens (vgl. Heinze 1988, 73–102).

Formal gegeben ist z.B. traditionell die Zeittaktung (die Schulstunde). Chronometrisches ist selten pädagogisch abgestimmt, die Kinderstunde kennt keine Weltuhreicherung. Wie über alles, legen sich Alleingültigkeiten einer Formgebung über die Zeitraumkapsel „Klassenzimmer“. Es scheint, dass Schüler*innen (getrimmt in Leistungs- und Konsumparcours), in ein ganz „normales“ (normiertes), ökonomisch getaktetes Leben entlassen werden sollen.

Schulische Formgebung kennen wir im Framing auch als Hierarchiescharnierungen mit entsprechenden Rollenzuweisungen, als Inhaltskanonisierungen und als verfügbaren Schulraum. Zum Formalinventar gehören außerdem strenge To-do-Codices. Freilich kommt heute noch ein Moment dazu, das uns das Formale von innen heraus neu überdenken lässt, nämlich formal-digitale Welten, die „neuen Seidenstraßen“ (Theo Hug, Mitt. a.d. Verf., 31. Oktober 2019). Biometrisch, neural-elektrisch unterstützt und kontrolliert laufen dabei bild(ungs)gebende Verfahren im Sinne von Prägungen ab (Fragen der Ethik sind dabei politökonomisch gefiltert). Derlei Bild(ungs)verfahren, die nicht-evidenzbasiertes oder gar intuitives Wissen für weitestgehend inkompatibel halten, sind en vogue.

Promotor ist China, mit Bildungsstandards, Funktionslandkarten und Bildungsrobotergenealogien, europäische pädagogische Netzherrschaften überflügelnd.

Im Fluss ist auch der Diskurs, hier formale Bildung, dort künstliche Intelligenz, kybernetische Regelkreise und Feedback-Rückkoppelungsschleifen. Das Machbare dabei hat seine Brisanz in Bezug auf Kurzschließung zwischen Bildungsökonomie und (militär-) technologischer „Brauchbarkeit“. Tatsächlich ist Bildungsethik auch in Bereichen formaler Schienungen dringlich. Gerade in diesen Zusammenhängen bewahrheitet sich Paulo Freires Aussage („Pädagogik der Unterdrückten“, 1973), dass Bildung niemals neutral sein dürfe, denn Neutralität beflügelt immer den Status quo und damit die (Bildungs-)Mächtigen: „Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung.“ (Freire, zit. n. Lange 1973, 13) Er weist auch darauf hin, dass Unrecht durch die Enthaltung, Böses als böse zu benennen, gefördert werde.

2 Tönen, Bilden und Formalia

2.1 Es tönt ...

Die Bedeutung von Bilden, wenngleich auch oft nur mit Ausbilden gleichgesetzt, scheint den meisten klar zu sein. Aber Tönen? Nun, es ist nur die Übersetzung von lat. sonare, einem Wort, das personare, konsonare, dissonare, resonare miteinander verbindet. Es sind Personen, die sich im Resonanzfeld „Klassenzimmer“, formal strukturiert, begegnen. Lehrer*in wie Schüler*in bewegen sich gleichsam in einem Klangfeld. Es „tönt“. In der Tat gibt es Tonfeldtherapien gleich zweifach. Wir kennen sie musikalisch, z.B. als Sing-sang heilender Töne. Wir kennen sie aber auch durch die Erdmasse Ton. Ton wird gestaltet, und das gute oder fraktale Leben therapeutisch nachmodelliert. Etwas von diesem Gedanken der Lebensmodellierung findet man schon bei Ptah, dem Weltschöpfer als Bildner, als Töpfer im alten Ägypten, ebenso bei Jeremias in der Bibel (18, 1–6), sowie im alten Griechenland, im Wort plattain (bilden). Im alten Rom taucht Bilden als „das Leben formen“ in formare auf. Im „Formalen“ steckt dieses formare als Urwort. „Formatierung“, „Formung“, „formation“ stammen davon ab. Das Herfürziehen, als gärtnerische Lehrer*innentätigkeit (Kinder bildförmlich als Topfpflanzen), hat im Töpfern ein Pendant. Aus der Tonmasse wird eine Form gezogen, Schwungrad und Fingerkunst lassen Gebilde erstehen. Der Lehrende als Töpfer ist eine uralte Chiffre für einen Prozess der Gestaltung. Aber da blieben wir immer noch nur in einem Formierungsverlauf – hier Lehrer*innen, dort Schüler*innen, hier Gebildete, dort zu Bildende. Der Formelkreis umschlüsse Herausziehen bzw. Tiefer-Innewohnendes-zur-Entfaltung-Bringen. Das wird gern als eine „Formula“, als ein „Formgeben“, für Bildung (formal/informell) taxiert. (Aus-)Formulierungen anderer Art stehen aber bevor: Sie führen flächendeckend auf elektronisch-digital verwaltete Schienen (vgl. oben). Innerhalb dieses Streamings ist wi-

derständiges, politisch kritisches Handeln kaum gefragt. Die ideologisch normierten, kapitalisierten und digital geschienten Feedbackregelkreise sind hier als Instrumentarium demokratischer Bildung anzweifelbar.

2.2. Formales Bilden – Tektoniken

Ein fruchtbarer Bildungsdiskurs weiß um Tektoniken, um Räume der Resonanz hin zu Politik und Wirtschaft, um Frustrationstoleranzen, Ambivalenzen, Verwirtschäftlichungen, Controlling als Perpetuum mobile und um kairos, den „rechten Augenblick für Veränderung“ (vgl. Lederer 2011).

Traditionell liegt das Telos der Formalen Bildung unter dem Gesichtspunkt des gesellschaftlichen Auftrags in der Vermittlung von (Schul-)Wissen, von Werten und Normen. Hier wird eine Tektonik deutlich, sind doch Normen realiter mit dem Ausdruck „Normierungen“ zwar weniger vornehm, aber sehr oft realistischer ausgedrückt. Diese dienen oft nur zur Vorbereitung auf die Konformität, sich innerhalb eines strukturell ungerechten Systems wirtschaftsgerecht zu entwickeln. Konsumerziehung ist nur innerhalb dieser Paradigmatik willkommen. Kinder gilt es fun-geeicht zum homo consumens zu erziehen. Das kollidiert weitgehend mit dem Zielparagraphen „zwei“ des Schulunterrichtsgesetzes, der „Erziehung zum Wahren, Guten und Schönen“ (Zielparagraph 2 [2019 {1962}]), der, im Lichte der stringenten Ökonomisierung, fast nur Dekor ist. Oftmals ist die curricular mitunter überzogene Individualisierung ein Schub in die konkurrenzbegleitete Vereinzelung, die wiederum den Solidaritätsgedanken behindert. Konrad Paul Liessmann spricht von „flexiblen, mobilen, teamfähigen Klons, die manche gern als Resultat der Bildung sähen. [...] Nicht um Bildung geht es, sondern um Wissen, das wie ein Rohstoff produziert, gehandelt, gekauft, gemanagt und entsorgt werden soll.“ (2006, 52f) Schon Ellen Key hatte die Schule als „bloße Stoffschule“ kritisiert (s. Herker 2000, 24).

In der Tat erinnern Formalstrukturen von Prüfungen an die Betriebsanleitungen für einen Recycling- und Kompostierungsbetrieb. (Weiter-)Entwicklung versteht sich, systemgebunden, fast nur als Fortführung von „schneller, besser, weiter, höher“. Die rein „kapital“ verstandene Bildungssicht verstellt den besagten Zielparagraphen „zwei“ (vgl. Nussbaum 2010). Was also für die so nötige Weiterentwicklung zur Verfügung gestellt wird, ist eine möglichst raffinierte Philosophie der Nützlichkeit. Utilitarismen orientieren sich letztlich immer am cui bono im Rahmen von Machtausübung.

Eine weitere Tektonik in diesem Zusammenhang: Schon seit den Anfängen der Reformpädagogik wird auf das Leck zwischen individueller Entwicklung (intellektuell, sozial, psychisch) einerseits und formaler Scharnierung von Bildungsorganisationen aufmerksam gemacht. Diese Formgegebenheiten sind keine Körper, die atmen, die leben, sie sind eher ein Gipsbett für einen gesunden gesellschaftlichen Körper.

Kann das Dreieck Lehrer*in-Schüler*in-Inhalt (vorgestanz) so denn dialogisch wirken? Im Entscheidungsfall ist die österreichische Schule immer noch post-josephinisch geprägt. Neue Termini-Behübschungsschleifen ändern daran wenig. Das Dreieck erinnert auch an manche Quadratur des Kreises.

2.3 Das didaktische Dreieck und seine Foren

Lassen sich in besagtem Dreieck systemisch Gesellschaftsveränderndes (im Sinne eines Mehr an Gerechwerden), Kreatives, Decodierendes, Ökosophisches adressatengerecht zum Ausdruck bringen? Das ist primär nicht nur eine machtpolitische Frage, es ist auch eine nach denkevolutiven (Hüther 1999) Möglichkeiten zu dem hin, was Fromm (1980, 180ff.) „biophil“ nennt. Substantiviert steht der Ausdruck mit Caruso (1974, 205ff.), in Anlehnung an Teilhard de Chardin, in der Nähe von „Negentropie“ als „Wachstum zur Liebe“. Wir begegnen hier in all dem Pragmatismus oft überhörten menschenbildlichen Fragen.

Forum Macht: Viel hängt davon ab, wie balancierbar das Verhältnis zu „Bildungsmächtigen“ ist, wie sich das Verhältnis zu Influencern, zu den „Der-Bildung-Form-Gebenden“ gestalten lässt. Konglomerate der Mächtigen sind freilich partiell heterogen. In freierwerdende Räume gälte es geduldig vorzustoßen. Zentrale Fragen zum didaktischen Dreieck richten sich nicht zuletzt nach der Dynamik eines „Dazwischen“ und nach Gefällen innerhalb „gebietender Strömungen“ (vgl. Lederer 2011). Schule ist ja aufgrund der Formgesetztheit eine machtableitende, machtbegleitete, machtbegleitende und machtwweiterleitende Institution.

Forum Schule und Weitergabe von Wissen: Schule gilt gemeinhin als *das* Forum „lizenzierter“ Wissensweitergabe. Wir kennen parallel dazu schon seit der vorsokratischen Antike das dialogische Moment. Auch die Scholastik kennt es, formalisiert und offen zugleich, im didaktischen Ansatz der Disputatio. Humanistische Bildung hat den Anspruch des Dia-Logos oft verwirkt, z.B. immer dann, wenn sie sich dafür hergab, den Geist der Antike in der Umfunktionierung von Latein als Auslesefach zu verraten. Stark war der dialogische Gedanke im jüdischen Konzept der „Schuel“ im Städtel (siehe unten).

Ob Schule denn auch formierter Erziehungsort sei? Logotrop-Orientierte lehnen das in der Tendenz eher ab, nach dem Motto: „Schule ist keine Therapiestation!“ Splitterungen – hier Schule, dort Erziehung – verkennen die Bedeutsamkeit sozialen Wissens, die Basis ökosophischer Pädagogik. Überbetonungen von Formalstrukturen gehen oft mit Überbetonungen kognitiven Wissens einher. So wird Schule zum Rangierbahnhof, auf dem die „Bildungsinhaber“ entscheiden, welche Schüler*innen auf welche (Abstell-) Gleise gelangen. Diese Entfremdung ist in der Regel Ausfluss eines rein utilitaristischen Bildungsverständnisses.

Forum Pluriformitäten und Selbstreflexion: Es sind Pluriformitäten, die intra- wie interkulturell besagtes Dreieck mitgestalten. Sich formaliter das „Intra“ näher anzuschauen, wird oft vergessen. *Interkulturelles Lernen* ist unter dem Titel „Was können wir, nicht neben-, sondern *voneinander* lernen?“ eingeladen, sich zu einem transkulturellen Lernen hin zu entfalten. Diese Potenzialien wären z.B. beim Sprache[n]lernen, im Ethik- und