2007 10 Jahre 2017

KPH WIEN/KREMS

KPH WIEN/KREMS

KIRCHLICHE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN/KREMS

kphvie.ac.at

FESTSCHRIFT

WISSENSBILANZ 2017

INTELLECTUAL CAPITAL REPORT

UNIVERSITY COLLEGE OF TEACHER EDUCATION VIENNA/KREMS

CAMPUS WIEN-STREBERSDORF

CAMPUS KREMS-MITTERAU

CAMPUS WIEN-GERSTHOF

BILDUNGSZENTRUM STEPHANSPLATZ

CAMPUS WIEN-EITNERGASSE

FESTSCHRIFT

WISSENSBILANZ
KPH WIEN/KREMS

2017

IMPRESSUM

Herausgeber: Rektorat der KPH Wien/Krems
Redaktion: Mag. Dr. Erhard Mayerhofer
PR und Beratung: Mag. Johannes Martschin
Layout, Satz, Grafiken und Cover: Prof. Karin Gratiana Wurm, MAS, MSc, MSc, MSc, BEd
Lektorat: Christine Schrammel
Druck: Grasl Druck & Neue Medien GmbH,
Druckhausstraße 1, 2540 Bad Vöslau, Austria, www.grasl.eu

Wien/Krems 2017

Kontakt: M office@kphvie.ac.at
W kphvie.ac.at

Inhalt

Geleitwort

Hochschulratsvorsitzende	Andrea PINZ	6

Vorwort

Rektor	Christoph BERGER	8
Geschäftsführerin	Katja PISTAUER-FISCHER	10

Grußworte

Bundesministerium für Bildung	Sonja HAMMERSCHMID	14
Stadtschulrat für Wien	Heinrich HIMMER	16
Landesschulrat für Niederösterreich	Johann HEURAS	17

Grußworte der Träger der KPH

Erzdiözese Wien	Kardinal Christoph SCHÖNBORN	20
Diözese St. Pölten	Bischof Klaus KÜNG	21
Altkatholische Kirche	Bischof Heinz LEDERLEITNER	22
Evangelische Kirche A.B und H.B.	Bischof Michael BÜNKER	24
Griechisch-Orientalische Kirche, Orientalisch-Orthodoxe Kirchen	Metropolit Arsenios KARDAMAKIS	26

Grußworte – Kooperationspartner der KPH

Freikirchen	Vorsitzender Pastor Edwin JUNG	30
Islamische Glaubensgemeinschaft	Präsident Ibrahim OLGUN	31
Alevitische Glaubensgemeinschaft	Präsident Yüksel BILGIN	32
Israelitische Religionsgesellschaft	Oberrabbiner Arie FOLGER	33

Geschichte der KPH Wien/Krems

10 Jahre KPH Wien/Krems – Das Werden des „Hauses der Religionen“	Birgit MOSER-ZOUNDJIEKPON	36

KPH heute und morgen – eine Positionierung

	Rektorat	46

Bildungsperspektiven der KPH

LehrerInnenbildung für eine Schullandschaft in Veränderung	Rudolf BEER , Notburga GROSSER	52
Lebenslanges Lernen als Chance für PädagogInnen	Jürgen HÖRMANN, Heidemarie SVEHLA , Andreas WEISSENBÄCK	56
Bildung auf der Grundlage religiöser Menschenbilder	Nicolae DURA, Ursula Fatima KOWANDA-YASSIN, Pavel MIKLUSCAK, Mónika SOLYMÁR	62
Pädagogische Trends in der Grundschule	Maria FAST, Franz HAMMERER	68
Schulräume im Spiegel aktueller Entwicklungen	Franz HAMMERER, Katharina ROSENBERGER	77
(Digitale) Medienkompetenz als gegenwärtige und zukünftige Herausforderung für die LehrerInnenbildung	Sonja GABRIEL	84
Menschenrechte und Menschenrechtsbildung	Oskar DANGL	90

Individualisieren und Differenzieren. Grundpfeiler moderner Pädagogik	Elisabeth HALMER	96
Religiös affiliierte Netzwerke von Migrantinnen und Migranten. Eine Forschungsperspektive	Karsten LEHMANN	101
Perspektiven religiöser Bildung in der Schule	Thomas KROBATH Heinz IVKOVITS	108

Einblicke in die Bildungsarbeit der KPH – Bildungs- und Forschungsthemen in 10 Jahren KPH

Der Entwicklungsverbund Nord-Ost. Ein starker Ort der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung	Notburga GROSSER	118
„Schülerinnen und Schüler kompetent führen". Ein Professionalisierungs-Handbuch für Studierende	Brigitte BRUSCHEK, Sabine MAYER Christian WINKLER	121
Konfessionell-kooperatives Lernen. Der Modellcharakter der interkonfessionellen Ausbildung von ReligionslehrerInnen an der KPH Wien/Krems	Jutta HENNER Marija JANDROKOVIC Hermann-Josef RÖHRIG	130
Fortbildungsformate der KPH und ihre Wirksamkeit	Heidemarie SVEHLA	136
Konsekutiv oder Exklusiv? Die Erfolgsgeschichte der KPH-Masterlehrgänge	Andreas WEISSENBÄCK	141
Wie kommt das Partikulare ins Studium? Kasuistische und ethnographische Zugänge in der LehrerInnenbildung	Doris LINDNER Katharina ROSENBERGER	146
Gelingender Berufseinstieg – Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt	Gabriele BEER Isabella BENISCHEK	151
30 Jahre Erasmus – Netzwerke in Europa	Kathrin CLAASSEN, Richard PIROLT Thomas SCHREI	157
Herausforderung Schulentwicklung und Beratung	Christian WINKLER Christian SCHROLL	161

Die KPH als Organisation

Organigramm der KPH Wien/Krems		168
Statistische Leistungsübersicht KPH Wien/Krems Studienjahr 2016-2017	Jutta WALTENBERGER	169
Die Hochschulevaluation stellt der KPH ein gutes Zeugnis aus!	Christoph BERGER	177
Reflexion der Entwicklung der Verwaltung	Katja PISTAUER-FISCHER	180
Orte des Lernens. Gestaltungsperspektiven hochschulischer Räume	Isabella BENISCHEK, Notburga GROSSER, Thomas HANDSCHUH	182
Kontinuität und Herausforderungen. Das Hochschulkollegium	Franz OCHENBAUER	187
10 Jahre KPH – und kein bisschen alt. Die Studierendenvertretung	Arash TAHERI	188
Ein Bild sagt mehr als tausend Worte – Fotowettbewerb	Arash TAHERI	190
Die Hochschulpastoral	Franz OCHENBAUER Bernhard SCHÖRKHUBER	192

Publikationen

Thomas KROBATH, Ursula MUTSCH-REGNER, Sandra ZEILER 200

AutorInnenverzeichnis 212

Abstract

Christoph BERGER
Johannes MARTSCHIN 216

Vorsitzende des Hochschulrates der KPH Wien/Krems

Mag. Andrea Pinz

Sehr geehrte Damen und Herren!

Ich schreibe diese Zeilen am Geburtstag der Kirche. Zu Pfingsten feiern wir das Kommen des Heiligen Geistes. Die Apostelgeschichte berichtet, dass der Heilige Geist auf die JüngerInnen herabkam, als sie zum jüdischen Fest Schawuot, das an die Offenbarung der Tora an das Volk Israel erinnert, in Jerusalem versammelt waren. Sie begannen durch die Kraft des Heiligen Geistes in verschiedenen Sprachen zu sprechen. Und die Frage der bestürzten Menge ist bekannt: Wieso kann sie jeder von uns in seiner Muttersprache hören? Der Geist ermöglicht und verbindet.

Pfingsten ist also das große Fest einer gelingenden Kommunikation, einer Kommunikation, die mit Begeisterung geführt wird. Und das Pfingstgeschehen kennt kein Ablaufdatum. Der Geburtstag der Kirche und das Jubiläum, das wir 2017 feiern, haben viel gemeinsam.

Die Wissensbilanz, die Sie in Händen halten, markiert den zehnten Geburtstag der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Ihr Inhalt macht sie vertraut mit dem Geist, der das Leben und Lehren an unserem Haus prägt; die Beiträge geben Zeugnis vom Geist, durch den die Institute und Zentren, die Teams und die Schulen, die Verwaltung und die VerantwortungsträgerInnen an den verschiedenen Standorten verbunden sind: Christliche LehrerInnenbildung an der KPH Wien/Krems orientiert sich am ökumenischen Miteinander. Viele Traditionen und Kulturen des Lehrens und Lernens kommen hier zusammen und bilden die Basis für einen verantwortungsvollen Umgang mit Gemeinsamkeiten, mit Differenzen, mit Vielfalt. In der Stärkung der eigener Identität von Lehrenden und Studierenden ereignet sich eine verstehende Öffnung auf das Andere hin.

Was verlangt der Kairos von einer kirchlichen Hochschule, die sich den großen Herausforderungen im Bildungsbereich stellt?

Matthias Sellmann, Pastoraltheologe an der Ruhr-Universität Bochum reflektiert die aktuellen sozial- und bildungspolitischen Fragen und beschreibt die Gegenwart als das Erleben eines „Wechsels der gesellschaftlichen Leitmedien", der uns zu ZeugInnen einer „beschleunigten Wissensgesellschaft" und eines global entbrannten „Kampf(es) um die besten Köpfe" mache.

Für Sellmann verschiebt sich die Frage nach der Zukunft weg von der Einzellösung hin zu der anspruchsvolleren „Frage nach den Regeln und Bedingungen für Lösungsproduktionen". In welche Richtung christliche Bildung geht, bestimmt sich also wesentlich von einer wahrhaften und redlichen Analyse der Gegenwart her. Die vielzitierten Zeichen der Zeit sind zu suchen, zu finden, und daraus die richtigen Schlüsse und Konsequenzen zu ziehen.

Aus-, Fort- und Weiterbildung tragen zu einer Gesellschaft bei, in der sich qualitativ und paradigmatisch Neues ereignet. Für alle an der KPH Wien/Krems Tätigen ist es der Auftrag, mit ihrem Können, mit Optimismus und Begeisterung das Abenteuer weiterführen, das die GründerInnen vor zehn Jahren initiiert haben, es auszugestalten und für die Zukunft aufzubereiten.

Ich wünsche allen, die die KPH Wien/Krems geformt haben und sie heute und in den nächsten Jahren weiterentwickeln, beruflichen Eros, fachliche Kompetenz in Zeiten unglaublich wachsenden Wissens, pädagogischen Takt, spirituelle Feinfühligkeit, die Tugend der Klugheit, die es Ihnen ermöglicht, das hier und jetzt Rechte und der Freiheit Zuträgliche herauszufinden, um mit Umsicht zu handeln und den Blick in weiser Voraussicht auf die Folgen des Handelns auszuweiten.

Ich wünsche Ihnen eine Klugheit, die sich an die Einsicht in das Notwendige, an die Wachheit und die eschatologische Gespanntheit des Geistes bindet. Klugheit ist weit entfernt vom pragmatischen Taktieren, steht einem ungeteilten Einsatz nicht entgegen, verlangt Hochherzigkeit und scheut sich nicht, manchmal heilsames Ärgernis zu geben. Der kluge Mensch ist um nüchterne Selbsteinschätzung bemüht, um die eigenen Kräfte nicht vermessen zu überfordern.

Ich wünsche Ihnen die vielen Gaben des göttlichen Geistes und ich wünsche Ihnen die Unterscheidung der Geister.

Ihnen allen danke ich für Ihren Dienst, durch den unsere Hochschule ein Ort ist, an dem jeder Mensch die Würde seines Menschseins entdecken und verwirklichen kann.

Hofrätin Mag. Andrea Pinz
Vorsitzende des Hochschulrats der KPH Wien/Krems

Rektor der KPH Wien/Krems

Dr. Christoph Berger

Die Geschwindigkeit an Umgestaltungen, Optimierungen und Neuerungen an unserer Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems war atemberaubend, wenn wir die letzten Jahre zurückblicken.

Und das tun wir im 10. Jubiläumsjahr unseres Bestehens. Dass wir das mit großer Freude und einem gesunden Selbstvertrauen tun dürfen, verdanken wir vor allem, wie ich meine, zwei wesentlichen, antagonistischen Säulen unser Führungs-, oder wie es heute moderner heißt, Management-Philosophie, die allen voran vom Hochschulrat bis zur Geschäftsführung, dem Rektorat, all unseren Führungskräften und schließlich allen aktiven MitgestalterInnen an unserer Hochschule mit großer Einhelligkeit so verstanden, getragen und gelebt werden. Diese beiden Säulen heißen kontinuierliche Beständigkeit auf der einen Seite und intelligenter Innovationsmut auf der anderen. Sie spannen ein verlässliches Dach über unsere in mehrerlei Hinsichten europaweit einzigartigen Pädagogischen Hochschule, die in unterschiedlichen Bereichen für viele bildungspolitische Institutionen bereits als eine Art Role Model vorangeht. Das darf ich heute ohne falsche Bescheidenheit so sehen und feststellen.

Das Beharren auf Beständigkeit und unser konsequentes „Dranbleiben" an einmal entschiedenen Strukturen, Einrichtungen und organisatorischen Abläufen hat uns zu jener hohen Qualität und deren Sicherung gebracht, wie sie die erstmals erstellte, umfassende Hochschulevaluation eindrucksvoll bestätigte. Für dieses rundum hervorragende Ergebnis möchte ich mich an dieser Stelle bei allen Beteiligten sehr herzlich bedanken! Denn nur eine beharrliche, ständige Optimierung aller am Bestehenden vermag ein solches Ergebnis zu erzielen. Ein besonderer Dank gilt zudem unserer hausinternen Qualitätssicherung, die quer durch alle Bereiche aufmerksam unsere Arbeitsprozesse begutachtet und gemeinsam mit den Verantwortlichen ständig optimiert.

Die zweite, wesentliche Säule unseres Erfolges sehe ich im intelligenten Mut zur Innovation. Intelligent deshalb, da insbesondere Innovationen mit größter Behutsamkeit, Erfahrung und viel Hintergrundwissen entschieden und getragen werden müssen, wollen sie später nicht als organisatorische Trial-and-Error Zeitbomben das System gefährden oder instabil machen.

Der Rückblick und die gegenwärtig stattgefundene Evaluation geben uns in beidem Recht – wir scheinen in den maßgeblichen Bereichen die richtigen Entscheidungen getroffen zu haben: Wir zeigten uns beständig und beharrlich in unseren bewährten, identitätsstiftenden Inhalten und Strukturen. Und wir waren innovationsfreudig, schnell und entschlossen im Etablieren neuer Formen und Inhalte, die zum überwiegend großen Teil so umgesetzt werden konnten, dass sie sich in den Gesamtorganismus unserer Hochschule nachhaltig einfügen und diesen künftig mittragen werden.

Mein aufrichtiger Dank gilt an dieser Stelle wirklich allen an unserer Hochschule Beteiligten und mitarbeitenden Kolleginnen und Kollegen wie auch an alle Studierenden, die sich für unser Haus einsetzen und engagieren.

Wie es diese Jubiläums-Wissensbilanz in besonderer Weise verdeutlicht, hat die KPH Wien/Krems in mehreren Bereichen ein einzigartiges Profil, das sich sowohl durch benennbare Superlative, vor allem aber auch durch das evaluierte hohe Qualitätsniveau in praktisch allen Bereichen auszeichnet.

Ich wünsche beim Durchblättern und Lesen dieser umfangreichen Wissensbilanz gewinnbringende Einblicke und Erkenntnisse! Sie mögen Ihre weitere Verbundenheit mit unserem Haus bestärken.

Mag. Dr. Christoph Berger, MA
Rektor

rwort

Geschäftsführerin der Hochschulstiftung der KPH Wien/Krems

Mag. Katja Pistauer-Fischer

Vor nunmehr zehn Jahren, im Jahr 2007, wurden acht eigenständige Organisationen im Bereich der kirchlichen LehrerInnen-Aus- Fort- und Weiterbildung in Wien und Niederösterreich zu einer Organisation mit fünf Standorten zusammengeführt – die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems – deren Trägerin und Erhalterin die Hochschulstiftung der Erzdiözese Wien ist.

Im Herbst 2016 wurde ein sechster Standort angeschlossen.

Die Verwaltung ist ein Teil dieser Organisation, dazu zählen das Campusmanagement, das Facilitymanagement, der Finanzbereich und IT-Services (Infrastruktur). Die Bereiche Personalmanagement und Evidenz obliegen der Geschäftsführung und dem Rektor gemeinsam.

Der Verwaltungsbereich bietet modernes, standortbezogenes Service an. Das ist durch Zusammenführungen von Verwaltungseinheiten, Umverteilung von Arbeitsgebieten und Schaffung neuer Strukturen gelungen. Klare Ziele helfen gute Ergebnisse zu erreichen.

Unser Ziel ist es, die bestehenden Strukturen weiterzuentwickeln, zu optimieren und die Aufgabengebiete transparent und standardisiert zu gestalten. Der gegenseitige Austausch ermöglicht den Schritt vom „Ich“ zum „Wir“. Diesen Schritt wollen wir motiviert weitergehen, um voneinander zu lernen.

Durch das neue Dienstrecht der Lehrenden und die längeren Öffnungszeiten an den jeweiligen Standorten wurde es notwendig, die Arbeitszeiten des Verwaltungspersonals flexibler zu gestalten. Somit ist es möglich, ein Service für Lehrende, Studierende, TeilnehmerInnen an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen und VerwaltungsmitarbeiterInnen professionell anzubieten. Als „Servicestelle“ ist uns Qualität sehr wichtig. Daran arbeiten wir laufend.

So wurden große Investitionen in Kommunikationsmittel, Verbesserung der Infrastruktur und der Adaptierung der Standorte investiert. Um ein Gesamtpaket an Service bieten zu können, wurde der Bereich IT-Services in den Verwaltungsbereich integriert.

Unsere Standorte sollen auch nach außen präsent sein. Wir stellen uns sowohl gesellschaftlich als auch kulturell durch verschiedene interne und externe Veranstaltungen dar. Wir engagieren uns für soziale Projekte und geben jungen Leuten Raum für ihr Wirken.

Wir haben uns in den letzten zehn Jahren Vieles vorgenommen – Vieles erreicht – Vieles liegt noch vor uns. Dieser Herausforderung möchten wir uns gemeinsam stellen.

Wir sind Pilger, die auf verschiedenen Wegen auf einen gemeinsamen Treffpunkt zuwandern. (Antoine de Saint-Exupéry)

Mag. Katja Pistauer-Fischer MA
Geschäftsführerin der Hochschulstiftung der Erzdiözese Wien

wort

G

Grußworte

Bundesministerium für Bildung

Dr. Sonja Hammerschmid

Seit ihrer Gründung im Jahr 2007 haben sich die Pädagogischen Hochschulen zu einem eigenständigen Hochschultyp in der österreichischen Hochschullandschaft entwickelt. Sie befassen sich mit Fragestellungen zu einer qualitätsvollen Professionsentwicklung der pädagogischen Berufe und sie übernehmen eine aktive, verantwortungsbewusste Rolle in der Initiierung von innovativen Schulentwicklungsprozessen.

Die Pädagogischen Hochschulen haben in diesen zehn Jahren gemeinsam große Veränderungs- und Entwicklungsprozesse wie die Einführung einer neuen PädagogInnenbildung in Gang gesetzt. Ein historischer Schritt, der in ein paar Jahren und in aller Breite in einem Jahrzehnt, in Form von hoch qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen in den Klassenzimmern ankommen wird.

Nach einem historischen Schritt darf man aber nicht stehenbleiben, sondern muss den Schwung nutzen. Nun gilt es, das Aufgabenprofil der Pädagogischen Hochschulen auf zukünftige Entwicklungen hin auszurichten und ihre institutionelle Autonomie zu stärken.

Pädagogische Hochschulen sollen eine zentrale Rolle im Innovationszyklus zur pädagogischen Professionsentwicklung übernehmen, sich in ihrer Forschungstätigkeit an Fragen der Professions- und Schulentwicklung in engem Zusammenwirken mit der Praxis orientieren und Verantwortung für eine Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen übernehmen, die sich an den Erkenntnissen der Forschung und den Erfordernissen der Profession orientiert.

Mein Ziel ist, dass Pädagogische Hochschulen unter Berücksichtigung der Besonderheiten dieses Hochschultyps ähnlich den Universitäten auf eine dreijährige Ziel- und Leistungsplanperiode mit dazugehörigem Globalbudget umgestellt und durch ein neues Organisationsrecht weitgehend autonom werden sollen.

Um österreichweit weiterhin vergleichbare Standards in Aus-, Fort- und Weiterbildung der PädagogInnen sicherstellen zu können, soll es Instrumente zur ergebnisorientierten Qualitätssicherung geben. Die Umstellung auf ein neues Organisationsrecht soll in Etappen kommen, 2017/18 wird gemeinsam ein Hochschulentwicklungsplan erarbeitet.

Große Veränderungen können nur gemeinsam gelingen. Es ist mir daher sehr wichtig, dass die schrittweise Entwicklung zu autonomen Institutionen von den Pädagogischen Hochschulen konsequent und selbstverantwortlich mitgetragen wird.

Mit der „Reflektierten Vielfalt“ hat sie sich die KPH Wien/Krems für ein Leitbild entschieden, das in seiner prointernationalen und ökumenischen Ausrichtung eine inhaltliche Punktlandung in Anbetracht der derzeitigen kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen darstellt. Mit der Integration der islamischen, alevitischen und jüdischen ReligionslehrerInnenausbildung seit Herbst 2016 intensiviert die KPH Wien/Krems diesen wichtigen, interreligiösen Dialog.

Ich danke der KPH Wien/Krems für die professionelle Zusammenarbeit, wünsche alles Gute zum 10-jährigen Bestehen und freue mich auf künftige Kooperationen!

Dr. Sonja Hammerschmid,
Bundesministerin für Bildung

Mag. Heinrich Himmer

Als Stadt weltweit führend in der Lebensqualität zu sein – das gilt selbstverständlich und vor allem auch für die Bereiche Schule und Bildung. Gerade Bildung ist ein Schlüsselfaktor für ein geglücktes und sinnerfülltes Zusammenleben von heterogenen Gemeinschaften und Menschen, die als Gesamtes das ausmachen, was die Stadt Wien zur Weltstadt macht.

Die KPH Wien/Krems mit ihren vielfältigen Ausbildungs-, Fortbildungs- und Weiterbildungsangeboten war uns in diesem Anspruch immer ein außerordentlich zuverlässiger und kompetenter Partner. Ein genauerer Blick auf das ganz spezifische Bildungsangebot und das besondere Profil der KPH Wien/Krems verdeutlicht exemplarisch vieles, worin genau unser hoher Lebensqualitätsanspruch liegt und wie sich dieser als ein österreichischer Weg zeigt. Mit ihrem Angebot vermittelt die KPH Wien/Krems umfassende interkulturelle und interreligiöse Inhalte, die aufgrund der Anforderungen und Herausforderungen für das gesamte Bildungssystem nicht nur für Wien von besonderer und herausragender Bedeutung sind.
Gerade dem interreligiösen Lernen kommt eine hohe zukunftsorientierte Relevanz für Wien und darüber hinaus zu. Die KPH Wien/Krems setzt darin als Pionier wichtige und unverzichtbare Impulse für ein mögliches Zusammenleben von Personen unterschiedlicher Religion und Herkunft in Friede und Gerechtigkeit. Kinder und Jugendliche erhalten an diesem Ort die Chance, dieses zukunftsorientierte Zusammenleben in Schulen zu erspüren, zu reflektieren und im je eigenen Leben umsetzen zu lernen.

Besonders danken möchte ich der KPH Wien/Krems und ihrer umsichtigen Führung für das hohe, gemeinsame Qualitätsverständnis in allen Bereichen. Hier gelang es in den vergangenen Jahren in einem gemeinsamen Zusammenwirken von Stadt, Bund und Hochschule richtungsweisende, neue Standards zu etablieren, die alle Parameter einer modernen Qualitätssicherung beinhalten und garantieren. Dies war uns gerade in den gesellschaftlich oft so prägenden Ausbildungsbereichen der unterschiedlichen Religionen ein Anliegen von höchster Priorität. Der im Zuge dieses Prozesses erst jüngst stattgefundene Wechsel der islamischen, jüdischen, alevitischen und freikirchlichen ReligionslehrerInnenausbildungen unter das Dach der KPH Wien/Krems stellte einen entscheidenden Schritt in der Herstellung und Nachvollziehbarkeit dieser Standards dar. Die KPH Wien/Krems ist in dieser Konstellation einmalig. Im mutigen Beschreiten dieses neuen Weges kommt der KPH Wien/Krems damit eine weit über Bundesländer- und Landesgrenzen hinausgehende Bedeutung zu, an der sich wohl noch viele weitere Länder ein Beispiel nehmen werden.

Die Stadt Wien ist stolz darauf, gemeinsam mit der KPH Wien/Krems diese neuen Wege zu beschreiten. Umso wichtiger erscheint vor diesem Hintergrund die umfassende internationale Vernetzung der KPH. Sie kommt nicht nur den Studierenden und Lehrinnen und Lehrern an allen Schulen Wiens unmittelbar zugute, sondern gibt uns und der internationalen Community auch die Chance, dass diese in Österreich so erfolgreich gesetzten Schritte auch im europäischen und globalen Kontext verstanden und zunehmend gemeinsam so gegangen werden.

Zum 10-Jahres-Jubiläum übermittle ich daher im Namen des Stadtschulrats für Wien meine besonderen Glückwünsche und freue mich auf einen erfolgreichen weiteren, gemeinsamen Weg!

Mag. Heinrich Himmer,
Amtsführender Präsident des Stadtschulrates für Wien

Landesschulrat für Niederösterreich

Mag. Johann Heuras

Geschätzte Damen und Herren!

Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems ist eine einzigartige, in ökumenischer Trägerschaft geführte private Hochschule, in der seit nunmehr bereits 2007 ambitionierte Studierende ausgebildet werden, um als Pädagoginnen und Pädagogen in unseren Niederösterreichischen Schulen Wissen und Werte zu vermitteln.

Die Gründung dieser Kirchlichen Pädagogischen Hochschule vor rund 10 Jahren war und ist immer noch ein europaweit einzigartiges Projekt. Nicht nur die Ausbildung zur Lehrerin und zum Lehrer, sondern auch die laufende Fort- und Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens prägt das Tätigkeitsfeld der KPH. Im Leitbild finden sich unter anderem Formulierungen wie „Die Förderung von Begabungen ist unsere Leidenschaft" und „Verantwortung ist uns ein Schlüsselbegriff und Wertschätzung prägt unsere Organisationskultur". Gerade jene Begriffe wie Verantwortung und Wertschätzung sind es, die unsere Schule von heute neben der reinen Wissensvermittlung prägen sollen, denn neben reinem Fachwissen ist auch die Vermittlung von Werthaltungen wichtig und notwendig.

So möchte ich an dieser Stelle all jenen an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule danken, die seit nunmehr 10 Jahren die ihnen anvertrauten Studierenden auf ihre Tätigkeit in unseren Niederösterreichischen Schulen vorbereiten. Zum 10-jährigen Jubiläum gratuliere ich sehr herzlich. Blicken wir gemeinsam auf die Herausforderungen der kommenden Jahre und betrachten wir diese mit dem Spruch: Wer aufhört besser zu werden, wird bald nicht mehr gut sein. Lebenslanges Lernen ist unabdingbar und die KPH ist dabei eine gute Begleiterin und Motivatorin, in der Vergangenheit wie in der Zukunft.

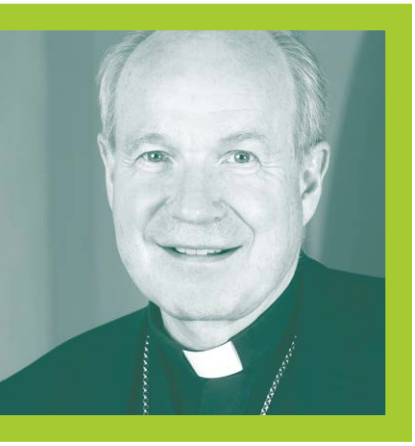
Herzlichst

Mag. Johann Heuras
Amtsführender Präsident des Landesschulrates für Niederösterreich

G

Grußworte Träger der KPH

Dr. Christoph Schönborn



„Ich liebe die Schule, weil sie für Öffnung zur Realität steht. Zumindest sollte sie das! Die Schule lehrt uns, die Realität zu verstehen. Und das ist wunderschön!", bekannte 2014 Papst Franziskus auf dem Petersplatz in Rom. „Ein anderer Grund ist, dass die Schule ein Ort der Begegnung ist. Denn wir alle sind auf dem Weg, indem wir etwas in Gang bringen, einen Kurs einschlagen … Und wir brauchen heute diese Kultur der Begegnung, um einander kennenzulernen, einander zu lieben, um gemeinsam voranzugehen."

Diese prophetischen Worte des Papstes gelten auch in besonderer Weise für die vor zehn Jahren gegründete kirchlich getragene KPH Wien/Krems. Ihr großes Ziel liegt im pädagogischen Bereich, wo sie versucht, gelebte christliche Ökumene innerhalb von sieben verschiedenen Kirchen zu verwirklichen. Seit dem Herbst 2016 integrierte die KPH Wien/Krems in ihrem Ausbildungsangebot auch jüdische, islamische, alevitische und freikirchliche Religionen, die in gegenseitigem Respekt und Achtung voreinander wirken.

Die Frage nach dem Guten, Wahren und Schönen bewegt jeden Menschen, selbst den, der sie verdrängt. Sie gehört zum Menschsein dazu, von Anfang an bis heute. Dazu gehört auch das Bekenntnis zum Unterschied von Gut und Böse, der Respekt vor dem anderen und letztlich die Frage nach den großen Werten, die ihren Ursprung in Gott selber haben: alle Religionen wissen um diesen Zusammenhang.

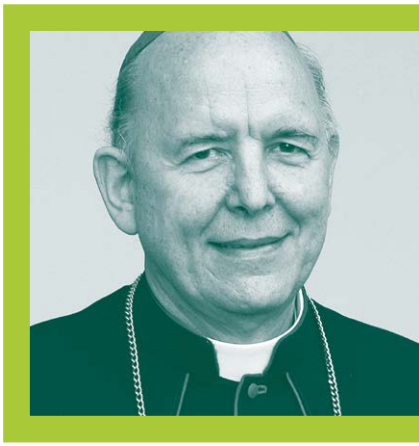
Die KPH Wien/Krems wird damit zu einem Leuchtturm eines friedlichen Miteinanders von Religionen mit einer enormen Vorbildwirkung für Europa und darüber hinaus. Wie ich denke, gibt es für das heuer zehnjährige Bestehen der KPH Wien/Krems kein schöneres Geburtstagsgeschenk, dass sich diese Hochschule damit selbst und zugleich unserer Gesellschaft macht.

In diesem Sinn wünsche ich der KPH Wien/Krems und allen in ihr mitwirkenden und mit ihr verbundenen Menschen weiterhin viel Kraft, Mut und Freude auf ihrem Weg. Möge ihr pädagogisches Wirken für unsere in vielen Bereichen verwundete Welt und Gesellschaft friedensstiftend und heilsam sein!

Ad multos annos!

+Christoph Kardinal Schönborn
Erzbischof von Wien

DDr. Klaus Küng



Bildung, Ausbildung, Weiterbildung – fast täglich sind wir konfrontiert mit Diskussionen, Debatten und Auseinandersetzungen im Bereich von Schule und Ausbildung. Reformen folgen auf Reformen und doch sind Unzufriedenheit und Fragen immer wieder auf der Tagesordnung, Messbarkeit, Effizienz, Strukturen und Output scheinen oftmals die entscheidenden Parameter zu sein.

Papst Franziskus hat vor einiger Zeit einmal das Erfolgsprogramm zur Ehe wie folgt erläutert: Es besteht aus drei Worten: „Bitte, Danke, Verzeih!" So einfach und doch so komplex! Das ist für mich eine sehr schöne Metapher und Lehre auch für andere Themenbereiche, auch dafür, dass wir uns immer wieder bewusst machen, was im Grunde das Charisma und der Kern unserer konkreten Arbeit ist. Manche Aufgaben und Zielsetzungen sind schwierig, sodass wir uns ihnen am besten verbunden mit einer Bitte an Gott nähern, manches gelingt uns und wir haben Grund zu danken; fast immer gibt es Anlass, Vergebung zu erbitten. „Der Mensch ist der Weg der Kirche", erinnert uns der hl. Johannes Paul II. in seiner Enzyklika „Redemptor hominis".

Die KPH Wien/Kresm hat einen unverwechselbaren Auftrag. Es geht im Wesen um jedes einzelne unserer Kinder, es geht darum, was wir jungen Mädchen und Burschen vermitteln und wie wir es vermitteln. Es geht darum, dass wir glaubwürdige Lehrerinnen und Lehrer haben, die nicht nur Inhalte darlegen, sondern auch Zeugnis geben. Das sind für eine Kirchliche Pädagogische Hochschule die Parameter für Erfolg.

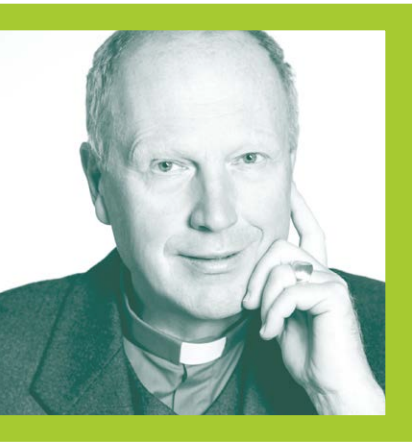
Ich erlebe immer wieder, dass in Schulklassen der Großteil der Kinder z.B. noch nie etwas von Jesus gehört hat. Wer kann hier authentisch wirken, wenn nicht die Religionslehrerin oder der Religionslehrer?

Ich danke in diesem Sinn allen für ihre Arbeit an und mit der KPH Wien/Krems, in den ersten 10 Jahren und für die kommenden.

Die KPH ist ein Ort gelebter „Katholizität", d.h. gelebter Allumfassenheit, ein ökumenisches Beispiel in ganz Europa, bei dem jeder seine Identität in unverwechselbarer, aber fruchtbarer Weise zum Gemeinsamen einbringt. Denn Vielfalt ist nicht die Relativierung des je Eigenen, sondern die kraftvolle Verbindung zum Gemeinsamen. In diesem Sinn wünsche ich der KPH Wien/Krems fruchtbringende weitere Jahrzehnte.

DDr. Klaus Küng
Bischof der Diözese St. Pölten

Dr. Heinz Lederleitner



„Mutig in die neuen Zeiten" – diese Zeile der österreichischen Bundeshymne, das ist mein Wunsch für die kommenden Jahre. Als Bischof der Altkatholischen Kirche Österreichs und Vertreter einer der gründenden Religionsgemeinschaften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems freue ich mich, gratulieren zu dürfen. Jubiläen sind zunächst immer ein Grund zur Dankbarkeit. Dankbar bin ich in erster Linie allen, die in den vergangenen Jahren Beiträge dazu geleistet haben, dass die Kirchliche Pädagogische Hochschule ihren Platz in der Landschaft der Bildungseinrichtungen gefunden hat und sich durch eine innovative und offene Kommunikationskultur öffentlich bemerkbar macht.

Auf den zweiten Blick – und dieser sei mir gestattet – macht ein Jubiläum auch nachdenklich. Wie wird es weitergehen in Österreich, welchen Stellenwert werden die Religionen im öffentlichen Leben sich selber zusprechen und wie viel von diesem Anspruch wird von den Menschen auch wahrgenommen und wertgeschätzt?

Die österreichische Tradition hat bisher vor allem die ethischen Impulse im Blick, die von den Religionen ausgehen. Manches davon wird durchaus kritisch gesehen, denn die säkulare Gesellschaft muss, jenseits von religiösen Sinndeutungen, die moralischen Fundamente finden, auf denen sie stehen kann. Auf alle Fälle ist anzuerkennen, dass Menschen ohne religiöse Bindung hohe ethische Maßstäbe in ihrem Leben verwirklichen können. Damit sind die Religionen mehr als bisher auf ihre spirituelle Dimension verwiesen. Berechtigterweise kann daher gefragt werden, was konfessioneller Religionsunterricht an den Schulen zu bedeuten hat und ob dieser nicht ein bloßes Relikt aus vergangenen Zeiten ist.

Auf diese Fragen gibt es hier von mir einen Versuch einer ersten Antwort, der unvollständig ist, aber, so hoffe ich, zum Weiterdenken anregt: Gerade in einer Gesellschaft, in der Menschen mit verschiedenen religiösen Bekenntnissen zusammen leben mit jenen, die sich als Atheisten und Agnostiker verstehen, und eine nicht unerhebliche Anzahl von Menschen sich als ungebunden religiös empfindet, ist ein kompetentes Gespräch über dieses Zusammenleben stets von Neuem notwendig. Dieses kompetente Gespräch verlangt die Bildung über religiöse Inhalte, zusammen mit der Kritik und Selbstkritikfähigkeit aller GesprächsteilnehmerInnen.

Im Sinne eines guten Miteinander ist das Hinhören auf die anderen, das Nachfragen und die Fähigkeit zum Dialog ein wesentliches Ziel aller Bildung. *Wie bei allen anderen Kulturäußerungen – Musik, darstellende Kunst und alles, was mit Kreativität zu tun hat – ist eine Vermittlung von allgemein anerkannten Basiskenntnissen, dem jeweiligen Lebensalter der Lernenden angepasst, auch und gerade im Bereich der Religionen wesentlich.*

Allen, denen diese Gedankengänge nicht neu sind, darf ich ans Herz legen, sie doch immer wieder ins Gespräch zu bringen. Eine aufgeklärte Religiosität, die sich zugleich spirituell verankert weiß, ist nicht selbstverständlich. Dasselbe gilt für einen wertschätzenden Umgang der verschiedenen religiösen Menschen untereinander und dem wechselseitigen Umgang von Religiösen und Nichtreligiösen. All diese Haltungen müssen – gegen alle Mythenbildungen sowie populistische Verkürzungen und gegen jede Selbstvergewisserung aller, die sich im Besitz allein seligmachender Wahrheiten wähnen – je und je neu gesucht werden. Wo dies nicht geschieht, droht der Kampf der Kulturen und der Religionen, besonders dann, wenn die ökonomische Ungerechtigkeit zunimmt und die Suche nach Identität auf fundamentalistische religiöse Muster stößt und sich diese zu Eigen macht. Ein gemeinsamer Einsatz für eine gerechtere und friedlichere Welt kann dem entgegensteuern und stellt ein verbindendes Element der humanistischen Grundhaltung dar, die es zu erhalten gilt.

„Frei und gläubig" – im Sinne eines Urvertrauens in das Leben und einer grundsätzlichen Lebensbejahung – in die Zukunft zu schreiten, dies wünsche ich allen Lernenden und Lehrenden der KPH Wien/Krems. Lernen wir miteinander und voneinander im Hinblick auf jenen steten Wandel, der die Grundmelodie des irdischen Daseins ist.

Bischof Dr. Heinz Lederleitner
Altkatholische Kirche Österreichs

Dr. Michael Bünker

Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems feiert Geburtstag! Sie hat sich in zehn Jahren erfreulich entwickelt und einen festen Platz in der österreichischen und internationalen Bildungslandschaft erworben.

Ihre herausragende Besonderheit ist das Zusammenwirken verschiedener Kirchen und Religionsgemeinschaften. Auch auf diesem Gebiet ist in den zehn Jahren Erstaunliches möglich geworden. So wurde die KPH zu einer europaweit einmaligen Einrichtung der interreligiösen Kooperation. Damit leistet sie einen wichtigen Beitrag zum guten Zusammenleben in religiöser Pluralität. Sie erprobt das Miteinander in der Praxis und erarbeitet dafür durch ihre Forschungsarbeit auch die notwendigen theoretischen Grundlagen.

Ein Leitbegriff für die Zusammenarbeit der Kirchen und Religionen wurde der der „Anerkennung". Diese bezieht sich auf die unterschiedlichen religiösen Wahrheitsansprüche, aber auch auf das Miteinander von zahlenmäßigen Mehrheiten und Minderheiten. Anerkennung bedeutet nun nicht die Preisgabe der eigenen Glaubensüberzeugung. Sie verlangt aber nach einer reflexiven und damit auch selbstkritischen Einstellung und der Bereitschaft, die „Bürden der Vernunft" (John Rawls) auf sich zu nehmen. Sie kann nur im „Medium nichtfundamentalistischer Überlieferungen" (Jürgen Habermas) gelebt werden und ist damit selbst ein wirksames Instrument gegen die jeder Religion innewohnenden Gefahr, den eigenen Geltungsanspruch durch Abgrenzung oder Exklusion und restaurative Mittel zu vertreten. Wo das wie an der KPH erforscht, gelernt und eingeübt wird, wird nicht nur dem Miteinander der Religionen gedient, sondern zugleich ein wichtiger Beitrag für das gesamtgesellschaftliche Zusammenleben gegeben.

Es ist für mich mehr als ein zeitlicher Zufall, dass die ersten Überlegungen zur möglichen Gründung einer Einrichtung, wie es dann die KPH geworden ist, ausgerechnet am 11. September 2001 angestellt worden sind. Dies geschah bei einem Mittagessen, zu dem Kardinal Schönborn Christine Mann und mich eingeladen hatte. Als ich nach unserem Gespräch wieder auf die Straße trat, stand alles unter dem Eindruck der Anschläge in New York. Bis zur Gründung der KPH hat es dann noch einige Zeit gedauert, es waren dafür eine Reihe von neuen Grundlagen zu entwickeln, die die neue Form einer Kooperation der Kirchen und Diözesen erst ermöglichten. Dabei waren manche Bedenken und Schwierigkeiten zu überwinden; Neuland wurde betreten. Dankbar blicke ich auf die vielen zurück, die in dieser Anfangszeit Mut, Kreativität und Kompetenz eingebracht haben, um das Projekt der KPH auf die Beine zu stellen. Nun wird sie weiter entwickelt und greift die Herausforderungen auf, die sich durch die Veränderungen im Bildungsbereich in Österreich ergeben. Alles steht unter dem Anspruch, dass Religion eine unverzichtbare Dimension jeder schulischen Bildung ist. Schule braucht Religion, weil eine ganzheitliche Bildung von Kindern und Jugendlichen ohne kompetentes und qualitätsvolles Einbringen der religiösen Dimension unvollständig bleibt. Umgekehrt gilt aber auch: Religion braucht Schule als öffentlichen Raum der Kommunikation der eigenen Inhalte. Dass religiöser Glaube stets auch gebildeter Glaube sein muss, gilt in der evangelischen Tradition als unaufgebbares Anliegen und Vermächtnis der Reformation. Bildung – so Martin Luther – ist das „edelste und wertvollste Werk" in Kirche und Gesellschaft.

Ich bedanke mich bei allen, die sich für die KPH und in ihr in den verschiedenen Aufgaben einsetzen, wünsche den Studierenden Freude und Erfolg und gratuliere mit herzlichen Segenswünschen dem noch jungen und hoffentlich jung bleibenden Geburtstagskind!

Hon.-Prof. Dr. Michael Bünker
Bischof der Evangelischen Kirche A.B. und H.B. in Österreich
Vorsitzender des Evangelischen Oberkirchenrates A.B.u.H.B. in Österreich

Dr. Arsenios Kardamakis

Sehr geehrte Damen und Herren,
Liebe Lehrende und Studierende der KPH Wien/Krems,

Es ist mir eine große Freude, anlässlich des zehnjährigen Bestehens der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems die wertvollen Beiträge und Leistungen aller an diesem wahrhaft ökumenischen Projekt Beteiligten mit diesem Grußwort zu würdigen.

Die Erziehung, Aus- und Fortbildung junger Menschen in unserem Land ist seit jeher ein aufrichtiges Herzensanliegen unserer Orthodoxen Kirche. Christus selbst spricht zu uns: „Lasst die Kinder zu mir kommen; hindert sie nicht daran! Denn Menschen wie ihnen gehört das Reich Gottes." (Mk 10,14)

Eingedenk Seiner Worte haben wir als Orthodoxe Kirche und die KPH Wien/Krems seit ihrer Gründung, erfüllt vom Geiste der lebendigen Ökumene in Österreich, eine nunmehr zehn Jahre währende, fruchtbare Kooperation wahrgenommen, die wir mit großem Elan und Eifer fortführen. Dadurch wurde die Orthodoxe Kirche in Österreich zu einer der offiziellen Trägerinnen der KPH Wien/Krems. Diese Tatsache ist in einer globalisierten und sich rasant verändernden Welt von größter Bedeutung, weil gerade in unserer Zeit der Bedarf nach ökumenischer Kompetenz in der ReligionslehrerInnenbildung stetig steigt.

Generationen orthodoxer Studierender profitierten und profitieren von dem reichhaltigen Lehrangebot der KPH Wien/Krems, treten in Interaktion mit den engagierten Lehrenden und lernen von sowie mit Studierenden anderer Konfessionen. Die KPH Wien/Krems verwirklicht auf diese beeindruckende Weise eines der wichtigsten Anliegen des ökumenischen Dialogs in unserem Land und über dessen Grenzen hinaus: nämlich die gelebte Praxis – nicht nur zwischen den „klassischen" christlichen Konfessionen, sondern auch mit anderen bedeutenden Traditionen. Die KPH steht somit ausdrücklich für ein gemeinsames Wirken aller Christinnen und Christen im Blick auf die Zukunft des Glaubens, auf einen gemeinsamen Weg und auf ein gemeinsames Ziel in der Ausbildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Ohne die von der KPH mit unermüdlichem Eifer geleistete umfassende Ausbildung und beständige Fortbildung wäre ein gezieltes und nachhaltiges Verkünden des Glaubens in vielen Schulen Österreichs nur schwer denkbar und noch schwerer durchführbar. Die KPH Wien/Krems hat sich damit in den vergangenen zehn Jahren zu einem unverzichtbaren Träger des kirchlichen Lebens herausgebildet. Sie ist ein Ort der Vertiefung, der Lehre und letztlich auch der Verkündigung des lebendigen Glaubens an Christus, zumal der Orthodoxe Religionsunterricht in Österreich zu einem besseren Verständnis der christlichen Kultur Europas beiträgt, zu der neben der abendländischen christlichen Kultur ja wesentlich auch das orthodoxe Erbe gehört.

Die Verkündigung des Glaubens an den Dreieinigen Gott speist sich stets aus der Quelle des lebendigen Wassers und muss immer aus der zutiefst persönlichen Erfahrung Gottes kommen. Diese Erfahrung sucht der Verstand zu fassen und zu begreifen, ohne sich jedoch von ihr vollständig loslösen zu können. Theologie verströmt immerzu den Duft der kirchlichen Erfahrung, die uns im authentischen Zeugnis der Heiligen zu einem konkreten Beispiel für praktische, also gelebte Theologie wird. Erst der Rückbezug auf die erlebte Geschichte des Heilswirkens Gottes eröffnet die Perspektive in die Zukunft. Diesen vertrauensvollen Blick in die Zukunft schulden wir den nächsten Generationen, welche die Kirche sicherlich bereichern und lieben werden. Die Verbundenheit mit der Quelle ist es, die jede Theologie und jede Verkündigung, zu der die Lehrenden dieser Kirchlichen Hochschule insbesondere berufen sind, im Innersten ausmacht. Jesus Christus als Quelle und Ursprung allen Lebens lässt den oft trocken erscheinenden Lehrauftrag zu einem lebendigen Zeugnis des gelebten Glaubens werden und mit dem Heiligen Geist in den Herzen der Menschen Frucht bringen.

Ich danke Gott für die Initiativen und Chancen, die an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems gesetzt werden und an denen das gemeinsame Mitwirken an der Heilsökonomie Gottes immer mehr wachsen und Früchte bringen kann. Vergewissern wir uns also immer wieder unserer Quelle und blicken wir voll Vertrauen auf die Hilfe Gottes in die Zukunft!

† Metropolit Dr. Arsenios (Kardamakis) von Austria
Vorsitzender der Orthodoxen Bischofskonferenz in Österreich

G

Grußworte Kooperations-partner

Edwin Jung

Es bedarf sehr viel Mut und einer enormen Ausdauer, die christlichen Werte in einer postmodernen Zeit, in der die Werte sehr individuell gelebt werden, kontinuierlich und unverblümt aufrechtzuerhalten und sie einer neuen, jungen Generation zu vermitteln. In einem „Dschungel" der undurchsichtigen Heilsversprechungen und multikulturellen Seligpreisungen, braucht es eine klare, wenn auch breite Verständniskultur für die christliche Religion und deren Werte. Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems versucht mit ihrem breiten Angebot diesem Anliegen nachzukommen, indem sie das christliche Menschenbild als Basis reflektiert und verantwortlich die Begabungen der jungen Generation fördert. Als Freikirchen in Österreich liegt es uns sehr am Herzen, dass die nächste Generation den lebendigen Glauben an Gott, den Vater und seinen Sohn Jesus Christus nicht nur aus Geschichtsbüchern kennt, sondern individuelle Erfahrungen mit dem Gott der Bibel macht und diesen Glauben in sichtbaren christlichen Werten lebt. Dazu gehört auch die Kenntnis über andere Religionen und wertschätzende Dialoge mit allen Kirchen und Religionsgesellschaften.

Wir gratulieren der Kirchlichen Pädagogischen-Hochschule Wien/Krems zu ihrem 10-jährigen Bestehen und wünschen ihr Gottes Segen, sowie Weisheit und Klarheit in ihrem Auftrag, die christlichen Werte zu leben und der jungen Generation weiterzugeben. Als Freikirchen in Österreich wollen wir, soweit es uns möglich ist, unseren Teil dazu beitragen.

Pastor Edwin Jung
Vorsitzender der Freikirchen in Österreich
Vorsitzender der Freien Christengemeinden in Österreich

Ibrahim Olgun

In vielen aktuellen Diskursen spielt Religion zumindest im Hintergrund eine wichtige Rolle, ob wir nun an Debatten über das gelungene Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft oder die Bedrohung durch international agierende terroristische Bewegungen denken. Gleichzeitig ist angesichts eines steigenden Säkularisierungsgrades in weiten Teilen der Bevölkerung religiöses Wissen so sehr verlorengegangen, dass man hier schon von einem religiösen Analphabetismus sprechen muss.

Umso wichtiger ist es, religiöse Bildung im Rahmen der Schule so zu ermöglichen. Denn Schülerinnen und Schülern wird somit auch angesichts neuer gesellschaftlicher Herausforderungen Orientierung geboten und sie somit in die Lage versetzt, aktuelle Phänomene einordnen zu können. Die KPH leistet hier einen wesentlichen Beitrag. Als Islamische Glaubensgemeinschaft freuen wir uns darüber, dass durch die enge Kooperation die interreligiöse Zusammenarbeit noch verstärkt werden konnte. Wir sehen es als zukunftsweisenden Weg, dass Studierende bereits während ihres Studiums den überkonfessionellen Austausch und die Zusammenarbeit mit zukünftigen Kolleginnen und Kollegen pflegen. ReligionslehrerInnen setzen somit ein wichtiges und Optimismus ausstrahlendes Zeichen, dass der in Österreich zunehmende Pluralismus der religiösen Bekenntnisse im Bewusstsein vieler bestehender Gemeinsamkeiten – gerade im Bereich ethischer Werte – respektvoll und in gegenseitiger Anerkennung gelebt werden kann.

Als Präsident der Islamischen Glaubensgemeinschaft wünsche ich der KPH, die auch „unsere" Bildungseinrichtung geworden ist, weiterhin viel Erfolg und ein positives Ausstrahlen in die Gesellschaft im Sinne des friedlichen und respektvollen Miteinanders.

Hochachtungsvoll

Dipl. Theol. Ibrahim OLGUN
Präsident der IGGÖ - Islamische Glaubensgemeinschaft

Yüksel Bilgin

„Glücklich ist der, der die Gedankenfinsternis erhellt".

(Ausspruch von Hacı Bektaş Veli, Geistliches Oberhaupt der AlevitInnen; 13. Jahrhundert)

Sehr geehrte Damen und Herren,

im alevitischen Gottesdienst, genannt Cem, wird vor Beginn der Zeremonie das göttliche Licht erweckt. Das göttliche Licht hat eine große Bedeutung im Alevitentum. Dieses Licht stellt die Erleuchtung dar: die Erleuchtung des Äußeren, also des Raumes, als auch des Inneren, die Seelen und die Gedanken der Menschen, damit sie ihren Geist und auch den Verstand öffnen können.

Und jeder Ort, an dem Wissen vermittelt wird und Wissen sowie der Mensch im Mittelpunkt stehen, ist ein Ort der Erleuchtung, so auch die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (KPH).

Mit der Migration der AlevitInnen nach Europa haben sich die AlevitInnen einem Wandel unterzogen. Es bedarf daher einer Pflege und Anpassung religiöser Grundlagen unter Berücksichtigung von Zeit und Ort. Auch wenn die Integration der alevitischen Gesellschaft eine leichte Aufgabe darstellen möge, stellt die Übermittlung und Bewahrung alevitischer Werte eine besondere Herausforderung dar. Die Eltern alleine sind mit dieser Aufgabe überfordert und aus diesem Grund wird der Ruf nach entsprechenden Bildungseinrichtungen immer lauter.

Die Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich (ALEVI) ist daher seit 2016 in Kooperation mit der KPH Wien/Krems und profitiert in der Ausbildung der zukünftigen alevitischen ReligionslehrInnen von den jahrelangen Erfahrungen und Erkenntnissen der KPH. Es ist uns eine große Ehre und ein wichtiges Anliegen, die Ausbildung unserer LehrInnen an einem renommierten Institut mit einer sehr guten Reputation, wie sie die KPH hat, anbieten zu können. Und es ist uns eine große Ehre, Teil des Ortes der Erleuchtung zu sein …

In diesem Sinne gratuliere ich, im Namen der ALEVI, der KPH Wien/Krems zu ihrem 10-jährigen Jubiläum. Möge das göttliche Licht der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems weiterhin existieren und leuchten!

Yüksel Bilgin
Präsident der ALEVI - Alevitische Glaubensgemeinschaft

Arie Folger

Sehr geehrte Damen und Herren,
Liebe Leserinnen und Leser,

Rabbi Jehuda sagte im Namen von Raw: Wahrlich, es sei jenes Mannes, namens Rabbi Jehoschua Ben Gamla, zum Guten gedacht, denn wenn nicht er, würde die Tora in Israel in Vergessenheit geraten sein. Anfangs pflegte nämlich, wer einen Vater hatte, von ihm in der Tora unterrichtet zu werden, und wer keinen Vater hatte, lernte die Tora nicht. Sie folgerten dies aus dem Schriftverse (Deuteronomium 11:19): Ihr sollt ihren Kindern lehren, [was sie auslegten als]: Ihr sollt persönlich [Ihre eigene Kinder] unterrichten. Später aber ordnete man an, in Jerusalem Kinderlehrer anzustellen. Dies eruierten sie aus folgenden Schriftverse (Jesaja 2:3): Denn aus Zion wird die Lehre ausgehen. Aber immer noch pflegte der, der einen Vater hatte, diesen hinzubringen und lehren zu lassen, wer aber keinen Vater hatte, kam nicht hin und lernte auch nichts. Da ordnete man an, solche in jedem Bezirke anzustellen. Man führte ihnen [die Kinder] im Alter von sechzehn oder siebzehn Jahren zu … Alsdann trat Rabbi Jehoschua Ben Gamla auf und ordnete an, dass man Kinderlehrer in jeder Provinz und in jeder Stadt anstelle, denen man [die Kinder] im Alter von sechs oder sieben Jahren zuführe. (Talmud Bawa Bathra 21a)

Erziehung wird im Judentum sehr groß geschrieben. Wie aus dem obigen Zitat zu entnehmen ist, entstand die allgemeine Schulpflicht und entstanden die öffentlichen Schulen bereits im 1. Jh. der bürgerlichen Zeitrechnung. Rabbi Jehoschua Ben Gamla war im Jahr 64 Hohepriester des Tempels Jerusalems und die Verordnung könnte sogar aus jenem Jahr stammen.

Trotz unserer Hingabe zur Bildung hat die jüdische Religionsgemeinschaft in Österreich es nicht immer leicht, ihre ReligionslehrerInnen pädagogisch auszubilden. Wir haben in Wien zwar ein sehr gut funktionierendes jüdisches Schulsystem, zu dem ich sowohl einige jüdische Schulen, als auch den Religionsunterricht zählen, den wir für Schülerinnen und Schüler öffentlicher und anderer Schulen anbieten. Dennoch sind wir seit dem Krieg eine zu kleine Gemeinschaft, um ein eigenes tertiäres Bildungssystem zu tragen, in dem zum Beispiel VolksschullehrerInnen ausgebildet werden können.

Daher freuen wir uns außerordentlich auf die Zusammenarbeit mit der KPH Wien/Krems, mit der wir derzeit ein neues Aus- und Weiterbildungsprogramm mit Nachdruck auf dem jüdischen Religionsunterricht entwickeln. Rund um diese Lehrgänge entstehen nun auch noch zusätzliche Projekte, die LehrerInnen in allen Schulen bei Unterrichtsthemen, die Juden und Judentum behandeln, unterstützen werden.

In diesem Geiste möchte ich allen mitwirkenden und unterstützenden Personen, und nicht zuletzt Rektor Dr. Christoph Berger für die Unterstützung danken. Ich bin zuversichtlich, dass wir im kommenden Jahr unter der Führung des Projektes durch Mag. Awi Blumenfeld beitragen werden, das Angebot der KPH sowohl für künftige jüdische ReligionslehrerInnen als auch andere VolksschullehrerInnen jeglicher Konfession noch mehr zu bereichern.

Arie Folger, MBA
Oberrabbiner der Israelitischen Kultusgemeinde Wien

G

Geschichte
der KPH Wien/Krems

10 Jahre Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

– das Werden des „Hauses der Religionen“

Birgit Moser-Zoundjiekpon

„Eure Eminenz,
sehr geehrter Herr Kardinal!

Zuallererst freue ich mich, Ihnen mitteilen zu können, dass ich den Anerkennungsbescheid für die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien bereits unterfertigt habe. Der Bescheid wird in den nächsten Tagen zugestellt“.

So beginnt ein Schreiben von Bundesministerin Schmied an Kardinal Schönborn vom 7. September 2007. Es ist wohl einmalig in der Geschichte des österreichischen Hochschulwesens, dass der Vorsitzende der österreichischen Bischofskonferenz mit der zuständigen Bundesministerin über die Ausstellung von Anerkennungsbescheiden korrespondiert. Aber es spiegelt die Bedeutung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen sowie die spannenden - und durchaus auch spannungsreichen - Abläufe im Vorfeld wieder.

Politikum Bildung

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass Schule schon in der Monarchie ein sehr brisantes Thema war. Ging es damals um eine Abgrenzung der Verantwortlichkeiten zwischen der katholischen Kirche und dem Staat, setzte sich die inhaltliche Diskussion um das Thema Bildung nach Gründung der Republik 1918 zwischen den Parteien fort.

Am 1.10.1920 wurde die Bundesverfassung der Ersten Republik angenommen. Über zwei Punkte konnten sich die Parteien im Vorfeld jedoch nicht einigen: über die Ausgestaltung der Grundrechte sowie über das Schul- und Erziehungswesen. Die Grundrechte wurden verstreut im Rechtsbestand belassen. Zur Bildungsfrage wurde in der Verfassung 1920 geregelt, dass diese einer späteren Beschlussfassung zugeführt werden würde, welche letztlich erst nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte und, wie man an der Zahl der Bildungsreformen der letzten Jahre sieht, bis heute keinen wirklichen Konsens gefunden hat.

Die LehrerInnenbildung wurde in diesem Kontext selbstverständlich auch thematisiert und lange Zeit hindurch diskutiert, wobei die Ideen für die weitere Entwicklung hin zu hochschulischen Einrichtungen ab ca. 1997 konkret wurden. Zu diesem Zeitpunkt begannen auch Überlegungen in den einzelnen Diözesen hinsichtlich der weiteren Ausgestaltung des kirchlichen Einsatzes in der LehrerInnenbildung.

Die Schulamtsleiterkonferenz nahm sich des Themas erstmalig 1998 an und begann damit, den Austausch der Diözesen und bestehenden Institutionen untereinander zu bündeln und zu organisieren. Die Entwicklung der KPH Wien/Krems ist vor diesem gesamtösterreichischen Hintergrund zu betrachten.

Ausgangslage 1999

Mit dem Akademienstudiengesetz 1999 [Bundesgesetz über die Studien an Akademien und über die Schaffung von Hochschulen für pädagogische Berufe (Akademien-Studiengesetz 1999 – AstG), BGBl. I Nr. 94/1999] wurde eine Entwicklung in der LehrerInnenbildung angestoßen, die mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen 2007 ihren vorläufigen formalen Schlusspunkt fand, inhaltlich aber mit der „PädagogInnenbildung Neu" 2013 und deren Konsequenzen aktuell mit noch wesentlich größeren Umwälzungen in der Geschichte der LehrerInnenbildung fortdauert. Die derzeit in Vorbereitung befindliche Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen erinnert in vielen Bereichen an die Zeit vor der Gründung der Pädagogischen Hochschulen. Der Rückblick kann daher durchaus auch unter dem Aspekt des Nutzens von Erfahrungen für die heutige Situation gelesen werden.

In der Stellungnahme der österreichischen Bischofskonferenz zum Entwurf des AStG vom 28.1.1999 werden jene inhaltlich wesentlichen Punkte angesprochen, die die Grundhaltung der Katholischen Kirche zur LehrerInnenbildung bis heute prägen:

„In Hinblick auf die Verantwortung, die die Katholische Kirche Österreichs insbesondere im Bereich der Lehrerbildung sowie im Sozialbereich mitträgt, ist es ihr ein Anliegen, dass sich auch die kirchlichen Einrichtungen der Lehrerbildung […] sowie die Akademie für Sozialarbeit und Bildungseinrichtungen im sozialpädagogischen Bereich wie bisher am Weiterentwicklungsprozess beteiligen und die Chance einer sinnvollen pädagogischen Weiterentwicklung nützen.
Unter Berücksichtigung der Entwicklungen und Veränderungen im Schulbereich sowie unter Berücksichtigung notwendiger organisatorischer Voraussetzungen wird das Ziel der Reformen vor allem eine inhaltlich verbesserte Aus- und Fortbildung sein müssen, die sich an den Ansprüchen der Berufswirklichkeit zu orientieren hat. Nach wie vor erscheinen Aus- und Fortbildungsdimensionen, zu denen sich kirchliche Akademien in besonderer Weise bekennen, wie Persönlichkeitsbildung, Berufsethos, religiöse Bildung, Erziehung in einer zunehmend wertunsicheren Gesellschaft, unverzichtbar. Besondere Bedeutung wird im Sinne der Subsidiarität auch den Erfordernissen der Autonomie sowie der Verankerung der berufsfeldbezogenen Forschung beizumessen sein."

Deutlich wird hier unter anderem ein ausschlaggebender Punkt: Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von ReligionslehrerInnen ist der selbstverständliche Kern der kirchlichen Tätigkeit in der LehrerInnenbildung. Das Engagement geht jedoch weit über diesen Kern hinaus und deckt sowohl die allgemeine LehrerInnenbildung als auch andere Felder (bereits damals den Sozialbereich, heute zusätzlich die Elementarpädagogik) ab.

Der Bund hatte sich in § 1 AStG selbst verpflichtet, innerhalb von acht Jahren hochschulische Einrichtungen für die Ausbildung der Pflichtschullehrer („Hochschulen für pädagogische Berufe") einzurichten. Zum damaligen Zeitpunkt bestanden als Schulen auf Grundlage des Schulorganisationsgesetzes österreichweit insgesamt 51 öffentliche und private Pädagogische Akademien, Religionspädagogische Akademien, Pädagogische Institute und Religionspädagogische Institute, von denen 20 in der Trägerschaft von Kirchen bzw. Religionsgesellschaften waren. Zu den letzteren zählten neben den katholischen und evangelischen Einrichtungen auch die Islamische Religionspädagogische Akademie (IRPA) sowie die Jüdische Religionspädagogische Akademie (JRPA).

Erste Pressemeldungen zu einer Neugestaltung der Landschaft der LehrerInnenbildung gingen zunächst in die Richtung, dass mehr als neun oder zehn Einrichtungen österreichweit nicht angedacht seien. Dass diese grundsätzlich in öffentlicher Hand sein sollten, schien zunächst klar, wurde aber durch Aussagen von BM Gehrer relativiert, die kurzzeitig andachte, in zwei Bundesländern die Verantwortung an private Einrichtungen zu übertragen. Diese Überlegungen wurden allerdings rasch wieder zurückgenommen.

Für die Kirchen bedeutete das, dass Assoziationsmodelle geprüft, zugleich aber Möglichkeiten des Verbleibs in der allgemeinen LehrerInnenbildung in der eigenen Trägerschaft verhandelt werden mussten. Denn darauf wollten und konnten die Kirchen letztlich nicht einfach verzichten.

Ein erster Schritt dazu war, dass aufgrund kirchlicher Interventionen in den Entwurf des AStG eine Bestimmung zur Bedeutung der konfessionellen Einrichtungen aufgenommen wurde: § 1 Abs 3 regelte, dass im Zuge der Entwicklung der Hochschulen für pädagogische Berufe „auf die besondere Situation der Kirchen und Religionsgesellschaft Bedacht zu nehmen" sei. Darauf gestützt konnten die Kirchen und Religionsgesellschaften nun mit dem Bund über die Ausgestaltung des Verbleibs in der LehrerInnenbildung in Verhandlung treten.

Federführend war aufgrund der Größe und der Tradition die Katholische Kirche, für die seitens der Bischofskonferenz eine Dreiergruppe mit der österreichweiten Wahrnehmung

der Interessen der Katholischen Kirche beauftragt worden war, die aus dem ehemaligen Rechtsreferenten der Bischofskonferenz Walter Hagel, der damaligen Wiener Schulamtsleiterin Christine Mann und dem zu diesem Zeitpunkt geschäftsführenden Leiter des Interdiözesanen Amtes für Unterricht und Erziehung Willibald Rodler bestand.

Parallel dazu fanden die innerkirchlichen Überlegungen hinsichtlich der Fortführung der Lehrerbildungseinrichtungen unter dem Aspekt möglicher Formen der Zusammenarbeit der Diözesen in der Trägerschaft statt. Strittig war, ob die Zuständigkeit für die Errichtung von Hochschulen für pädagogische Berufe beim einzelnen Ortsordinarius oder bei der Bischofskonferenz lag.

In einem Aktenvermerk vom 13.9.2000 hält Dr. Hagel dazu fest:

1. Vorab ist festzustellen, dass es sich bei den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen um Bildungsstätten handelt, […] für welche ein eigenes Hochschul-Organisationsrecht und Hochschul-Studienrecht geschaffen werden wird. […]

Daraus ist zu schließen, daß auch vom kanonistischen Befund her das Kapitel II des dritten Buches des CIC anzuwenden ist (Canones 807 – 814 CIC) […].

2. Somit liegt die Sorge dafür, daß es, in geeigneter Weise in dem Gebiet der Bischofskonferenz verteilt, entsprechende Einrichtungen, somit nach dem Grundsatzbeschluß der Österreichischen Bischofskonferenz Pädagogische Hochschulen gibt, bei der Bischofskonferenz selbst. […]

3. Damit bedarf die Gründung einer Katholischen Pädagogischen Hochschule eines Beschlusses der Österreichischen Bischofskonferenz, gleich, wer nach den Statuten zuständige Autorität ist.

4. Ratsam scheint es zu sein, daß sich als Träger der Hochschule mehrere Diözesen zusammentun […].

In unterschiedlichen Gremien wurden die verschiedensten Varianten und Modelle von Zusammenschlüssen österreichweit unter inhaltlichem, finanziellem und rechtlichem Aspekt diskutiert.

„Haus der Religionen“ – Vorbereitung der Errichtung der KPH Wien/Krems

Vor allem in der Zeit zwischen 2001 und 2003 wurde in Wien die Vision eines „Hauses der Religionen“ entwickelt und auf eine mögliche Umsetzbarkeit hin geprüft.

Innerkatholisch war die Erzdiözese Wien mit den Diözesen St. Pölten, Gurk-Klagenfurt und Eisenstadt in Kontakt. Im Sinne des „Hauses der Religionen“ gab es Gespräche nicht nur mit anderen christlichen Kirchen, sondern auch mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft und der Israelitischen Kultusgemeinde. Weiters wurden eine Zusammenarbeit mit dem PI der Stadt Wien sowie Möglichkeiten der Kooperation mit den Einrichtungen der Erwachsenenbildung ausgelotet.

Ein erster Schritt war die formale Zusammenführung der von der Erzdiözese Wien getragenen Institutionen (Pädagogische Akademie, Religionspädagogische Akademie, Pädagogisches Institut und Religionspädagogisches Institut) in der 2003 gegründeten „Stiftung Pädagogisches Zentrum Strebersdorf“. In das Schulorganisationsgesetz war in zeitlichem Zusammenhang mit der Erlassung des AStG eine Bestimmung eingefügt worden, aufgrund derer „zur Vorbereitung der Entwicklung von Hochschulstudien für die Ausbildung der Pflichtschullehrer im Sinne des § 1 des Bundesgesetzes über die Studien an Akademien und über die Schaffung von Hochschulen für pädagogische Berufe“ Versuche an Akademien durchgeführt werden konnten (§ 131e SchOG idF BGBl. I Nr. 96/1999). Aufgrund dieser Regelung wurden „Akademienverbünde“ als Schulversuch entwickelt, darunter der „Akademienverbund – Pädagogische Hochschule der Erzdiözese Wien“, der die genannten Institutionen umfasste.

Mögliche Erweiterungen des Akademienverbundes wurden mit den Diözesen St. Pölten, Gurk-Klagenfurt und Eisenstadt diskutiert. Eisenstadt befand sich zum damaligen Zeitpunkt bereits in einer Kooperation mit Bund und Land und stieg daher 2005 aus den Gesprächen wieder aus. Gurk-Klagenfurt und St. Pölten hielten sich bis 2006 alle Möglichkeiten offen.

Für die angedachte ökumenische bzw interreligiöse Zusammenarbeit waren mehrere allgemeine Faktoren maßgeblich:

- Grundsätzlich hat die ökumenische Zusammenarbeit in Österreich bereits eine lange und erfolgreiche Geschichte. Seit fast 60 Jahren besteht der Ökumenische Rat der Kirchen, in dem alle an der Trägerschaft der KPH Wien/Krems beteiligten Kirchen Mitglied sind.

- Der Dialog mit anderen Religionsgesellschaften ist in Österreich ebenfalls gut entwickelt. Als einer der maßgeblichen Erfolgsfaktoren wird hier immer wieder das österreichische religionsrechtliche System genannt. Dieses unterstützt, dass die gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften aufgrund der Rechtssicherheit und der Gleichstellung untereinander, die mit der Anerkennung verbunden sind, nicht nur dem Staat gegenüber, sondern auch miteinander mit weniger Vorbehalten und Ängsten kommunizieren können.
- Im Religionsunterricht, zu dessen Erteilung alle gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften verpflichtet sind, gab es seit Ende der 1990-er Jahre Bestrebungen zu einer Kooperation der christlichen Kirchen. Der sogenannte KoKoRu (Konfessionell-Kooperativer Religionsunterricht) wurde ab 1997 entwickelt und schließlich 2001 erstmals unter Beteiligung der Katholischen Kirche/Erzdiözese Wien, der Evangelischen Kirche A. und H.B., der Griechisch-Orientalischen Kirche und der Altkatholischen Kirche umgesetzt.
  Bedingung dafür, im KoKoRu unterrichten zu können war die Absolvierung eines Begleitlehrganges, der von den Kirchen gemeinsam entwickelt worden war. Dieser Begleitlehrgang wurde, genauso wie das Projekt KoKoRu an sich, durchaus auch kritisch gesehen, trug aber zugleich auch viel zum gegenseitigen Verständnis und vor allem zu wachsendem Vertrauen bei:
- Vertrauen der handelnden Personen untereinander ist Grundvoraussetzung für alle gemeinsamen Projekte. In der Vorbereitung und Begleitung des KoKoRu konnte dieses Vertrauen entstehen, welches in weiterer Folge ein Nachdenken über eine Pädagogische Hochschule in der Trägerschaft mehrerer Kirchen überhaupt erst ermöglichte. Namentlich seien hier in ihren damaligen Funktionen genannt:
  der orthodoxe Metropolit Dr. Michael Staikos, der altkatholische Bischof Dr. Bernhard Heitz, der evangelische Oberkirchenrat für Bildung Dr. Michael Bünker und die Wiener Schulamtsleiterin Dr. Christine Mann. Letztlich erwies sich dieses Netzwerk als Grundlage für die Errichtung der KPH Wien/Krems in ökumenischer Trägerschaft. Ohne die visionäre und zugleich sehr zielgerichtete Arbeit insbesondere der beiden Letztgenannten, Michael Bünker und Christine Mann, hätte die Idee einer ökumenisch getragenen Hochschule nicht Gestalt annehmen können. Und wäre nicht der Wiener Erzbischof Kardinal Dr. Christoph Schönborn voll und ganz hinter dieser Idee gestanden, wäre sie nicht umgesetzt worden.

Sowohl die Islamische Glaubensgemeinschaft als auch die Israelitische Kultusgemeinde teilten 2003 aus unterschiedlichen Gründen mit, dass eine Zusammenarbeit in einer gemeinsamen Pädagogischen Hochschule nicht realisierbar sei.

Die Gespräche mit dem PI der Stadt Wien hingegen gestalteten sich als sehr konstruktiv und hatten bis 2005/06 sehr konkrete Formen angenommen. Dann fiel jedoch seitens der Stadt Wien die Entscheidung, doch Kooperationen im staatlichen Bereich statt mit kirchlichen Einrichtungen einzugehen.

Die Erzdiözese Wien, die Diözese St. Pölten, die Evangelische Kirche, die Griechisch-Orientalische Kirche und die Altkatholische Kirche hingegen waren sich mittlerweile einig geworden, dass es eine Zusammenarbeit geben sollte, wenn auch die Details noch nicht klar waren.

Nachdem zwischenzeitig auch konkrete Entwürfe für das Hochschulgesetz vorlagen, wurden zur Ausarbeitung der konkreten Umsetzung dieser Zusammenarbeit Anfang 2006 insgesamt 15 Gruppen, die zum Großteil de facto bereits bestanden und arbeiteten, von den Kirchen formal eingesetzt und beauftragt, die Errichtung der KPH konkret vorzubereiten. Das Spektrum der zu bearbeitenden Inhalte ist aus den Namen der Gruppen ersichtlich: Steuerungsgruppe (mit wöchentlich tagendem Exekutivausschuss), Strukturgruppe, Curriculumsgruppe Ausbildung, Curriculumsgruppe Fort- und Weiterbildung, Gruppe Forschung und Entwicklung, Leitliniengruppe, Gruppe Öffentlichkeitsarbeit, Gruppe Berufstätigenformen (mit Fernstudien), Gruppe Jugend- und Erwachsenenbildung, Ökonomie- und Verwaltungsgruppe, Gruppe schulpraktische Studien mit Übungsschulen, Gruppe internationale Kontakte, JuristInnengruppe, Koordinationsgruppe Gesamtösterreich und Gruppe Personalvertretung.

Einen vorläufigen Höhepunkt fand diese auf Projektbasis laufende Arbeit mit der formalen Einsetzung von Gründungsorganen mit 1. Oktober 2006: Bestellt wurden Ulrike Greiner als Gründungsrektorin sowie Maria Auchmann, Helene Miklas, Thomas Müller und Anton Salomon als GründungsvizerektorInnen. Weiters wurde eine Gründungsstudienkommission eingesetzt.

Exkurs: Gesamtösterreichische Ebene

Auf der gesamtösterreichischen Ebene waren die Verhandlungen zwischen den anderen Diözesen inzwischen weiter gediehen. Der Bund seinerseits hatte Vorstellungen für die öffentlichen Einrichtungen entwickelt, private oder gar kirchliche Einrichtungen wurden im Bildungsministerium jedoch nach wie vor nicht mitgedacht und mussten seitens der Kirchen immer wieder reklamiert werden.

In der Bischofskonferenz gestaltete sich die Entscheidungsfindung – nicht zuletzt aufgrund der unsicheren Rahmenbedingungen seitens des Bundes – ebenfalls als nicht einfach: Wurde nach der Frühjahrsplenaria 2005 in einem Schreiben des Kardinals als Vorsitzendem der Bischofskonferenz an die Bundesministerin noch angekündigt, dass „mindestens zwei selbständige Pädagogische Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft angestrebt werden: Wien (Wien-Strebersdorf, Krems und Stiftung Eisenstadt) und Linz", so fiel im März 2006 die endgültige Entscheidung zur Errichtung von vier Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Bischofskonferenz sich einheitlich dafür entschied, unter Rücksichtnahme auf das sich abzeichnende Konstrukt einer ökumenisch getragenen Hochschule von der Bezeichnung „Katholische Pädagogische Hochschule" abzugehen und österreichweit generell von „Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen" zu sprechen.

Anerkennungsverfahren

Am 13. März 2006 wurde das „Hochschulgesetz 2005" [Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005-HG), BGBl. I Nr. 30/2006] kundgemacht, mit dem neun öffentliche Pädagogische Hochschulen eingerichtet wurden und auf dessen Grundlage private Pädagogische Hochschulen, Studiengänge und Hochschullehrgänge anerkannt werden konnten.

Damit die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems errichtet werden konnte, bedurfte es einer Trägereinrichtung. Diese sollte nach kanonischem Recht errichtet werden. Nachdem das katholische Kirchenrecht eine gemeinsam mit anderen Kirchen errichtete Hochschule nicht kennt, wurde seitens der Erzdiözese Wien mit 30. Juni 2006 die sogenannte „Hochschulstiftung" gegründet. Die Hochschulstiftung der Erzdiözese Wien ist eine Stiftung nach kanonischem Recht (cc 114 ff CIC), der durch Hinterlegung der Anzeige über die Errichtung gemäß Art II und Art XV § 7 Konkordat auch Rechtspersönlichkeit für den staatlichen Bereich zukommt.

Die Erzdiözese Wien bzw. die Hochschulstiftung lud die Diözese St. Pölten sowie die Evangelische Kirche A. und H.B., die Griechisch-Orientalische Kirche und die Altkatholische Kirche ein, gemeinsam mit ihr die KPH Wien/Krems (damals noch unter der Bezeichnung „KPH in Wien") zu erhalten und zu führen. Diese „Einladung" baute die kirchenrechtliche Brücke für die gemeinsame Erhaltung einer nach CIC katholischen Hochschule durch mehrere christliche Kirchen auf der Grundlage eines privatrechtlichen Übereinkommens. Diesem können andere Diözesen und Kirchen (jedoch nicht andere Religionsgesellschaften) unter bestimmten Bedingungen beitreten. Noch vor der Anerkennung schlossen sich die Orientalisch-Orthodoxen Kirchen (Armenisch-Apostolische Kirche, Syrisch-Orthodoxe Kirche sowie Koptisch-Orthodoxe Kirche) an, sodass die KPH Wien/Krems von Beginn an in der Trägerschaft von sieben christlichen Kirchen bestand.

Nachdem das Hochschulgesetz die Anerkennungsvoraussetzungen für private Einrichtungen relativ weit gefasst formulierte, gestaltete sich das Anerkennungsverfahren insgesamt relativ aufwendig. Am 4. Juli 2006 reichten die Diözese Linz, die Hochschulstiftung der Diözese Innsbruck, die Stiftung der Diözese Graz-Seckau für Hochschule und Bildung sowie die Hochschulstiftung der Erzdiözese Wien gleichzeitig die Anträge auf Anerkennung der vier Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen ein. Die Diözese Gurk-Klagenfurt hatte sich inzwischen für einen eigenständigen Weg entschieden.

Obwohl es im Vorfeld zahlreiche Gespräche mit dem Bildungsministerium gegeben hatte und seitens des BMBWK sogar eine schriftliche Information über die notwendigen Inhalte des Antrags ergangen war, wurden noch im Juli 2006 zahlreiche Unterlagen nachgefordert. Ein besonderer Druck entstand dadurch, dass das BMBWK mit Schreiben vom 24. Juli 2006 die Vorlage von beschlossenen Curricula als Anerkennungsvoraussetzung verlangte, obwohl dies nicht ausdrücklich im Gesetz vorgesehen war und zu diesem Zeitpunkt von keiner einzigen öffentlichen Hochschule Curricula vorlagen, die als Vergleich dienen hätten können. Ohne die höchst engagierte Arbeit vieler Lehrender der Akademien der Erzdiözese Wien, der Diözese St. Pölten und der Evangelischen Religionspädagogischen Akademie, insbesondere der Mitglieder der Gründungsstudienkommission, wäre eine rechtzeitige Einreichung nicht möglich gewesen. Ein besonderer Dank gilt hier der heutigen Vizerektorin Notburga Grosser und der damaligen Leiterin der Evangelischen Religionspädagogischen Akademie Helene Miklas.

13 Monate lang wurden in weiterer Folge die Anträge im BMBWK bearbeitet. Nachdem Mitte August 2007 noch immer keine Anerkennungsbescheide für die Hochschulen vorlagen, die mit Oktober 2007 ihren Betrieb aufnehmen sollten, und alle Rückfragen ergebnislos blieben, wandte sich Kardinal Schönborn am 22. August 2007 an BM Schmied. Am 7. September 2007 erhielt er die eingangs zitierte Antwort.

Im August bzw. September 2007 wurden schließlich die Pädagogische Hochschule Burgenland sowie die vier Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen (PPH Linz, KPH Graz, KPH Edith Stein und KPH Wien/Krems) als private

Pädagogische Hochschulen anerkannt. In weiterer Folge wurden die Anerkennungen für einen privaten Studiengang für das Pflichtschullehramt katholische Religion sowie einen Hochschullehrgang für die Fortbildung katholischer Religionslehrer (Träger Kirchliche Pädagogische Hochschulische Einrichtung der Diözese Gurk-Klagenfurt) und zwei Studiengänge für das Pflichtschullehramt für Islamische Religion (Träger Islamische Glaubensgemeinschaft) bzw. Jüdische Religion (Träger Verein Beth Chabad) ausgesprochen.

Damit war die KPH Wien/Krems als europaweit einzige Institution, die sich in der gemeinsamen Trägerschaft mehrerer christlicher Kirchen befindet, anerkannt.

In der Präambel des Statuts der KPH Wien/Krems wird diese Besonderheit wie folgt ausgedrückt:

In ihrer Verantwortung für den Menschen nimmt die Katholische Kirche das Recht wahr, den ihr eigenen Bildungsauftrag auch durch die Errichtung von Privaten Pädagogischen Hochschulen zu erfüllen. Durch die Kooperation mit Partnerkirchen in der Erhaltung und Führung der Pädagogischen Hochschule realisiert sich hier ein wesentlicher Teil des von den Kirchen geleisteten Engagements im Bereich von Bildung im Sinne der Charta Oecumenica (II/3) – eine Herausforderung für Staat und Gesellschaft der Zukunft.

Die Kirchen bringen dabei in dialogischer Verständigung das Spezifikum der Qualität christlicher Bildung ein, wie es dem europäischen Verständnis immer entsprochen hat: nämlich eine ganzheitlich konzipierte Bildung, die an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert ist und zu möglichst umfassender Entfaltung des Menschseins im Sinn einer Befähigung zu verantwortlicher Selbstbestimmung beiträgt. Dies bedeutet eine Vertiefung aller pädagogischen Kompetenzen durch kontinuierliche Einbindung der Sinnfrage, durch Entwicklung und Bewahrung eines kulturellen Gedächtnisses und die Vermittlung einer religiös-ethisch-philosophischen Grundsatzkompetenz. Christliche Werte, gelebt und gelehrt, geben dem Bildungskanon Sinn und Leben.

Eine solche Zielsetzung für Bildung und Weiterbildung aufgrund des christlichen Menschenbildes wird angesichts einer pluralistischen Gesellschaft notwendig sein, die ein hohes Maß an Verständigung über die Grundfragen des Menschseins, an Bereitschaft und Kompetenz zu integrativem pädagogischen Handeln mit Bezug auf Multireligiosität und Multikulturalität erfordert und einer nachhaltigen Sicherung der gemeinsamen Wertebasis bedarf.

Das christliche Menschenbild umfasst auch die Verpflichtung, Frauen und Männern die gleichen Rechte in allen Bereichen der Pädagogischen Hochschule zu sichern.

Der ausdrückliche Bezug zur Multireligiosität wurde in den Folgejahren schrittweise durch konkrete Kooperationen mit weiteren Kirchen sowie Religionsgesellschaften um neue Dimensionen angereichert, ohne die die Geschichte der KPH nicht vollständig wäre.

(Weitere) ökumenische sowie interreligiöse Kooperationen der KPH Wien/Krems

Bereits 2012 wurde mit der Österreichischen Buddhistischen Religionsgesellschaft (ÖBR) eine Vereinbarung hinsichtlich der Aufnahme buddhistischer Studierender für Studienveranstaltungen im Bereich Religionspädagogik getroffen. Hierbei handelte es sich inhaltlich um eine Zusicherung seitens der KPH Wien/Krems an die ÖBR, dass buddhistische Studierende für einzelne Lehrveranstaltungen aufgenommen werden konnten. Aus interreligiöser Sicht handelt es sich um eine sehr niederschwellige Vereinbarung: Die ÖBR nahm zur Kenntnis, dass die Berücksichtigung von Inhalten des Buddhismus in den gewählten Lehrveranstaltungen nur in Ausnahmefällen möglich sein werde. Gegenseitig wurde außerdem zugesichert, dass die Studierenden sowie die LehrveranstaltungsleiterInnen die Arbeit in der Lehrveranstaltung in interreligiösem Einvernehmen gestalten und keine Werbung für die jeweils eigene Religion betreiben würden.

Mit der staatlichen Anerkennung der **Freikirchen in Österreich** sowie der **Alevitischen Glaubensgemeinschaft** im Jahr 2013 waren das Recht, zugleich aber auch die Verpflichtung verbunden, schulischen Religionsunterricht zu erteilen. Nachdem beide Religionsgemeinschaften Wert auf einen qualitätsvollen Unterricht, der von entsprechend ausgebildeten LehrerInnen erteilt wird, legen, stellte sich ihnen die Frage, wo und wie sie ihre ReligionslehrerInnen ausbilden sollten. Beide traten an die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems mit der Bitte um Aufnahme in die Trägerschaft heran.

Aufgrund des Übereinkommens war eine solche für die Alevitische Glaubensgemeinschaft nicht möglich. Hinsichtlich der Freikirchen bestand zwar die rechtliche Möglichkeit einer Aufnahme. Unter anderem die Tatsache, dass die Freikirchen aus einem Zusammenschluss mehrerer bisher getrennter Bekenntnisgemeinschaften entstanden sind, wodurch intern eine durchaus beachtliche theologische Bandbreite besteht, führte jedoch dazu, dass eine Beteiligung an der Trägerschaft – zumindest vorläufig – abgelehnt wurde. Eine Konsolidierungsphase schien zunächst notwendig zu sein.

Allerdings einigte man sich mit beiden Religionsgemeinschaften auf eine losere Form der Kooperation in den Bereichen der Ausbildung sowie der Fortbildung von ReligionslehrerInnen. Nachdem die Änderungen für die ReligionslehrerInnenausbildung aufgrund der PädagogInnenbildung Neu zu diesem Zeitpunkt bereits abzusehen waren, wurden keine eigenen Studiengänge mehr für die freikirchliche bzw. alevitische ReligionslehrerInnenausbildung eingerichtet.

Übergangsweise sollte die Ausbildung zunächst in Form der sogenannten „außerordentlichen Lehrbefähigung" organisiert werden, welche auf einem bestehenden „literarischen" Lehramt (also zB. einem allgemeinen Lehramt für Volksschulen oder für Neue Mittelschulen, AHS oder BMHS für andere Gegenstände als Religion) aufbaut. Für die Freikirchen wurde das Angebot sehr rasch umgesetzt und auch intensiv angenommen, für die Alevitische Glaubensgemeinschaft kam es bis dato nicht zustande.

Zukünftig werden beide Religionsgemeinschaften wie die anderen Kirchen ihre reguläre Ausbildung als Schwerpunkt im Rahmen des Primarstufenlehramtes anbieten. Die außerordentliche Befähigung (für den freikirchlichen Religionsunterricht) wird vorläufig – wie auch für katholische und evangelische Religion – weiter geführt.

> Im Zusammenhang mit der Neugestaltung der LehrerInnenbildung im Rahmen der PädagogInnenbildung Neu haben die Islamische Glaubensgemeinschaft sowie die Israelitische Kultusgemeinde Kontakt mit der KPH Wien/Krems aufgenommen. Festzuhalten ist, dass die Bestrebungen zu einer engen Kooperation zwar durch die PädagogInnenbildung Neu verursacht wurden, aber durchaus nicht nur daraus entstanden. Insbesondere mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft bestand bereits eine Kooperation der KPH Wien/Krems in der Hinsicht, dass es im Sinne eines Lernens in Begegnung einen regelmäßigen Austausch zwischen Studierenden gab, christliche und islamische Lehrende wechselseitig in jeweilige islamkundliche bzw. christentumskundliche Lehrveranstaltungen einbezogen wurden, Fortbildungsangebote und Forschungsprojekte gemeinsam initiiert und getragen wurden, 2013 ein Beratungszentrum für interreligiöse und interkulturelle Fragen gemeinsam von KPH und IRPA eingerichtet wurde und an der KPH auch ein von der IGGÖ mitgetragener Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Interreligiöse Kompetenz und Mediation" angeboten wird.

Der interreligiöse Dialog ist zudem ein Schlagwort, das sich seit Jahren durch gesellschaftliche Debatten zieht und derzeit in Europa derzeit insbesondere im politischen Kontext von Integration steht. Der zunehmende Aufschwung rechtspopulistischer Parteien in Europa verschärft die Rahmenbedingungen insofern, als „zugewanderte" Religionen durch diese Parteien häufig als fremd und von ihrem Wesen her negativ dargestellt werden. Umso mehr sehen sich die Religionen – zunächst die drei monotheistischen, in weiterer Folge aber auch die anderen Weltreligionen – herausgefordert, den Dialog zu intensivieren.

Die Kooperationen der KPH Wien/Krems mit der IGGÖ und der IRG sind insofern auch ein wichtiges gesellschaftliches Signal; bezeichnend ist, dass die Unterzeichnung der Kooperationsvereinbarungen durch die Präsidenten der Islamischen Glaubensgemeinschaft sowie der Israelitischen Religionsgesellschaft im Beisein von Kardinal Schönborn und der damaligen Bildungsministerin Gabriele Heinisch-Hosek erfolgte. Knappe zehn Jahre nach ihrer Gründung ist die KPH Wien/Krems damit doch zum „Haus der Religionen" geworden. Auch europaweit werden die gemeinsame christliche Trägerschaft – und nun nochmals verstärkt die Kooperationen mit den beiden anderen monotheistischen Religionen – mit hohem Interesse und durchaus auch Staunen, dass „so etwas funktionieren kann" gesehen.

Die Chance des vertieften interreligiösen Dialogs wird in der gelebten Praxis der KPH in mehreren Bereichen aufgegriffen:

- in der Ausbildung werden in den Allgemeinen Bildungswissenschaften nach Möglichkeit Wahlangebote gesetzt werden, in denen sich die anderen Religionen authentisch einbringen können; dies geschieht vor allem unter Berücksichtigung der schulischen Realität, insbesondere in Wien
- in der Weiterbildung werden gemeinsame Angebote geplant
- in der Forschung wird eine Beteiligung der Lehrenden der anderen Religionen erwartet, insbesondere zu Themen im Bereich der Interreligiosität

Es ist abschließend zu wünschen, dass der institutionalisierte und gelebte Dialog Folgewirkungen hinein ins Schulsystem und damit in die Gesellschaft zeitigt:

- für die LehrerInnen aller Gegenstände in einem durch die konkrete Begegnung mit den anderen Religionen und entsprechende Ausbildung geprägten tieferen Verständnis, das sie dazu befähigt, mit der multireligiösen Realität in den Schulen gezielter umgehen zu können
- für die ReligionslehrerInnen im bereits in der Ausbildung verankerten und gelebten Dialog als Wesenszug der je eigenen Religion

Zusammenfassung

Die Geschichte der LehrerInnenbildung ist eine Geschichte ständiger Veränderung, aus der in den letzten 20 Jahren zwei Eckpunkte hervorstechen: die Gründung der Pädagogischen Hochschulen und die sogenannte „PädagogInnenbildung Neu".

Im Zusammenhang mit der Umwandlung der (Religions-) Pädagogischen Akademien und (Religions-)Pädagogischen Institute in Pädagogische Hochschulen wurde in Wien in der Zeit zwischen 2001 und 2003 die Vision eines „Hauses der Religionen" entwickelt. Während die Erzdiözese Wien innerkatholisch mögliche Kooperationen mit den Diözesen St. Pölten, Gurk-Klagenfurt und Eisenstadt prüfte, wurden zugleich Gespräche nicht nur mit anderen christlichen Kirchen, sondern auch mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft und der Israelitischen Kultusgemeinde geführt. Für letztere stellte sich heraus, dass die Zeit Anfang des 21. Jahrhunderts für eine Hochschule in gemeinsamer Trägerschaft noch nicht reif war, wohingegen viele Kooperationen zwischen den christlichen Kirchen im Vorfeld den Boden für eine „ökumenische Hochschule" ausreichend bereitet hatten.

So wurde im August 2007 die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems als europaweit einzige Institution, die sich in der gemeinsamen Trägerschaft mehrerer christlicher Kirchen befindet, anerkannt. Schrittweise Verankerung von unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit mit der Österreichischen Buddhistischen Religionsgesellschaft, den Freikirchen in Österreich, der Alevitischen Glaubensgemeinschaft, der Islamischen Glaubensgemeinschaft sowie der Israelitischen Religionsgesellschaft hat die KPH Wien/Krems knappe zehn Jahre nach ihrer Gründung nunmehr doch noch zum „Haus der Religionen" gemacht.

SUMMARY

In the course of the transformation of (religious) pedagogic academies and pedagogic institutes (focusing on religious studies) into institutions of higher (teacher) education, in the year 2001 and 2002, the idea of a "House of religions" was first conceptualized. While the Archdiocese Vienna considered an internal Catholic cooperation with the dioceses St. Pölten, Gurk-Klagenfurt and Eisenstadt, simultaneous exploratory discussion with other Christian denominations as well as Islamic denominations and the Jewish Community were pursued. Unfortunately, the negotiations with other denominations apart from the Christian faiths yielded no results at this time. Therefore, in August 2007, the University College of Teacher Training Vienna/Krems was accredited as the first institution in Europe with a joint funding body of a plethora of Christian denominations. The gradual incorporation through various forms of cooperation with the Buddhist faith, Free Churches, Alevitic Faith Community, the Islamic denominations and the Jewish Community has led – more than 10 years after the foundation of the KPH – to the "House of Religions" that was initially conceived.

P-

KPH heute und morgen – eine Positionierung

KPH heute und morgen
– eine Positionierung

Identität der KPH

Rektorat der KPH Wien/Krems

Gestartet ist die KPH Wien/Krems als ein international einzigartiges, neues Modell der intensiven Bildungskooperation christlicher Kirchen. Das war im Jahr 2007 bzw. in den Jahren der Vorbereitung vor 2007 vor allem aufgrund eines in der österreichischen Ökumene gewachsenen Vertrauens zwischen den beteiligten Kirchen möglich und konnte sich auf die Leitlinien für die wachsende Zusammenarbeit unter den Kirchen in Europa stützen, die 2001 unterzeichnete Charta Oecumenica. In ihr verpflichten sich die Kirchen zu einer Kultur des Dialogs und der Zusammenarbeit, unter anderem auch dazu, eine „ökumenische Offenheit und Zusammenarbeit in der christlichen Erziehung, in der theologischen Aus- und Fortbildung sowie auch in der Forschung zu fördern" (Charta II/3). Dazu kommt auch der Wille, die Gemeinschaft mit dem Judentum zu vertiefen (III/10) und „bei gemeinsamen Anliegen mit Muslimen zusammenzuarbeiten" (III/11). Auch das ist an der KPH inzwischen Realität. Die ökumenisch aufgestellte Hochschule der Kirchen weist im zehnten Jahr ihres Bestehens interreligiöse Kooperation strukturell in Form von Instituten für alevitische, jüdische und islamische Religion aus. Sie ist ein Bildungshaus der Religionen.

In den letzten zehn Jahren hat sich die KPH in vielen Bereichen wesentlich weiterentwickelt. Dabei haben sich vor allem im Rückblick zwei antagonistische Säulen gezeigt, die unsere KPH durch diese Jahre der Veränderungen nicht nur sehr gut getragen haben, sondern in einer ganz besonders und intensiven Ausgestaltung das Gesicht und die Identität als Hochschule unverwechselbar geprägt haben. Diese beiden Säulen heißen kontinuierliche Beständigkeit auf der einen Seite und intelligenter Innovationsmut auf der anderen.

Durch die kirchliche Trägerschaft werden wesentliche Elemente der Ziele und Schwerpunktesetzungen, welche die KPH Wien/Krems prägen, grundgelegt. Dazu gehört einerseits die Verantwortung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Religionslehrer/innen nunmehr aller monotheistischen Religionen sowie andererseits die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Primarstufenlehrerinnen bzw. –lehrern sowie Lehrerinnen bzw. Lehrern der Sekundarstufe im Entwicklungsverbund Nord-Ost.

Die KPH Wien/Krems versteht sich dabei als ein Ort der Christlichen Lehrer/innenbildung und bildet damit ein Gegengewicht zur Säkularisierung unserer Gesellschaft. Ziel ist es zu vermitteln, dass der Mensch in seiner ganzheitlichen Ausprägung im Mittelpunkt steht. Grundansatz ist dabei, dass jede Bildung auch religiöse Bildung ist. Daher sind Elemente der Religionspädagogik curricular als Querschnittsmaterie verankert und für alle zukünftigen Lehrer/innen verpflichtend in der Ausbildung. Sie werden in den Curricularvorgaben der PädagogInnenbildung

Neu als „interreligiöse Kompetenzen" ausgewiesen, die alle LehramtskandidatInnen angehen und sie für eine pädagogische Verantwortung in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft befähigen. Für die KPH Wien/Krems sind interreligiöse Kompetenzen nicht nur Unterrichtsgegenstand, sondern ein Bereich, in dem sie sich selber als ökumenisch und multireligiös aufgestellte Hochschule zu bewähren hat. Wesentlicher Teil der Kooperationen mit allen großen monotheistischen Religionen ist die Übernahme der Verantwortung für die Religionslehrer/innenbildung für ganz Österreich (außer bei katholischer Religion eingeschränkt für die Erzdiözese Wien und Diözese St. Pölten).

Die neuen Kooperationen mit der Israelitischen Religionsgesellschaft, der Alevitischen Glaubensgemeinschaft und der Islamischen Glaubensgemeinschaft stellen sicher, dass das wertschätzende Zusammenwirken der anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften in Österreich bekräftigt werden soll und dass in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagogen und Pädagoginnen an der KPH, zusätzlich zur christlich-ökumenischen Orientierung, die interreligiösen Kenntnisse und das interreligiöse Verständnis gefördert und vertieft werden sollen. Die Kooperationen basieren auf der Wahrung und der Anerkennung der jeweiligen konfessionellen/religiösen Identität, wie sie für die KPH Wien/Krems in der Präambel ihres Statuts verankert ist.

Die KPH sieht diese Aufgaben als Teil ihrer gesellschaftlichen Verantwortung und leistet durch interkulturelle und interreligiöse Angebote für Studierende und Lehrende einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Menschen in Österreich.

Qualität & Quantität unseres Angebots

Eine Besonderheit der KPH Wien/Krems ist seit Beginn die Breite des Ausbildungsangebots, das alle pädagogischen Ausbildungen bis zur Sekundarstufe einschließlich einer religionspädagogischen Ausbildung vereint. Sie liegt einerseits in der Bildungstradition der Vorgängerorganisationen begründet, die sich bereits mit Lehrer/innenbildung beschäftigt haben (siehe den Beitrag zur Geschichte der KPH), andererseits ergibt sie sich aus dem Bildungsauftrag der Kirchen, den diese durch die KPH Wien/Krems verwirklichen.

Stolz sind wir, dass sich die KPH Wien/Krems im letzten Jahrzehnt immens vergrößert hat. Derzeit studieren an der KPH Wien/Krems ca 2200 Studierende in der Erstausbildung an unseren Standorten in Wien und Krems. Viele im Beruf stehende Lehrerinnen und Lehrer nutzen die vielfältigen Angebote der Fort- und Weiterbildung. Mehr als 1000 Personen sind Studierende eines Hochschul- bzw. Masterlehrganges.

Zukünftig wird es die Möglichkeit geben, vom Kindergarten über die Praxisschulen (Volksschule und Neue Mittelschule) bis zum abgeschlossenen Studium an der KPH zu lernen und dann die Fort- und Weiterbildung ebenfalls am selben Ort zu beziehen. Als zukünftiges Tätigkeitsfeld der KPH bietet sich die Elementarpädagogik an. Derzeit wird an der Erstellung von diesbezüglichen Konzepten und Angeboten zur Aus-, Fort- und Weiterbildung gearbeitet.

Forschung & Entwicklung

Die KPH Wien/Krems ist international ausgezeichnet vernetzt. Sie steht mit über 100 Partnereinrichtungen im Hochschulbereich in Kontakt, der vor allem über die Mobilitäten der Studierenden und Lehrenden bedient wird. Darüber hinaus gibt es intensiven Austausch in internationalen Wochen und über Forschungskooperationen.

Die KPH Wien/Krems ist auch eine forschende Einrichtung. Forschung ist ein zentraler Faktor ihrer zukünftigen Entwicklung. Gegenüber den über Jahrzehnte herangereiften Expertisen in

Aus-, Fort- und Weiterbildung war Forschung in den ersten Jahren der Hochschulwerdung, von einzelnen Forschungsleistungen abgesehen, ein institutionelles Stiefkind hochschulischer Professionalisierung, da sie in den Vorgängerinstitutionen der Pädagogischen Hochschulen nicht verpflichtend vorgesehen war. Dies änderte sich durch die neue Aufgabenfestlegung im Hochschulgesetz (vgl. § 8 HG 2005) sowie mit der Dienstrechtsnovelle von 2012, in der „Aufgaben in der wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Forschung" in die Dienstpflichten für Hochschullehrende aufgenommen wurden.

Forschung zählt heute zu den Kernaufgaben von Hochschullehrenden, unabhängig davon, in welchem Bereich sie lehren. Forschung ist damit eine hochschulische Querschnittsmaterie, die grundsätzlich für alle relevant ist. Sie betrifft somit nicht nur einige stärker als Forschende zu bezeichnende Mitarbeiter/innen, sondern erstreckt sich über alle Institute und Organisationseinheiten, in denen Hochschullehrende beschäftigt sind.

Das 2012 gegründete Institut für Forschung & Entwicklung an der KPH dient der Förderung der Forschungsaktivitäten vor allem durch Unterstützungsmaßnahmen für Hochschullehrende zur weiteren Professionalisierung der Forschung und durch Supportstrukturen für Forschungsprojekte. Dazu gehören auch der organisierte Diskurs zu Forschungsthemen und die Qualitätssicherung der Forschungsarbeiten, der Forschungsergebnisse und der daraus resultierenden Publikationen. Der jährliche Tag der Forschung ist eine Art Leistungsschau hochschulischer Forschungsaktivitäten und wird seit 2017 gemeinsam mit den anderen Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost durchgeführt.

Forschung an der KPH Wien/Krems ist an ihren Kernaufgaben orientiert und materialisiert sich in aktiven Teilnahmen an wissenschaftlichen Kongressen und Tagungen und einer regen Publikationstätigkeit der Professorinnen und Professoren.

Strukturelle Veränderungen über die Jahre – eine neue Fachgruppenstruktur

Die Komplexität der KPH Wien/Krems wird u.a. sichtbar durch die sieben Trägerkirchen, die Kooperationen mit den verschiedensten Religionsgesellschaften sowie durch die fünf Standorte in Wien und Niederösterreich.

In den letzten zehn Jahren gab es aber auch viele Veränderungen, die seitens des Bundes auf die Pädagogischen Hochschulen zukamen, wie der mehrfachen Wechsel der Ausbildungsstrukturen, die verpflichtende Kooperation von Pädagogischen Hochschulen mit Universitäten, das neue Dienstrecht für Lehrende, ein neues Steuerungsverständnis des Bildungsministeriums, Aufgaben des Managements und der Administration der Lehrgänge usw.

Dies führte auch zu organisationalen Veränderungen in der Hochschulstiftung, im Rektorat, in der Institutsstruktur und beim Einsatz der Professorinnen und Professoren über die Standorte und Institute hinweg.

Als sichtbares Zeichen einer neuen Strukturbildung wurden Fachgruppen eingerichtet. Jede und jeder Hochschullehrende ist Mitglied in einer oder mehreren Fachgruppe/n bei gleichzeitiger Zugehörigkeit zu einem personalführenden Institut. Zu den Aufgaben einer Fachgruppe gehören berufsfeldbezogene Forschungs- und Entwicklungsarbeit, aktive Teilnahme am nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskurs sowie Publikationstätigkeit. Die Verbindung über die Grenzen der KPH hinaus sind die sogenannten „Arbeitseinheiten", deren Einrichtung vom Qualitätssicherungsrat vorgegeben wurde.

Die Zukunft

Die KPH steht im nationalen und internationalen Vergleich gut da, wie sich auch in der Hochschulevaluation 2017 nachweisen lässt (siehe Bericht in der Folge). Dennoch gibt es vielfältige Herausforderungen, die sich in drei Themenkomplexen zusammenfassen lassen können:

1) Entwicklung der Verbundregionen, insbesondere für die Lehramtsstudien sowie die Neuausrichtung aller Pädagogischen Hochschulen Österreichs

2) Positionierung und Entwicklung der KPH Wien/Krems als ein einzigartiger Ort der Aus-, Fort- und Weiterbildung mit christlichem Profil und in Kooperation mit allen Weltreligionen

3) Professionalisierung der Forschungs- und Lehrleistungen unserer Professorinnen und Professoren im Kontext neuer Entwicklungen, personeller und struktureller Möglichkeiten und marktbezogener Vorgaben

Das Rektorat wurde heuer für eine weitere Periode bestellt. Dies zeigt, dass die Trägerkirchen Vertrauen in unser umsichtiges Management haben. Die neuen Herausforderungen werden durch die gute Zusammenarbeit mit der Hochschulstiftung und dem Hochschulrat sicher gemeistert werden können.

Christoph Berger
Notburger Grosser
Thomas Krobath
Andreas Weissenbäck

SUMMARY

Founded in 2007, KPH Vienna/Krems started as new and internationally unique model of an intensive cooperation among Christian churches in the sector of education. In its tenth year, the university college, which is ecumenically structured, provides departments for Alawi Islamic, Jewish and Muslim religious education. Thus, KPH can be referred to as educational institution of various denominations. The complexity of KPH Vienna/Krems can be seen by having seven churches acting as provider, by looking at the cooperation with different religious societies as well as by taking the five different sites in Vienna and Lower Austria into account. Since its founding, KPH Vienna/Krems has been providing a whole range of initial teacher training including initial teacher training for all types of school including religious teacher education. Future challenges can be summarized as follows: First, developing educational clusters especially for initial teacher training as well as reframing all Austrian university teacher colleges. Second, positioning and developing KPH Vienna/Krems as unique place of initial teacher education, continuous teacher education and advanced teacher training with Christian orientation and cooperating with all world religions. Third, professionalizing research and teaching of all university college teachers will be a focus.

B

Bildungs-perspektiven der KPH

Lehrerinnen- und Lehrerbildung für eine Schullandschaft in Veränderung

Rudolf Beer, Notburga Grosser

Im Zentrum aller Überlegungen einer gelingenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung stehen die Kinder. Ihnen gilt es, ein Mehr an Bildung zukommen zu lassen, ein Mehr an Chancen und Möglichkeiten zu geben in einer sich ständig verändernden, weiterentwickelnden Welt. Die gegenwärtigen Lehrkräfte an den Schulen gestalten die gegenwärtigen Lernprozesse der Kinder. Den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern kommt die Aufgabe zu, neues Lernen in einer neuen Welt voranzutreiben. Lehrer/innenbildung steht vor dem Wagnis, jene Lehrpersonen für eine unsichere, wenig einschätzbare Zukunft auszubilden und vorzubereiten. Aber nicht alles entzieht sich völlig unserer Vorstellung über die Zukunft. Einzelne Momente des Wandels bewegen uns nun schon, bzw. werden uns in kurzer Zeit bewegen.

Input vs. Output-Steuerung

„Offensichtlich ist Geld für eine gute Qualität von Schulen notwendig, aber für sich allein nicht entscheidend, um den Output oder den Outcome zu prägen" (Dubs, 1996, S. 335). Die Diskrepanz zwischen Input und Output, zwischen Lehren und Lernen hat einen der nachhaltigsten Paradigmenwechsel im Bildungswesen unserer Zeit ausgelöst. Standardisierung, Kontrolle und Steuerung durch die Festlegung von Bildungsstandards gelten als Heilsversprechung in einer neuen Schule und Hochschule.

Wissensorientierung vs. Kompetenzorientierung

Wissen wird ständig erweitert, erneuert im Sinne lebenslangen Lernens und damit zum „verderblichen Gut", das nicht „bevorratet" werden kann. Insofern gewinnen Kompetenzen, also die bei Individuen verfügbaren Fähigkeiten samt deren Fertigkeiten, um Probleme in variablen Situationen lösen zu können, an Bedeutung (vgl. Weinert, 2002, S. 27f). Die Einsicht und die Fertigkeit lebenslangen Lernens muss als Zumutung angenommen werden. So ist Wissen weiterhin das unverzichtbare Fundament schulischer Bemühungen, muss aber erweitert sein um individuelle Lernkompetenz, um die Fähigkeiten, Schlussfolgerungen zu ziehen, dieses Wissen zu interpretieren, mit anderen Wissensinhalten zu verknüpfen wie auch zu bewerten und auf Basis ethischer Haltungen verantwortungsvoll einzusetzen. Dies gilt für Lernende ebenso wie für Lehrende im System Schule oder Hochschule.

Wissensgesellschaft vs. lernende Gesellschaft

Der Fall des „Wissensmonopols" in unserer digitalen Informationsgesellschaft beschleunigt in konkurrierenden Wirtschaftssystemen institutionelles, gesellschaftliches Lernen. Die Lernfähigkeit und Entwicklungsfähigkeit von Institutionen, auch von Schule und Hochschule, gewinnt an Bedeutung. Schulentwicklung wird zum autonom rollenden Prozess – Schule wird zur sich selbst entwickelnden Organisation. Dies ist schon in der Lehrer/innenausbildung curricular wie in einem reflexiv-entwickelndem Habitus zu berücksichtigen. Schul- und Unterrichtsentwicklung beginnt in der Lehrer/innenausbildung.

Von der Segregation über Integration zur Inklusion

Der Paradigmenwechsel von der Segregation über eine Integration zur Inklusion hat sich als gesellschaftspolitisches Postulat durchgesetzt. Aber noch längst nicht alle Systeme, auch nicht die Schulen, haben diesen Wandel vollzogen. Die Mühen der Implementierung stehen noch an, Gefahren des Scheiterns sind noch lange nicht obsolet. Alte Denkweisen verlassen manchmal nur mit den Akteur/innen das System Schule. Die Kraft der Erneuerung liegt also im Besonderen in den Haltungen der jungen Lehrer/innen.

Gegliedertes Schulsystem vs. gemeinsame Schule

Die gemeinsame Schule in der Primarstufe gilt als anerkanntes Erfolgssystem. Dies gilt es auch in der Lehrer/innenbildung zu sichern und weiterzuentwickeln. Aber historisch gewachsene, unterschiedliche und ungleichwertige Schulstrukturen befinden sich im Wandel. Ein nun einheitliches Ausbildungssystem aller Lehrerinnen und Lehrer auf Bachelor- und Masterebene, sowie ein einheitliches Besoldungssystem lassen in der Zukunft eine evidenzbasierte Diskussion über eine Neugestaltung und Weiterentwicklung der Sekundarstufe zu. Ob gegliedertes Schulsystem oder eine gemeinsame Schule – die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer sind darauf vorbereitet und setzen das einzelne Kind in den Fokus ihrer Bemühungen.

Vom Lernen im Gleichschritt zur Individualisierung

Ein individualisierter Unterricht mit umfassenden Anteilen an selbstgesteuertem, selbstorganisiertem Lernen sowie Phasen der Freiarbeit gilt neben lehrgangsförmigem Unterricht und kooperativem Unterricht als die beste Form des Unterrichts (vgl. Meyer, 2010, S. 60ff). Erst die Orientierung an den Kompetenzen der Lernenden, deren aktualisierten Leistungen und deren Potentialen bildet die Basis eines erfolgversprechenden Unterrichts im inklusiven Setting. Dies ist Auftrag an eine moderne Lehrer/innenausbildung. So kann Schule individuell und gesellschaftlich gewinnbringend sozialen, sozioökonomischen, ethnisch-kulturellen, physisch-kognitiven, geschlechtlichen und volitionalen Disparitäten gerecht werden und die Potentiale aller Lernenden heben.

Von einer Schule der Wissensvermittlung zu einer Schule als Lern- und Lebensraum

Veränderungen in Familie und Arbeitswelt weisen der Schule gesellschaftlich vielfältige Aufgaben zu. Neben der Reproduktionsfunktion werden die Enkulturations- bzw. Sozialisationsfunktion verstärkt eingefordert. Die Nachfrage an ganztägiger Betreuung und die forcierte Einrichtung von ganztägigen Schulen drückt die wachsende Bedeutung der kustodialen Funktion von Schule aus. Eltern wollen Schule als sicheren Lern- und Lebensraum für ihre Kinder wissen. Der Wandel

von einer Halbtagsschule zu einer ganztägigen Schule unterschiedlicher Ausprägung verlangt auch von den zukünftigen Lehrkräften neue Kompetenzen und einen veränderten Habitus. Eine innovative Lehrer/innenausbildung nimmt darauf Bezug, bildet Schwerpunkte und widmet sich in diesem Kontext vermehrt der Lehrer/innenpersönlichkeit.

Eltern als Partner in Bildungsprozessen

Eltern gelten als wichtige schulische Akteure, welche „an einer Schnittstelle, nämlich der des Unterrichts, zusammentreffen" (Ölkers u. Reusser, 2008, S. 281). Die Bedeutung der Eltern als Determinanten schulischer Bildungsprozesse ist unumstritten. Zwischen elterlicher Überprotektion und Desinteresse, Empowerment und Ängsten, Anerkennung und Missachtung gestaltet sich Elternarbeit als zunehmend schwierig. Eine neue Elternpartnerschaft, getragen von Wertschätzung, Professionalität und Kooperation soll den Kindern bessere Bildungsmöglichkeiten eröffnen. Solch einer professionellen Elternarbeit ist als Gegenstand der Lehrer/innenbildung Rechnung zu tragen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bildung für nachhaltige Entwicklung verfolgt die Zielsetzung „zentrale Themen nachhaltiger Entwicklung zum Bestandteil des Lehrens und Lernens zu machen und erfordert innovative, partizipatorische Lehr- und Lernmethoden, die die Lernenden dazu motivieren und befähigen, sich aktiv für nachhaltige Entwicklung einzusetzen" (UNESCO 2014, S. 33). Damit sind die jungen Lehrerinnen und Lehrer hierfür zentrale Scharnierstelle zwischen Lehrerinnenbildung und einer Schule als Ort des Lernens, Entwickelns und des Lebens. Dies eröffnet den Kindern Lernräume in allen drei Nachhaltigkeitsdimensionen Ökonomie, Ökologie und Soziales – fachlich wie überfachlich.

Bildung in einer digitalisierten Welt

Die Digitalisierung ist eine Herausforderung für den gesamten Bildungsbereich. Schulen sind gefordert, digitale Medien als integrativen Bestandteil des Bildungsauftrags zu verstehen, deren Chancen zu nutzen und gleichzeitig den Umgang mit ihnen auch kritisch zu reflektieren. Gelingt die Eingliederung in pädagogische Konzepte, so ermöglichen digitale Medien neue Formen der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen und deren Bewertung. Zukünftige Lehrkräfte werden nicht nur mit technischen Geräten, Programmen, Lern- und Arbeitsplattformen umzugehen wissen, sondern sind angehalten, das wachsende Angebot verantwortlich zu nutzen, insbesondere individualisierte Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten sowie sich mit Ergebnissen aktueller Forschung zur Bildung in der digitalen Welt auseinanderzusetzen.

Bildung und Werte

Religiöse und ethische Bildung sind das Fundament einer Gesellschaft und ihres Wertekanons. Sie gehören zu den Grundanforderungen moderner Bildung und stellen eine unverzichtbare Dimension humaner Bildung dar – ganz abgesehen davon, dass Kultur, Kunst, Geschichte, Literatur ohne elementares religiöses Wissen in ihrer Gesamtheit nicht zu begreifen sind. Die Befähigung zur Vermittlung von sozialen, moralisch-ethischen und religiösen Werten ist in den leitenden Grundsätzen des Hochschulgesetzes verankert (vgl. §9 Abs.6 Z 8 HG 2005). Lehrer/innenbildung hat sich demnach in allen Fächern mit religiösen und ethischen Themen zu befassen.

Wandel findet also statt – gestern, jetzt eben und sicherlich auch morgen. Die Schwierigkeit, mit dem Wissen von gestern, die Lehrerinnen und Lehrer heute für morgen auszubilden, bleibt ein Wagnis. Von den Lehrenden an der Hochschule verlangt es vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten, die motivationalen, sozialen und volitionalen Bereitschaften ihr Wissen und Können beständig weiter zu entwickeln, sich mit forschend reflexivem Habitus den variablen Problemstellungen zu widmen und verantwortungsvoll, in letzter Konsequenz der Gesellschaft sowie den Kindern und jungen Lernenden gegenüber, zu agieren.

Lehrer/innenbildung hochschulischen Formats ist daher evidenzbasiert, wissenschaftsorientiert, verzahnt mit der Theorie und Praxis, dialogisch-verdichtet in Präsenz und Phasen des Selbststudiums, umsetzbar und brauchbar für eine reflexionsoffene Praxis. Dies verlangt von den Hochschullehrpersonen pädagogisches Tun, lebenslanges Lernen, kritisches Reflektieren und beständiges Forschen und Entwickeln im pädagogischen Feld. Denn die Weiterentwicklung der Lehrer/innenbildung an Hochschulen kann als „Radwechsel am Fahrzeug in voller Fahrt" (Terhart, 2011, o.S.) bezeichnet werden. Es möge gelingen.

Literatur

Dubs, Rolf (1996). Schule und New Public Management. Beiträge zur Lehrerbildung, 14 (3), 330 – 337.

Meyer, H. (2010). Praxisbuch Meyer: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung (6. Aufl.). Cornelsen: Scriptor.

Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Berlin: Eigenverlag (BMBF).

Terhart, E. (2011). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Geltungsfragen, Plenumsvortrag, 76. AEPF-Tagung 2011, Klagenfurt, 5. 9. 2011.

UNESCO (2014). UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung", Bonn.

Weinert, F. (2002). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim-Basel.

Hochschulgesetz 2005, letzte Änderung BGBl. I Nr. 129/2017

SUMMARY

Today, it is difficult and risky to train teachers for tomorrow using yesterday's knowledge. University teachers need various skills as well as motivation, and willingness to keep on developing their knowledge and skills. They need a habitus based on research and reflection to deal with changing problems and finally, to act responsibly towards society, children and young learners. Therefore, initial teacher training at university needs to be evidence-based, science-based, connecting theory and practice by combining phases of face-to-face training with self-study, both being useful for teaching which is open to reflection. All these requirements need university teachers who have a sound educational base, and are open to lifelong learning, critical reflection as well as continuing pedagogical research and development.

Lebenslanges Lernen als Chance für PädagogInnen

Jürgen Hörmann, Heidemarie Svehla, Andreas Weissenbäck

Lehrpersonen haben in Österreich grundsätzlich den gesetzlichen Auftrag zur berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung. Der Gesetzgeber spricht von einem Professionalisierungskontinuum, das der Vertiefung, Erweiterung, Aktivierung berufsspezifischer Kompetenzen dient. Den Pädagogischen Hochschulen obliegt die Aufgabe, "wissenschaftlich fundierte berufsfeldbezogene Bildungsangebote in den Bereichen der **Aus-, Fort- und Weiterbildung in pädagogischen Berufsfeldern, insbesondere in Lehrberufen**, zu erstellen, anzubieten und durchzuführen" [HG 2005 § 8 (1)].

Vor dem Hintergrund geänderter Rahmenbedingungen an Österreichs Schulen im Zuge von Bildungsreform und Autonomiepaket sind die Bedarfslagen zur Fort-/Weiterbildung von Lehrpersonen neu zu diskutieren und mit den Ansprüchen des "Lebenslangen Lernens" zu verbinden. Kurz gefragt: Wie muss die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen 2017 gestaltet sein und welchen Beitrag kann die Kirchliche Pädagogische Hochschule leisten? Ansätze zur Diskussion dieser Fragen sind Gegenstand des vorliegenden Artikels.

Zur begrifflichen Klarheit muss die Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung, die in Österreich gebräuchlich ist, angeführt werden. Fort- und Weiterbildung umfasst ein Spektrum an Formen, Inhalten und Angeboten, welche sowohl qualifikationserhaltend als auch qualifikationserweiternd wirken sollen. Die Differenzierung zwischen Fortbildung und Weiterbildung kann über die Ausrichtung bzw. Zielsetzung, die Adressaten, Dauer und Finanzierungsstruktur vorgenommen werden. Deren gemeinsamer Nenner liegt jedoch in der Vertiefung, Erweiterung und Aktivierung berufsspezifischer Kompetenzen mit klarem thematischen Bezug zu den Themen der KPH. Wichtigste gesetzliche Grundlagen sind das Hochschulgesetz 2005 sowie die Hochschul-Curriculaverordnung 2013 (HCV 2013).

Mit der Fortbildung werden primär Angebote adressiert, die zu einer Qualifikationserhaltung führen, d.h. das Kompetenzniveau der Lehrpersonenerstausbildung im Sinne des bereits erwähnten Professionalisierungskontinuums zu vertiefen bzw. zu aktualisieren. Hierzu zählen in erster Linie Workshops, Seminare und modulare Reihen, die punktuell von interessierten Lehrpersonen belegt werden können. Zur Weiterbildung zählen Lehrgänge, die der Qualifikationserweiterung, d.h. einer Erweiterung vorhandener Kompetenzniveaus dienen, wodurch neue Funktionen angestrebt werden können, längerfristig angelegt sind und auch berufsqualifizierende Zertifikate und Diplome anbieten. Die Formate der Weiterbildung basieren auf dem European Credit Transfer System und ermöglichen so eine grenzüberschreitende Vergleichbarkeit im europäischen Hochschulraum. Um Antworten auf aktuelle gesellschaftliche Anforderungen geben zu können bzw. die reflektierte Auseinandersetzung damit zu ermöglichen, ist die KPH bemüht, aktuelle Angebote zu entwickeln und anzubieten.

Die Hochschullehrgänge mit Masterabschluss:

- **Interreligiöse Kompetenz und Mediation**
- **Religion – Kultur – Spiritualität**
- **Intermediale Kunst- und Kreativpädagogik**
- **Kommunikation & Coaching**
- **Begabung – Person – Potenzial**
- **Geragogik – Lern- und Lifecoaching für die 2. Lebenshälfte**
- **Leadership in NPOs**
- **Soziokulturelle Animation – Gruppen spielend leiten**

stellen einen kleinen Ausschnitt aus dem vielfältigen Angebot der KPH dar. Neu geplante Hochschullehrgänge mit Masterabschluss (geplant für das Sommersemester 2018) sind „Traumapädagogik" und „Achtsamkeit in Bildung, Beratung und Gesundheitswesen".

Fortbildungsangebote aktualisieren die bisherigen Kompetenzniveaus: Dazu zählen Workshops, Seminare und modulare Reihen. Sie sind überwiegend punktuell angelegt und nach Bedarf von Lehrpersonen abrufbar. Mit dem Beschluss des Maßnahmenpaketes zur Bildungsreform verändert sich nun auch der Blick auf die Fortbildung. Im Rahmen der Schulautonomie obliegt es in Zukunft Schul- und Schulclusterleitungen, direkt für die Schule bzw. den Schulcluster maßgeschneiderte Fortbildungen an der Pädagogischen Hochschule für das Team anzufordern. Somit kann eine gezielte Personal- und Schulentwicklung effektiver vorangetrieben werden.

Herausforderung Schulautonomie

Im Rahmen des Schulautonomiepaketes erhalten Pädagoginnen und Pädagogen, Leiterinnen und Leiter zukünftig mehr Verantwortung und mehr Gestaltungsfreiheit für die Schule bzw. den Schulcluster.

Die Kirchliche Pädagogische Hochschule steht hier im Ruf, ein professioneller und verlässlicher Partner für Schulen zu sein. Basierend auf einem Entwicklungsplan der Schule begleitet die KPH Schulentwicklungsprozesse, unter anderem mit ihren Beratungs- und Entwicklungszentren, und trägt mit bedarfsorientierten, maßgeschneiderten Fortbildungen zur Weiterentwicklung der Standorte bei. Angebote für Führungskräfte tragen zur Professionalisierung bei und haben die Stärkung von Managementkompetenzen zum Ziel.

Ein Ausschnitt der Angebote für Schulen und Führungskräfte:

- Schulentwicklungsprozesse (Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung) an Schulen werden durch unsere Beratungszentren begleitet.
- Führungskräfte festigen ihre Rolle und erweitern ihre Kompetenzen in maßgeschneiderten Angeboten wie Führen.Motivieren.Gestalten, Experts Round Table, Supervision für SchulleiterInnen, Praxis Organisationsentwicklung, Gesundes Führen.

Im Sinne einer erfolgreichen Personalentwicklung am Standort Schule gilt es auch, die Vielfalt der Kompetenzen der Lehrpersonen wirksamer zu nutzen. Dies stärkt die Möglichkeit, voneinander zu lernen, miteinander zu entwickeln und den Schulalltag gemeinsam gelingend zu gestalten. Die Schul- und Schulclusterleitungen sollen zukünftig mittels eines elektronischen Portfolios einen besseren Überblick über die Kompetenzen und Stärken einzelner Lehrpersonen erhalten. Gezielter Personaleinsatz und -entwicklung sollen dadurch ermöglicht werden.

Eine Studie zum Lernverhalten von Lehrpersonen (Vodafone-Stiftung, 2017) weist für Pädagoginnen und Pädagogen – im Vergleich zu betrieblichen Mitarbeiterinnen – eine überdurchschnittlich hohe Lernbereitschaft aus. Lehrpersonen bezeichnen sich mehrheitlich als neugierig und haben Freude an der Auseinandersetzung mit neuen Themen. Lehrpersonen lernen am besten im Austausch mit anderen. Des Weiteren artikulierten Lehrpersonen ihr hohes Interesse, gerne gemeinsam mit der Schulleitung ihre persönlichen Entwicklungsfelder identifizieren und diskutieren zu wollen. Zukünftige Aufgaben sollen den neuerworbenen Kompetenzen angepasst werden.

Herausforderung Individuum

Um bedarfsgerechte Angebote in der Fort- und Weiterbildung setzen zu können, muss aber auch den individuellen Bedürfnissen und Potenzialen von Lehrpersonen Rechnung getragen werden. Damit ist eine Orientierung der Fort- und Weiterbildung an berufszyklischen Prioritäten von Lehrpersonen gemeint.

Nach dem Modell der Entwicklungsverläufe von Lehrendenbiografien lässt sich nach Hubermann (1991) der Berufszyklus einer Lehrperson in fünf Phasen strukturieren:

1. **Phase (1. bis 3. Berufsjahr)**
   In den ersten drei Jahren (Berufseinstieg) steht das Überleben, Entdecken und die Bewältigung von Anfangsproblemen im Vordergrund. In dieser Phase stehen die Suche nach einem persönlichen Unterrichtsstil und Experimentieren, sowie der soziale Austausch mit anderen Berufsanfängerinnen im Vordergrund.

2 **Phase (4. bis 6. Berufsjahr)**
   Im vierten bis sechsten Berufsjahr zeigt sich eine Zeit der Stabilisierung und Konsolidierung.

3. **Phase (7. bis 18. Berufsjahr)**
   In der Zeit des siebten bis achtzehnten Berufsjahres verzweigt sich die Entwicklung. Die unterschiedlichen Verläufe hängen von persönlichen Eigenschaften, aber auch von gesellschaftlichen und schulischen Faktoren ab. Eine Gruppe durchlebt eine Zeit des Experimentierens und der Ausdifferenzierung der Interessen. Die zweite Gruppe ist in dieser Phase geprägt von Selbstzweifel und einer Neubewertung des Berufes.

4. **Phase (19. bis 30. Berufsjahr)**
   Für die erste Gruppe, sowie für Personen der zweiten Gruppe, die diese Krise positiv überwunden haben, ist die vierte Phase vom neunzehnten bis zum dreißigsten Berufsjahr, geprägt von Gelassenheit und einer gewissen Distanz. Die zweite Gruppe geht hingegen häufig in eine resignative, wenig innovationsbereite Haltung, in Konservatismus, Zynismus und Desengagement.

5. **Phase (31. bis 40. Berufsjahr)**
   In dieser abschließenden Phase vom einunddreißigsten bis zum vierzigsten Berufsjahr zeigen beide Gruppen nachlassendes Engagement, die einen in Gelassenheit, die anderen in Bitterkeit.

In der folgenden Übersicht sind die Angebote der KPH Wien/Krems für die jeweilige Gruppe kurz umrissen (in Anlehnung an Graf, 2001; Hubermann, 1991; Schönknecht, 2004; Steger Vogt, 2013).

Phase nach Berufsjahren	Merkmale	Angebote FWB KPH
Alle Phasen		Berufsfeldbezogene Gruppensupervision und Coaching Professionelle Lerngemeinschaften Angebote für Führungskräfte (Kommunikation, MitarbeiterInnengespräche)
Berufseinstieg 1.-3. BJ	Überleben Entdecken Bewältigung von Alltagsproblemen	Seminare für JunglehrerInnen zur Berufseinführung Unterrichtspraktikum Supervision für BerufseinsteigerInnen Mentoringprogramme
Stabilisierung 4.-6. BJ	Stabilisierung Konsolidierung	Fach- und persönlichkeitsbezogene Fort- und Weiterbildung; Vertiefung des ExpertInnenwissens im eigenen Fach – fachdidaktische und fachwissenschaftliche Fortbildungen Lehrgänge, z.B. Begabung – Person - Potential Intervision
Wachstum 7.-18. BJ	Experimentieren Ausdifferenzierung Neubewertung Selbstzweifel	Fach- und persönlichkeitsbezogene Fort- und Weiterbildung; Vertiefung des ExpertInnenwissens im eigenen Fach – fachdidaktische und fachwissenschaftliche Fortbildungen Lehrgänge, z.B. Kunst- und Kreativpädagogik
Reife 19.-30. BJ	Gelassenheit Distanz Konservatismus	Beratung zur gezielten Erweiterung des individuellen Kompetenzprofils Angebote zur Erweiterung der Fachexpertise Angebote für Führungskräfte Beratung und Begleitung von SchulleiterInnen in Fragen der Personalentwicklung
Sättigung 31.-40 BJ	Gelassenheit Konzentration Selbstzufriedenheit	Fort- und Weiterbildungen in Bereichen Selbstmanagement und Biografiearbeit Angebote für Führungskräfte zur Motivation von MitarbeiterInnen vor dem Ruhestand Beratung und Begleitung von SchulleiterInnen in Fragen der Personalentwicklung

Neben den vielfältigen Bedarfslagen von Schulen und dem individuellen Engagement unter Berücksichtigung des beruflichen Lebenszyklus ist das Thema der Digitalen Kompetenzen in Zukunft relevant für die Gestaltung von Angeboten.

Herausforderung Digitalisierung

In dem Buch über die Auswirkungen und Veränderungen der digitalen Bildungsrevolution (Dräger, Müller-Eiselt, 2015) beschreibt Dr. Jörg Dräger, ehemaliger Hamburger Wissenschaftssenator und Vorstand der Bertelsmann Stiftung, die Auswirkung von Digitalisierung auf Hochschulen und damit auf die Ausbildung, Fort- und Weiterbildung. Dabei geht er von der Prämisse aus, dass die Digitalisierung die (Hoch-)Schullandschaft in ähnlichem Ausmaß verändern wird wie die Erfindung des Buchdrucks oder die Industrielle Revolution.

Sich dem digitalen Wandel zu verschließen und damit auch die Lebensrealität von Studierenden und Schülerinnen und Schülern nicht in den Lernprozess zu integrieren, ist ein Ansatz, der Dräger zufolge nicht langfristig durchzuhalten ist. Hochschulen, Schulen und Weiterbildungseinrichtungen sind gefordert, aus der Digitalisierung in Verbindung mit der Strategie der jeweiligen Bildungseinrichtung Vorteile zu generieren. Bietet Digitalisierung doch noch nie zuvor dagewesene Möglichkeiten, wie zum Beispiel individuell auf die Kompetenzen des jeweiligen Studierenden zugeschnittene Arbeitspakete bei gleichzeitiger Steigerung der Studierendenzahlen. Aber auch die Anerkennung und Dokumentation von bereits erworbenen Kompetenzen im Rahmen eines digitalen Kompetenzprofils, das die Anrechnung von Kompetenzen und den Erwerb von Studienabschlüssen erleichtert. Als Beispiel für die digitale Dokumentation von beruflichen und persönlichen Kompetenzen, die eine Person im Prozess des lebenslangen Lernens erworben hat, seien Plattformen wie degreed.com erwähnt. Diese leisten einen wesentlichen Beitrag zu einer realitätsnäheren Abbildung jener Kompetenzen, die eine Person erworben hat. In dieser oder ähnlicher Form kann Digitalisierung auch einen Beitrag zu verbesserter Chancengerechtigkeit und sozialen Aufstiegschancen leisten. Online Kurse, MOOCs (Massive Online open Courses) und Lernvideos ermöglichen es allen Menschen, disloziert und unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu lernen.

Egal ob Menschen in traditionellen Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen oder zuhause lernen, die Verschiedenheit von Medien inkludiert sinnvoll eingesetzte digitale Lösungen, die gegebenenfalls sogar traditionelle Lernformate ersetzen oder zumindest sinnvoll ergänzen. Einen noch stärkeren Fokus auf Blended Learning Konzepte zu legen erscheint auch für die Fort- und Weiterbildung ein sinnvoller Weg, der in Zukunft verstärkt zu forcieren sein wird. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass Lehrpersonen, laut der bereits angeführten Vodafone Studie, den persönlichen Austausch und die Interaktion in Präsenzveranstaltungen überaus schätzen. Ergänzend dazu erscheint es jedoch sinnvoll, die Inhalte der einzelnen Seminare besser (i.e.: digital) abzubilden, um die vermittelten Kompetenzen überprüfen und dokumentieren zu können. Nur so ist eine zielgerichtete, strategische Personalentwicklung für Schulleitungen möglich und sinnvoll und für die einzelne Lehrperson auch nachhaltig motivierend.

Wie kann in Summe die Fort- und Weiterbildung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule dazu beitragen, Schulleitungen, Schulstandorte und einzelne Pädagoginnen und Pädagogen zielgerichtet in der lebenslangen Weiterentwicklung von Kompetenzen zu unterstützen? Primär vor allem durch ein Angebot von Fort- und Weiterbildungsthemen, das zum einen interessant und relevant für die Zielgruppe ist, zugleich aber auch die Kernkompetenzen der Hochschule reflektiert und diese verstärkt. Weiters durch eine verstärkte Kundenorientierung im Sinne einer strategischen Beratung der Schulleitungen sowie ein Abgleichen der Wünsche und Bedürfnisse einzelner Schulstandorte mit den Angeboten und Kernkompetenzen der Hochschule. Weiters ein noch stärkerer Fokus auf berufsbiografische Prioritäten in allen Formaten der Fort- und Weiterbildung. Letztendlich eine Anreicherung des Angebots durch technologiegestützte Lernformate, das sowohl die Verbesserung der digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen in den Blick nimmt als auch durch verbesserte Verfügbarkeit mehr Lehrpersonen zur Teilnahme motiviert.

Literatur

Dräger, Jörg; Müller-Eiselt, Ralph. Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. Deutsche Verlagsanstalt, München: 2015

Graf, A. (2001). Lebenszyklusorientierte Personalentwicklung. io management 3

Hubermann, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern. Köln.

Schönknecht, G. (2004). Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs)biografischer Perspektive. Pädagogische Hochschule Freiburg. http://www.bwpat.de/spezial2

Steger Vogt, E. (2013). Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen. Waxmann 2013.

Vodafone-Stiftung (2017). Wie lernen Lehrer?, Düsseldorf/Berlin, März 2017 (www.vodafone-stiftung.de, Publikationen)

SUMMARY

Generally speaking, Austrian teachers are required to engage in continuous professional development throughout their career in order to extend, re-activate or enhance their professional competencies. University Colleges of Teacher Training are required to provide learning opportunities for teachers such as seminars, workshops or entire degree programs. As a result of the pending reforms of the Austrian school system, the Institute for Continuous Education as well as the Center for Advanced Training are challenged to devise formats tailored specifically to the needs of the individual teachers and schools (or school clusters). In doing so, recent studies have described the specific needs of teaching staff (depending on the stage in their career). It is evident that digitization must be an integral part of this life-long learning process, in order to make the learning experience lasting, efficient and transferable.

Bildung auf der Grundlage religiöser Menschenbilder

Nicolae Dura, Ursula Fatima Kowanda Yassin, Pavel Mikluscak, Mónika Solymár

Bildung und Menschenbilder – eine ineinander verwobene Beziehung

Bildung und Menschenbilder stehen in einer unmittelbaren Wechselbeziehung zueinander. Das Vorverständnis vom Menschen, von seiner Stellung in der Welt, von seiner Anlage und seinen Fähigkeiten liegt jeglichem pädagogischen Bemühen zugrunde. Wieso ist der Mensch bildungsbedürftig und bildungsfähig? Warum und wozu braucht der Mensch Bildung? Wer nach dem Sinn und Ziel, nach der Möglichkeit bzw. Notwendigkeit der Bildung des Menschen fragt, stellt zugleich die Frage nach dem Wesen des Menschen, nach dem Ziel und dem Sinn des menschlichen Lebens.

Die Organisation und Gestaltung von Bildungsprozessen enthält Vorstellungen über die Entwicklung und Identität des Menschen, über die Ziele und über die entsprechende Förderung des Entwicklungsprozesses, über den richtigen Umgang mit dem Anderen, über die Sozialität und über die Leiblichkeit des Menschen. Allen Bildungsgeschehen wohnen, wenn nicht explizit offengelegte, dann implizit gegenwärtige Menschenbilder inne.

Wer dem Wesen des Menschen nachgeht, stößt auf vielfältige Zugänge, widersprüchliche Befunde, verfügbare und unverfügbare Dimensionen. Die Vorstellungen vom Menschen liefern kein abgeschlossenes Bild. Sie sind vielfältig und diffus. Sie ergänzen sich komplementär, konkurrieren miteinander oder stehen zueinander in Widerspruch. Sie sind geprägt von existenziell-biographischen Erfahrungen, von gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten, von religiösen Überzeugungen, von medialen Vermittlungen, von wissenschaftlichen Erkenntnissen, von den Auseinandersetzungen mit der Vergangenheit, von den Erwartungen an die Zukunft. Sie haben empirische und normative Elemente zugleich. Sie werden gelebt als Entwürfe menschlicher Lebenspraxis im Alltag und reflektiert im Kontext mit den Grundfragen des Menschseins. Daher sind sie dynamisch, immer in Veränderung, immer im Werden.

Eine grundlegende Herausforderung der gegenwärtigen Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist die Frage, wie die Bildung mit der Pluralität und mit einer bestimmten Normativität des Verständnisses vom Menschen umgeht. Im vorliegenden Beitrag geht es darum, eine Bildung im Horizont pluraler religiöser Menschenbilder zu reflektieren. So werden im Folgenden die Grundzüge einer Bildung auf der Grundlage christlicher – katholisch, evangelisch und orthodox – und islamischer Menschenbilder vorgestellt, um zu fragen, wie sie zueinander stehen und wie sie miteinander den Menschen im Bildungsprozess fördern.

Denn Bildung hält viel Versprechen in sich. Der Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen, die Förderung vom persönlichen und sozialen Leben, die Befähigung zur Teilhabe, zum Nutzen und zur Verwaltung von Ressourcen, die Gestaltung von Entwicklungs- und Transformationsprozessen, die Überwindung von gesellschaftlichen Spannungen und Ungleichheiten haben alle mit dem großen Versprechen der Bildung, mit der Subjektwerdung des Menschen zu tun. Menschsein und Subjektwerdung sind mit der Bildung verflochten, doch führen sie darüber hinaus. Der Ursprung und das Ziel der Bildung – die grundsätzliche Frage der menschlichen Existenz – liegen außerhalb seiner selbst.

Mensch im Mittelpunkt – Bildung aus der evangelischen Perspektive

Die gegenwärtige Bildungsdiskussion und -praxis steht in der Spannung zwischen der Leistungsorientierung der Wettbewerbsgesellschaft, der Ermöglichung einer selbstbestimmten Lebensführung und der ganzheitlichen Entfaltung des einzelnen Menschen sowie dem Streben nach Verwirklichung nachhaltiger Lebensformen und friedlich-solidarischen Zusammenlebens in einer pluralistischen Gesellschaft.

Eine evangelische Perspektive nimmt die Komplexität der Herausforderungen und die gegenwärtigen Spannungsfelder der Bildung ernst, stellt dabei aber den Menschen und was dem Menschen dient in den Mittelpunkt. Sie verlangt eine wechselseitige Erschließung von theologischen und pädagogischen Sichtweisen für die Bildung, die weder eine deduktive Ableitung pädagogischer Handlung aus theologischen Prämissen noch ein Ausklammern theologischer Dimension und religiöser Bildung bedeutet. Die Frage nach Gott und nach der Transzendenz gehört zum Menschsein ebenso wie die individuell-persönliche Entwicklungs- und Lebensgeschichte des Menschen in aktuellen Lebenslagen und -kontexten.

Ein evangelisch geprägter Beitrag für die Bildung orientiert sich an einem christlichen Menschen- und Weltbild. Es gibt kein einheitliches biblisch-theologisches Menschenbild, sondern eine Vielfalt von Aussagen über den Menschen. Es gibt aber grundlegende Eckpunkte, welche die Grundzüge eines christlichen Menschenbildes bilden. Sie sind – in verkürzter Form – in vier theologische Themenkreise zu fassen. Der Mensch ist Geschöpf und Ebenbild Gottes. Der Mensch ist Sünder und von Gott entfremdet. Der Mensch ist befreit und auch angesichts von seinem Versagen von Gott geliebt, bejaht und angenommen. Der Mensch hat eine Hoffnung auf die Vollendung in Christus.

Bildung und Menschsein hängen unmittelbar zusammen. Das biblisch-christliche Menschenbild hat für die Bildung in mehrfacher Hinsicht weitreichende Konsequenzen (nach Härle 2004):

- Es verortet den Menschen in einem weiten Horizont und begrenzt ihn damit zugleich auf das Maß des Menschlichen.
- Es motiviert dazu, groß vom Menschen zu denken, ohne in Selbstüberschätzung zu verfallen.
- Es gibt dem Menschen die Möglichkeit, aktiv am Leben teilzunehmen und teilzuhaben und sein Leben in Freiheit und Verantwortung zu gestalten.
- Es zeigt, dass der Mensch mehr ist und zu mehr bestimmt ist, als er selbst aus sich – oder aus anderen – machen kann.
- Es stellt den Menschen in einen Lebenszusammenhang und motiviert ihn, seine Fähigkeiten zum eigenen Wohl und zum Wohl anderer zu entfalten.
- Es macht den Wert eines Menschen unabhängig von der Leistung, die er erbringt.
- Es leitet an zum achtungsvollen Umgang miteinander, d. h. zum Respekt vor der Würde jedes Menschen – unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion, Alter, Gesundheit etc. Respekt und Achtung gilt auch für den Umgang mit anderen Geschöpfen.
- Es sensibilisiert für die Unterscheidung zwischen der unantastbaren menschlichen Würde und der gleichwohl bestehenden Möglichkeit, durch schweres Versagen diese Würde zu missachten.
- Es ermutigt zum Entdecken, Entwickeln und Fördern eigener und fremder Begabungen und weckt so Freude an Leistung und am Gelingen.
- Es eröffnet eine Vielfalt von Lebensmöglichkeiten und Dankbarkeit für das Leben trotz der Gebrochenheit menschlicher Existenz.

Bildung hat aus evangelischer Sicht immer eine kritisch-reflexive Funktion. Sie initiiert Veränderungen und neue Erkenntnisse. Sie bewahrt davor, die Vorstellung vom Menschen und von der Bildung zu einer Ideologie zu machen. Sie hält die Frage nach den Menschenbildern der Bildungsvorstellungen und -prozesse wach, um immer wieder daran erinnert zu werden, dass Bildung mit Menschen zu tun hat.

Bildung ist aus evangelischer Sicht ein menschliches Werk. Den Menschen begleitet sie lebenslang, aber ihr Versprechen – die Subjektwerdung des Menschen – kann sie nicht einlösen.

Von der Mitte her gestaltetes Leben – Bildung aus der katholischen Perspektive

Bildung aus katholischer Sicht gründet im positiven biblischen Bild des Menschen, der als geliebtes Geschöpf und unverfügbares Ebenbild Gottes gesehen wird (DBK, 2016, 12). Daher geht es in der Bildung um harmonische Entfaltung der körperlichen, geistigen und sittlichen Anlagen des Menschen (GE 1).

Spezifisches Bildungsverständnis aus dem Geist des Evangeliums betont Vorrang des Menschen vor ökonomischen Belangen (Papst Franziskus, 2013, 55). Es geht darum, die Person des zu Bildenden in ihrer Ganzheit zu respektieren und eine Vielfalt an Kompetenzen zu entwickeln: Kreativität, Vorstellungskraft, die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, Liebe zur Welt, Gerechtigkeitssinn, Mitgefühl (Kongregation für das Katholische Bildungswesen, 2014, 20).

Die Bildung aus dieser Perspektive meint den Entfaltungsprozess, der zwar durch andere anzuregen und zu unterstützen ist, der aber letztlich auf die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und zur Freiheit des Denkens, Urteilens und Handelns abzielt. Der Bildungsbegriff hebt dann auf die Erfahrungs- und Urteilsfähigkeit des Menschen, auf sein Selbst- und Weltverständnis ab, das sich aufgrund von Wissen und Einsicht gebildet hat (DBK, 1993, 8).

> In der Bildungsarbeit gilt, alle Bereiche des Menschlichen anzusprechen, Empfinden mit Intellekt, Willenskraft mit Phantasie, Körper mit Sinnen, um die kognitiven mit den emotionalen, den pragmatischen und den sozialen Dimensionen zu verbinden und damit nicht nur Wissen und Fertigkeiten, sondern auch Werte und Handlungen zu vermitteln. Einerseits geschieht die Bildungsarbeit in Aneignung und Auseinandersetzung mit Inhalten, um das Bestehende zu erschließen und die Zukunft im Blick zu haben. Andererseits bemüht sich die Bildung um vertiefte Erkenntnis der Wirklichkeit, um ihre transzendente Dimension und den religiösen Sinn des Lebens zu erschließen (Kongregation für das Katholische Bildungswesen, 2010, 172).

> In einer solchen Bildung verbinden sich die Erkenntnisse der Wirklichkeit mit der ethischen Reflexion, um Urteilskraft und Kriterien zur ethischen Orientierung zu erwerben (GS 62).

Der Bildung kommt weiter eine Schlüsselfunktion für die Verwirklichung gesellschaftlicher Teilhabe zu, da sie entscheidende Voraussetzungen für die Übernahme von Verantwortung für sich selbst und für die Gemeinschaft schafft (GS 75).

Bildung in katholischer Perspektive kann als Lebensform verstanden werden, als von einer Mitte gestaltetes Leben, rückgebunden an eine Wertordnung, die dem Lebensvollzug in all seinen Äußerungen Form und Stil verleiht (DBK, 1993, 8).

Gott ähnlich werden – Bildung aus der orthodoxen Perspektive

Die Orthodoxe Theologie ist von einem optimistischen Menschenbild geprägt. Darin ist der Mensch zuallererst ein Abbild Gottes, mit der Möglichkeit, Gott ähnlich zu werden. Der Mensch ist kein Produkt des Zufalls, sondern der Liebe Gottes und er ist beständig auf der Suche nach seinem himmlischen Vater.

Wir verehren Gottes Sohn, die Mutter Gottes und die Heiligen durch Ikonen, die während der Gottesdienste beweihräuchert werden. Dabei umhüllt der Weihrauch mit seinem Duft auch die anwesenden Gläubigen als Abbilder Gottes und lebendige Ikonen. Denn: „Du hast ihn (den Menschen) nur wenig geringer gemacht als Gott (die Engel, LXX), hast ihn mit Herrlichkeit und Ehre gekrönt“ (Ps 8,5-6).

Der Mensch ist ein psychophysisches Wesen, dessen Leib von Gott aus Erde erschaffen wurde und dessen Seele ihm Gott gegeben hat. So wissen wir, dass nach dem Tod „der Staub auf die Erde zurückfällt als das, was er war, und der Atem zu Gott zurückkehrt, der ihn gegeben hat“ (Koh 12,7). Der Leib ist sterblich, weil er aus „Staub vom Erdboden“ erschaffen wurde, während die Seele „Lebensatem“ (Gen 2,7) unsterblich ist, weil sie von Gott erhalten wurde. Der menschliche Leib, „Tempel des Heiligen Geistes“ (2. Kor 6,19), erhält seinen vollen Wert durch die Menschwerdung und die Auferstehung Christi.

Der Mensch gehört sowohl der materiellen als auch der spirituellen Welt an. Die beiden Elemente – Körper und Seele – bilden eine Einheit und finden sich in jeder einzelnen Person wieder. Durch sein Wesen, seine Würde und seinen Sinn in der Welt, wird der Mensch über alle anderen Lebewesen erhoben. Als kreatives, schöpferisches Wesen soll er die Natur verwalten und pflegen und später auch

Rechenschaft darüber ablegen: „Gott, der Herr, nahm also den Menschen und setzte ihn in den Garten von Eden, damit er ihn bebaue und hüte." (Gen 2,15).

Wir wurden für das Paradies geschaffen und tragen in uns die tiefe Sehnsucht nach Erfüllung und Seligkeit. Nach dem Sündenfall hat der Mensch diesen Zustand verloren und sich von Gott entfernt. Durch die Menschwerdung, Kreuzigung und Auferstehung Christi erhielt der Mensch wieder Zugang zum Paradies. Der Optimismus, als Lebensfundament der orthodoxen Tradition, stellt Gottes Botschaft und seine Liebe in den Mittelpunkt. Es geht nicht um die Klärung einer Schuld, sondern um die Folgen des Sündenfalls und deren „Behandlung", beispielsweise durch Gebet und Fasten. Das Gute ist für das Wesen des Menschen der natürliche Zustand: Liebe, Glaube, Tugenden. Der hl. Efrem der Syrer († 373) bezeichnete nicht die Natur des Menschen als schlecht, sondern die menschlichen Angewohnheiten als solche.

Der Mensch besitzt einen freien Willen als Geschenk Gottes. Er verwendet seine Freiheit auch in seinem Verhältnis zu Gott, er kann den Willen Gottes erfüllen oder nicht, er kann die göttlichen Gebote respektieren oder nicht. Der orthodoxe Christ versteht Freiheit nicht als Akt der Befreiung von moralischen Normen, sondern als Verwurzelung im Guten und in der Erkenntnis der Wahrheit (Joh 8,32). Durch die drei Eigenschaften der Seele – Vernunft, Wille und Gefühle – haben wir die Möglichkeit zu denken und uns zu entscheiden zwischen Gut und Böse.

Bei diesen Entscheidungen ist Bildung, ist eine religiöse Erziehung „nicht nur ein Mittel zum Wissenserwerb oder zur Eingliederung des Menschen in das Leben der Gesellschaft, sondern auch Erziehung der Person im Einklang mit der Vorsehung des Schöpfers" (Korl`kov 2013, 179). Eine vollständige Bildung (von Kopf, Herz und Hand) schenkt dem Menschen Selbstbewusstsein, hilft ihm seine Würde zu erkennen und die eines jeden anderen zu schätzen. Eine religiöse „Erziehung bezieht sich nicht allein auf das, was der Mensch ist, sondern auch auf das, was er sein sollte, und auf das Ausmaß seiner Verantwortung" (Enzyklika, 2016, 44). Die Bildung, die Erziehung darf nicht auf Zwang und Nötigung, sondern unbedingt auf Liebe aufgebaut sein (Alfeyev, 2017, 113).

Gott erdachte den Menschen als Beziehungswesen und erkannte, dass er nicht allein sein sollte (Gen 2,18). So spiegelt sich in der christlichen Familie die Liebe der Heiligen Dreieinigkeit wider. Gemäß des orthodoxen Glaubens die Familie offenbart uns etwas aus dem Geheimnis der Heiligen Dreieinigkeit. „Der Mensch ist ein dialogisches Wesen" (Stâniloae, 1994, 153), er hat darüber hinaus auch andere Beziehungen: zu seinen Mitmenschen, Gott und der Umwelt. Als Fundament der menschlichen Gemeinschaft bleibt das Gebot der Nächstenliebe bestehen (Mt 22, 37-40; Joh 13,34-35). Sie ist das Gegenstück zur Gottesliebe.

Die Wiedergeburt des Menschen in Christus wird durch die Taufe durchgeführt. Dann beginnt ein Gehen – in und durch die Kirche – auf dem Pfad des Heils, mit Hilfe der göttlichen Gnade, durch den Glauben und gute Werke als Kinder Gottes, als Freunde Christi bis zur Vergöttlichung.

Das menschliche Wesen braucht und ist fähig für die Bildung. Sie ermöglicht ihm, dass der Blick und die Beziehung auf die Welt, auf den Mitmenschen und auf sich selbst kein leeres Starren bleibt, sondern zum respektvollen Staunen und Schauen wird. Im Geist der österreichischen Ökumene hat Bildung „wesentlich mit Menschenwürde, Gerechtigkeit und Freiheit zu tun und muss darum Allgemeingut bleiben" (Sozialwort, 2005, 22). Als Christen brauchen wir dafür nicht nur Fachexpertinnen, sondern Berufene, die für ihren Glauben und ihre Kinder, ihre jungen Menschen brennen.

Selbstverantwortung und Gottesvertrauen– Bildung aus der islamischen Perspektive

Der Mensch wurde „… in bester Gestaltung …" mit positiven physischen und mentalen Eigenschaften erschaffen (Asad, 2011, S. 1172, nach Koran 95/4) und ist als Geschöpf Allahs in seiner Würde ausgezeichnet (Ramadan, 2012, S.83). Der Islam kommt der Fitra, der natürlichen Veranlagung des Menschen, entgegen, die von einem grundsätzlichen Glauben dieses Geschöpfes an einen Schöpfer ausgeht (Kowanda-Y., 2011, S.54, nach Koran 7/172). Der Mensch wurde mit der Verwaltung der Schöpfung als Chaliifa betraut (2/30) und somit auf den Prüfstand gestellt, ob er den Ansprüchen eines verantwortungsvollen Umgangs mit dieser Macht gerecht wird oder sie ausnutzt (Abdul Hamid, 2011, S.76-84). Er kann, wenn er an sich arbeitet und bewusst lebt, in sich die besten Anlagen verwirklichen oder, wenn er den eigenen Begierden nachgibt, Schaden bewirken (Koran, 103/2-3, 91/7-10; Falaturi, 1996, S.17). Der Satan stellt dabei eine Versuchung dar, gegen die der Mensch durch die Barmherzigkeit Allahs gewappnet ist (Falaturi, 1996, S.17).

Durch seine Vernunftbegabung ist er imstande abzuwägen, welche Konsequenzen seine Handlungen haben und ist dazu aufgefordert, sich ethisch weiter zu entwickeln (Falaturi, 1996, S.18). Um dahingehend sein ganzes Potential auszuschöpfen, bedarf es der Läuterung (Tazkiyya) und der Abdeckung von Bedürfnissen auf körperlicher, geistiger und seelischer Ebene in einer ausgewogenen Form (Bauer, 2016, S.99-102). Da der Mensch vernunftbegabt ist, wird er im Koran dazu aufgefordert, seinen Intellekt zu steigern. Er soll nachdenken, hinterfragen (16/4), nach Wissen streben (2/31), an seinem Glauben arbeiten, sich Gottes bewusst sein und dankbar sein (46/15). Begangene Fehler sind nicht endgültig – denn der Mensch ist von Natur aus schwach (4/28) – und Sünden können vergeben werden. Sie stellen somit eine Möglichkeit zu Selbstreflexion und Persönlichkeitsentwicklung dar. Die Bitte um Vergebung ist Bestandteil der menschlichen Natur und Teil von Gottes Plan, denn, so wurde überliefert: „(…) hätte ich (Allah) gewollt, dass ihr sündenfrei seid, so hätte ich ein anderes Volk erschaffen (…).". Eigenverantwortlichkeit bildet im Hinblick auf den Tag der Abrechnung die Grundlage für ein bewusstes Leben und findet seine Krönung im barmherzigen Handeln gegenüber allen Geschöpfen (Kowanda-Y., 2011, S.142-148) „Der wahre Gläubige wünscht seinem Bruder, seiner Schwester, was er sich selbst wünscht.", so lautet es in einer Überlieferung des Propheten Muhammad und: „Der Beste unter euch ist derjenige, der am nützlichsten für die Menschen ist." Diejenigen, „… die ihr Glauben erlangt habt …" (49/11) sind dazu aufgefordert hilfsbereit und wertschätzend zu sein, ihre Taten bewusst zu setzen (49:11-12), Armen zu helfen, Waisen aufzunehmen, Reisende zu versorgen (2:177), die Mit-Schöpfung zu bewahren (6:102; Falaturi, 1996) und zwischen Streitenden zu vermitteln (49/9). Der Respekt gegenüber Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen bedeutet Respekt gegenüber Allahs Willen, denn Vielfalt ist gottgewollt (Shakir, 2013, nach Koran 49/13). In seiner Existenz und der religiösen Praxis ist der Mensch auf den Schöpfer und die Natur angewiesen (Kowanda-Y., 2011, S.62-68). Rechtleitung wird von Allah gewährt, doch es obliegt dem Willen des Menschen, ob er sich leiten lässt oder nicht. Im Gebet bittet er Allah um die selbige und um Hilfe bei Entscheidungen (Istichaara-Gebet) und in der Gemeinschaft findet er Beistand und Beratung. Bei Entscheidungen ist es die Absicht, die zählt, denn – so lautet es in einer prophetischen Überlieferung – „… die Taten werden gemäß der Absichten gerechnet …" und das Ergebnis liegt nicht in der Hand des Menschen.

Religiöse Dimension des Menschseins und interreligiöse Kompetenz

Vier dargestellte Positionen zur Bildung auf der Grundlage religiöser Menschenbilder – katholisch, evangelisch, orthodox und islamisch – weisen Unterschiede auf, jedoch haben sie klare gemeinsame Überzeugungen: dem Menschen wohnt von Gott her die unantastbare Würde inne. Daher hat die Bildung ganzheitliche Förderung des Menschen in seiner Subjektwerdung als auch in seinen Beziehungen zu Mitmenschen, zur Mitwelt und zu Gott zum Ziel.

Die religiöse Bildung als Befähigung zur kompetenten Auseinandersetzung mit den religiösen Dimensionen des Menschseins und mit den Themen und Fragen der Religionen hat folglich einen festen Platz an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und interreligiöse Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer ist eines ihrer Bildungsziele.

Literatur

Evangelisch

Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (Hg.) (2016): Horizonte weiten – Bildungslandschaften gestalten. Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern. Online verfügbar unter http://www.rpz-heilsbronn.de/fileadmin/user_upload/daten/aktuell/bildungskonzept_elkb.pdf, zuletzt geprüft am 19.06.2017.

Härle, Wilfried (2004): Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes, in: Karl Ernst Nikow / Volker Elsenbast / Werner Kast (Hg.): Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Katholisch

Bildung in Freiheit und Verantwortung. Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik (1993), (Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule; 13), Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (1993).

Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule (2010), Kongregation für das Katholische Bildungswesen, Bonn: Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 188.

Erziehung heute und morgen – eine immer neue Leidenschaft. Instrumentum laboris (2014), Vatikanstadt: Kongregation für das Katholische Bildungswesen.

Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen (2016), (Die deutschen Bischöfe; 102), Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.

Papst Franziskus: Apostolisches Schreiben „Evangelii gaudium" (2013), Bonn: Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 194.

Zweites Vatikanisches Konzil: Die Erklärung über die christliche Erziehung „Gravissimum educationis".

Zweites Vatikanisches Konzil: Die pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute „Gaudium et spes".

Orthodox

DIE BIBEL. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift Gesamtausgabe (2016). Stuttgart, Bibelwerk.

Alfeyev, Metropolit Hilarion (2017), Katechismus. Kleine Wegbegleitung im orthodoxen Glauben. Münster. Aschendorff.

Enzyklika der Heiligen und Großen Synode der Orthodoxen Kirche (2016), Hg. B. Hallensleben, Einheit in Synodalität.

Korl`kov (2013) A. A., Bildung (orthodox), in: Handwörterbuch Theologische Anthropologie, Wien, Herder Verlag.

Stâniloae, Dumitru (1994): Orthodoxe Dogmatik III, Düsseldorf, Benziger Verlag.

Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich, (2005), Wien.

Islamisch

Asad, Muhammad (2011): Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar. Bristol: Patmos (2. Auflage).

AbuSulayman, AbdulHamid (2011): The Qur´anic Worldview. A Springboard For Cultural Reform. London/Washington: The International Institute of Islamic Thought.

Bauer, Wolfgang (2016): Kerninhalte der muslimischen Jugend. Eine theologische Legitimation? In: Hafez/Heinisch/Kneucker/Polak (Hrsgb.): Jung, muslimische, österreichisch. Einblicke in 20 Jahre Muslimische Jugend Österreich. Wien: Al-Hamra in Kooperation mit new academic press.

Falaturi, Abdoljavad/Tworuschka Udo (1996): Der Islam im Unterricht. Beiträge zur interkulturellen Erziehung in Europa. Grundwissen über den Islam. Herausgegeben von Ursula A. J. Becher, Georg - Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Braunschweig, 3. Ausgabe.

Kowanda-Yassin, Ursula (2011): Mensch und Naturverständnis im sunnitischen Islam. Ein Beitrag zum aktuellen Umweltdiskurs. Bibliotheca Academica, Orientalistik, Band 17. Würzburg: Ergon.

Mourad, Samir/Mourad Roula/Sylvia Mittendorfer (2008): Charakterreinigung – Tazkija. Wie man ein guter Mensch wird. Karlsruhe: Didi.

Ramadan, Tariq (2002): Der Islam. Gott-Mensch-Welt. Begegnung mit dem Islam. Berlin: Greenpalace.

Shakir, Amena (2013): Überlegungen zur Kultur der Anerkennung im Islam. In: Jäggle/Krobath/Stockinger/Schelander: Kultur der Anerkennung. Hohengehren: Schneider.

SUMMARY

Education and the conception of mankind are directly interrelated. The conception of mankind, its place in the world, as well as the question of individual skills and abilities are inherent in and underlying principles of every pedagogical endeavor. The four depicted beliefs towards education on the basis of their religious conception of mankind through the lenses of the Catholic, Protestant, Orthodox and Islamic faiths, display differences but also have one fundamental belief in common: God has blessed every human with a sacrosanct dignity. For this reason, education aims at a holistic approach in facilitating people in their growth, as well as in their relationships with other people, the world and God. Religious education enables students to competently contribute to the religious issues of human existence and all associated matters and consequently features prominently in the University College of Teacher Education Vienna/Krems. Similarly, providing (future) teachers with solid inter-faith competencies is a central learning objective for all students.

Pädagogische Trends in der Grundschule

Maria Fast, Franz Hammerer

Die Grundschule ist der pädagogische Raum für die Grundlegung der Bildung, um wichtige Voraussetzungen für die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu entwickeln. Sie ist als Schule für alle konzipiert. Erkenntnisse aus der Lehr-Lernforschung weisen deutlich darauf hin, dass Lernen als individueller Aneignungsprozess gesehen werden muss und daher Schule und Unterricht vom Kind aus zu denken sind. Die Grundschule als Schule für alle Kinder nimmt sich dieser Aufgaben an und versucht, einen Lebens- und Erfahrungsraum zu gestalten, in dem die aktive Weltaneignung aller Kinder möglichst optimal unterstützt wird. So steht sie vor einer Fülle von Herausforderungen, die beträchtliche Auswirkungen auf das Leben und Lernen in dieser Bildungseinrichtung haben.

1 Schule – mehr als ein Ort der Wissensvermittlung

Versteht sich Schule als „polis" (Hartmut von Hentig 2003, S. 222), als eine Gemeinschaft, in der die tragenden Werte unserer Gesellschaft – „Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein" (Lehrplan der Volksschule 2012, S. 15) – zur Geltung kommen sollen, in der die jungen Menschen lernen können, was ein friedliches, gerechtes, verantwortliches Zusammen-leben, auch mit allen damit verbundenen Schwierigkeiten, bedeutet, dann muss die Schule ein Ort des Demokratielernens sein. Demokratie und Schule sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Das bedeutet, dass schon in der Grundschule die Mitwirkung an der Gestaltung einer gerechten und für alle Menschen lebenswerten Welt geübt werden muss. Es gilt vom ersten Schultag an, Mitwirkungsmöglichkeiten der Kinder an der Gestaltung des Unterrichts, des Schullebens und der in der Schule gepflegten Umgangsformen aufzugreifen und durch angemessene Beteiligungsformen weiter zu entwickeln. Nur so können die Schülerinnen und Schüler auch die Erfahrung machen, dass ein gelingendes Zusammenleben Regeln und Ordnungen erfordert, die z. B. im Rahmen eines „Klassenrats" oder „Schülerinnen- bzw. Schülerparlaments" aufgestellt bzw. diskutiert werden.

Die Schule selbst muss ein *Vorbild der Gemeinschaft* sein, zu der und für die sie erzieht. Der wertschätzende Umgang miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung oder der sorgsame Umgang mit Sachen dürfen nicht nur postuliert, sondern müssen gemeinsam vertreten und im Alltag gelebt werden. Grundlegend ist dabei, dass die Kinder die Erfahrung machen können, dass es auf sie ankommt, dass sie gebraucht werden und die Gemeinschaft auf sie zählt. Ein gutes Schulklima hat mit Identifikation aller Beteiligten zu tun: Hier gehöre ich hin – hier bin ich wichtig

– hier werde ich gesehen – hier bin ich sozial eingebunden – hier fühle ich mich wohl. Soziale Eingebundenheit ist wesentlich für das Gelingen von Gemeinschaft und Basis für die Grundhaltung, die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen als Reichtum anzusehen und zu erkennen, dass Schwächere geschützt werden müssen. Auf diesem Weg kann Schule Kindern Lebenszuversicht mitgeben. (vgl. Schulverbund Blick über den Zaun 2007, Burk & Deckert-Peaceman 2006)

Aus diesen Überlegungen lässt sich ableiten, dass das Kerngeschäft von Schule über Unterricht hinausreicht und der Fokus auf Lernen und miteinander Leben gerichtet werden muss. Dafür bietet die Ganztagsschule geeignete Rahmenbedingungen. Die Einrichtung von ganztägigen Bildungseinrichtungen ist eine Antwort auf die sich stark verändernden Arbeits- und Lebenswelten der Familien und zählt aktuell zu den „Innovationsantreibern im Bildungsdiskurs". (Immhäuser 2016, S. 3) Dies trifft vor allem dann zu, wenn die Umsetzung der Ganztagsschule nicht bloß eine Erweiterung des Schulbetriebs über den ganzen Tag bedeutet, sondern diese Organisationform als Chance gesehen und genutzt wird, den Bildungsauftrag der Schule in umfassender Weise umzusetzen.

Zwar erleben aktuell viele Schulen die Transformation von der Halbtagsschule zur Ganztagsschule nicht zuletzt durch Räume, die das Leben und Lernen nicht ausreichend unterstützen, als große Herausforderung. Jedoch nehmen die Beispiele zu, die überzeugend aufzeigen, dass die Ganztagsschule gelingen kann. Die verschränkte Form der Ganztagsschule bietet die Chance der Erprobung neuer Zeitrhythmen jenseits des herkömmlichen 50-Minuten-Takts. Neue Zeitrhythmen ermöglichen eine Entschleunigung und dies kann zu besserem Verstehen führen, mehr Selbsttätigkeit zur Erhöhung echter Lernzeit – ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts. Diese werden dann besonders wirksam, wenn sie die Balance zwischen der notwendigen Eigenzeit und der Systemzeit gewährleisten. Ganztagsschule heißt Lernen, Bewegen, Spielen, Toben, Verweilen, Reden, Essen und vieles mehr. Damit die Eigenzeit nicht durch die Systemzeit – der ganze Tag wird von Erwachsenen für die Kinder durchgeplant – erdrückt wird, ist die ungelenkte Freizeit von besonderer Bedeutung. Sie gibt Freiraum für informelles Lernen, für den Aufbau und die Pflege von Freundschaften, eröffnet Möglichkeiten, sich nach eigenem Interesse, nach Lust und Laune in den für die Freizeit vorgesehenen Räumen frei bewegen und beschäftigen zu können. (vgl. Koch 2012, S. 49ff) Es ist unübersehbar, dass die Ganztagsschule ein hohes soziales Potential enthält – noch wird es nicht ausreichend ausgeschöpft.

2 *Heterogenität als Chance und Herausforderung*

Die Grundschule versteht sich als Schule für alle Kinder – gleich welcher Herkunft und welcher Leistungsfähigkeit – und macht sich zur Aufgabe, mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler produktiv umzugehen und die bestmögliche Entfaltung ihrer Potentiale auf allen Seins-Ebenen zu ermöglichen. Mit besonders weit reichenden pädagogischen und auch räumlichen Veränderungen verbunden ist Entwicklung der Grundschule zu einer inklusiven Schule. Eine inklusive Schule, in der Schülerinnen und Schüler mit ganz unterschied-lichen Unterstützungs- und Förderbedarfen – begleitet von multiprofessionellen Lehrendenteams – gemeinsam, jedoch auf unterschiedlichen Wegen und mit unterschiedlichen Zielen lernen können, kann gelingen, wenn *die Verschiedenheit als Potential* genutzt (vgl. von der Groeben 2008) und Unterricht unter dem Anspruch „Gemeinsam verschieden lernen" (Bönsch 2012) und durch den Einsatz grundschulgemäßer Lernformen wie Lernen im Spiel, offenes Lernen, projektorientiertes Lernen, entdeckendes Lernen, informierendes Lernen, wiederholendes und übendes Lernen gestaltet wird.

2.1 Erfolgreiches Lernen in heterogenen Gruppen – methodisch-didaktische Ansätze

Jeder Grundschulunterricht, der sowohl dem Kind als Individuum mit seinem Grundbedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und Eingebundensein als auch den in kultureller Übereinkunft von der Gesellschaft gestellten und über den Lehrplan und die Bildungsstandards formulierten Ansprüchen gerecht werden will, bewegt sich im Spannungsfeld von Freiheit und Bindung, Lernbedürfnissen und Lernerfordernissen, individuellem Arbeiten und gemeinsamem Problemlösen, Selbstbestimmung und Anleitung, Offenheit und Geschlossenheit. Die Gesamtqualität von Unterricht ist weitgehend davon abhängig, ob es gelingt, über unterschiedliche Lernformen vielseitiges Lernen anzuregen und damit sowohl grundlegende Ziele bzw. tragfähige Grundlagen für alle zu sichern als auch die einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Entfaltung ihrer individuellen Neigungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern und damit eine umfassende Entwicklung auf allen Seinsebenen zu unterstützen.

Individualisierung und Differenzierung auf Basis diagnostischer Informationen

Buholzer (2015) sieht im „adaptiven Unterricht" einen gangbaren und zielführenden Weg, für jedes Kind bestmögliche Lernangebote bereitzustellen und damit erfolgreiches Lernen auf dem jeweiligen Entwicklungsstand zu ermöglichen. Adaptiver Unterricht geht von der Erkenntnis aus, dass über einen klassischen Unterricht, der meist nach der 7-g-Logik funktioniert – „alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen" (Helmke 2013, S. 36) –, das Lern- und Leistungspotential des einzelnen Kindes nicht erreicht und ausgeschöpft werden kann. Vielmehr bedarf es vielfältiger Differenzierungsmaßnahmen, einer Anpassung der methodischen Zugänge und Strategien, wenn bei möglichst vielen Schülerinnen und Schülern ein Optimum an individuell erreichbaren Lernfortschritten erzielt werden soll. Die große Herausforderung für die Lehrpersonen

liegt in der möglichst optimalen Passung zwischen der individuellen Lernausgangslage und dem Lernangebot, also Unterricht an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern anzupassen. Dafür gestalten Lehrpersonen in den letzten Jahren zunehmend didaktisch-methodisch durchdachte komplexe Lernumgebungen mit individuellen und gemeinschaftlichen Anteilen.

Für die Umsetzung eines adaptiven Unterrichts eignen sich bestimmte Unterrichtsarrangements wie die *Planarbeit* besonders gut. (vgl. Krammer u.a. 2007) Dieses Unterrichtssetting trifft man in der Praxis in unterschiedlichen Varianten an, es strukturiert in der Regel eine längere Unterrichtsphase und verbindet einzelne Methoden miteinander. In vielen Grundschulklassen werden Wochenpläne als Instrument für differenzierte Lernangebote herangezogen. Meist wird das Arbeitspensum von ungefähr einer Woche aus verschiedenen Fächern in einen Arbeitsplan integriert. Diese Arbeitspläne sind von den Lehrpersonen so vorbereitet, dass sie auf die kompetenzorientierte Jahresplanung, den entsprechenden Lehrplan bzw. die Bildungsstandards abgestimmt sind. Ein großer Vorteil ist die Möglichkeit, Aufgaben und Aufgabenwege zu differenzieren, sodass individuell unterschiedliche Zugänge für verschiedene Lerntypen bzw. Lernkanäle eröffnet werden. Schülerinnen und Schüler, die das vorgesehene Pensum erarbeitet (und falls verlangt mit einer Lernkontrolle abgeschlossen) haben, bekommen den nächsten Plan und fahren so nahtlos weiter. Je nach individuellem Lerntempo kann dies vor Ende der Woche oder auch nach mehr als einer Woche sein. So eingesetzt ist die Planarbeit ein Weg, auch in sehr heterogenen Gruppen individuelle Kompetenzen aufzubauen und damit auch zum Ausgleich von Benachteiligungen beizutragen.

Vorbedingung für die Gestaltung eines adaptiven Unterrichts sind *diagnostische Informationen*, d. h. das Erkennen von Ressourcen, Fähigkeiten und individuellen Bedürfnissen der Lernenden. Sich in die Perspektive von Lernenden hinein zu versetzen und von hier aus anspruchsvolle und differenzierte Lernangebote zu gestalten, gehört wohl zu den anspruchvollsten Aufgaben

einer Lehrperson. Nur wenn Lehrende Lernprozesse und Ergebnisse genau beobachten, erhalten sie Informationen für die Lernbegleitung und können die Schülerinnen und Schüler im Lernen beraten. Diagnose wird in den Dienst der individuellen Förderung gestellt. (vgl. Buholzer 2015; Götz 2015)

Individualisierung vom Kinde aus durch offene Lernsituationen

Im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule kommt der Entfaltung der Persönlichkeit, der Entwicklung von Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung besondere Bedeutung zu. Franz E. Weinert postuliert schon 1982 in diesem Zusammenhang in einem Beitrag über „Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts": „Wer die Autonomie und Mündigkeit des Menschen sowie die Erziehung zu lebenslangem Lernen als übergeordnete pädagogische Ziele verbindlich akzeptiert, wird der Förderung des selbstgesteuerten Lernens in der Schule besondere Aufmerksamkeit widmen müssen." (Weinert 1982, S. 103).

Alle Formen offenen Unterrichts zielen explizit auf den „selbsttätigen Bildungserwerb" (Lehrplan der Volksschule 2012, S. 15). In offenen Lernsituationen stehen die individuellen Lernvorhaben und Lernwege der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund, also die Möglichkeit, Interessen und Neigungen zu entfalten, sich (so weit wie möglich) selbständig Wissen und Können anzueignen, Lernprozesse selbst zu initiieren, zu planen, erfolgreich zu organisieren und zu regulieren, und zwar individuell und in Kooperation mit anderen. Offenes Lernen basiert auf einem gemäßigten konstruktivistischen Lernverständnis. So beschreiben z. B. Speck-Hamdan und Dallinger (2012, S. 251) „Lernen als einen aktiven, selbst gesteuerten Prozess, der auf vorhandenen Erfahrungen aufbaut, sich individuell und in sozialen Bezügen vollzieht und dabei von Emotionen und anderen situativen Gegebenheiten beeinflusst wird." Lernen ist also „ein höchst individueller Vorgang, in dem die Lernenden ihre Entwicklung aktiv gestalten und das Wissen über die Welt durch eigenes Handeln aktiv konstruieren" (Buholzer 2015, S. 40).

An der KPH Wien/Krems wird seit vielen Jahren das *Modell der Freien Lernphase* konzeptionell bearbeitet und weiterentwickelt (vgl. Hammerer 2012). Freie Lernphasen sind Unterrichtsphasen, in denen die Schülerinnen und Schüler möglichst ein bis zwei Stunden pro Tag weitgehend selbständig (und ohne schriftlichen Aufgabenplan) in einer von der Lehrperson vorbereiteten Lernumgebung mit einer Vielzahl an didaktischen Lernmaterialien (Materialserien) und Lernaufgaben, die auf bestimmte Lehrplaninhalte bzw. Kompetenzbereiche bezogen sind, oder auch an selbst gewählten Themen und Aufgaben nach ihren Interessen arbeiten. Die Kinder entscheiden, ob sie allein oder mit anderen Schülerinnen und Schülern gemeinsam arbeiten, auch den Arbeitsplatz wählen sie selbst aus. Die Schülerinnen und Schüler können in dieser offenen Lernsituation in ihrem individuellen Tempo und auf unterschiedlichen Lernwegen – meist auch mit der Möglichkeit der Selbstkontrolle – arbeiten. Sie lernen dabei sich erreichbare Ziele zu setzen, ihre Arbeit selbst zu planen und reflektieren und dafür geeignete Verfahren und Formen einzusetzen. Eine besondere Wirkkraft können offene Lernsituationen in jahrgangsgemischten Klassen (Mehrstufenklassen) entfalten.

2.2 *Kognitive Aktivierung und gute Aufgaben*

Unterricht wird aus konstruktivistischer Sicht dann als erfolgreich bezeichnet, wenn neben der Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit vor allem auch ein tiefgehendes Verständnis der Schülerinnen und Schüler für die fachlichen Inhalte erreicht werden kann. Dies erfordert eine Gestaltung von Lernumgebungen, in denen Lernende zum vertieften Nachdenken und zur aktiven mentalen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Unterrichtsgegenständen angeregt werden. Aus lernpsychologischer Sicht bedeutet dies, dass bestehende Wissensstrukturen verändert, erweitert, vernetzt, umstrukturiert oder neu gebildet

werden sollen. Dies wird mit dem Begriff des „Potenzials zur kognitiven Aktivierung" (Kunter & Voss 2011, S. 88) umschrieben, also dem Potenzial der Lerngelegenheit, zielgerichtete kognitive Tätigkeiten der Lernenden anzuregen. Es geht dabei nicht um äußere Tätigkeiten der Lernenden, sondern um mentale Aktivitäten, welche auf ein Verstehen der Lerninhalte zielen.

Das Potenzial der Lerngelegenheiten zur kognitiven Aktivierung kann durch die *Auswahl der Aufgaben* gesteuert werden. Aufgaben stellen (kognitive) Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, die bei idealer Passung mit den Lernvoraussetzungen zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den zu erlernenden Inhalten führen können (vgl. Maier 2016). Solche Aufgaben, die eine kognitive Aktivierung jeder Schülerin bzw. jedes Schülers und somit einen produktiven Umgang mit Heterogenität auch im Sinne von Inklusion ermöglichen, werden als "gute Aufgaben" bezeichnet. Idealerweise können diese Aufgaben auf unterschiedlichen Wegen – in unterschiedlichen Darstellungsformen – gelöst werden. Die Aufgabe lässt zu, dass Lösungen auf unterschiedlichen (Anspruchs-)Niveaus erreicht werden können. Außerdem werden unterschiedliche, vor allem auch prozessbezogene Kompetenzen angesprochen. Durch die Art der Aufgabenstellung wird in solchen substanziellen Lernumgebungen eine natürliche Differenzierung vom Kind und von der Sache her ermöglicht. (vgl. Patzer 2016, S. 30; Walther 2011; Rieck 2011)

Kinder brauchen nicht nur Aufgaben, an denen sie wachsen können, sie brauchen auch *Rahmenbedingungen*, die es zulassen, sich diesen Aufgaben zu stellen. Eine kognitiv aktivierende Implementation der Aufgaben im Unterricht kann z. B. durch Unterrichtsgespräche erfolgen, in denen die Lernenden angeregt werden, selbstständig die Gültigkeit ihrer Lösungsvorschläge zu überprüfen, oder durch eine diskursive Unterrichtskultur, z. B. in Form einer Strategiekonferenz, in der Schülerinnen und Schüler zur Erläuterung unterschiedlicher Sichtweisen bzw. Lösungswege ermutigt werden.

Das Potenzial der Lerngelegenheiten zur kognitiven Aktivierung erweist sich empirisch als ein wirkmächtiger Prädiktor für den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern und ist gleichzeitig nicht an bestimmte formale Sichtstrukturen des Unterrichts gekoppelt. (vgl. Kunter & Voss 2011, S. 89)

3 Ansätze einer pädagogischen Leistungskultur

Eine zentrale Aufgabe der Grundschule besteht darin, die Entwicklung der Leistungsfreude und Leistungsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Wesentliche Voraussetzung dafür ist eine positive Sicht von Leistung, Leistungsförderung und Leistungsforderung. Dies drückt sich im schulischen Alltag darin aus, dass Schülerinnen und Schüler Leistungen als selbstschöpferischen Aufbau ihrer Person erfahren können. Aufbauende Leistungserfahrungen gewinnen die Kinder in verschiedenen aufgabenbezogenen Tätigkeiten. Da "Leisten wollen"auf der Erfahrung des "Leistenkönnens"aufbaut, müssen Schülerinnen und Schüler regelmäßig die Erfahrung machen: Ich kann etwas, und ich kann es gut. Über Könnenserfahrungen erleben Kinder Lernen und Leisten von Anfang an als wertvolle Bereicherung, als tiefe Befriedigung, die das Selbstvertrauen hebt und das Vertrauen in sich und seine Fähigkeiten stärkt. Für die Grundschule von zentraler Bedeutung ist: „Bildung darf nicht mit Leistungssport verwechselt werden. Wer das Lernen zum Wettkampf macht, produziert notwendigerweise Verlierer." (Grundschulverband 2005, S. 12)

Eine pädagogische Leistungskultur ist getragen von der Grundhaltung, dass erfolgreicher Kompetenzerwerb nur über Lernsituationen aufgebaut werden kann, die vom *Prinzip der Anerkennung und Ermutigung* getragen sind. Auf diesem Weg wird das Vertrauen in sich und die

Fähigkeiten gestützt, die Schülerinnen und Schüler aber auch ermutigt, über das bisher Wahrgenommene, Erlebte, Erkannte und Gekonnte hinauszugehen, ihre Fähigkeiten zu steigern, zu differenzieren und auszuweiten. (vgl. Kratochwil & Hammerer 2004, S.208) Besondere Bedeutung kommt dabei dialogischen Rückmeldungen zu. So stellen etwa Gespräche über Irrtum und Fehler eine Interaktionssituation mit hohem Lernpotential dar. Sich das eigene Lernen bewusst zu machen (metakognitive Bewusstheit), Strategiewissen und Erfahrungen auszutauschen, um so das Wissen über kognitive und metakognitive Strategien selbständig zu generieren, ist entscheidend für den Kompetenzaufbau auf verschiedenen Ebenen.

Eine pädagogische Leistungskultur stellt die *Entwicklungsfunktion der Leistungsrückmeldung bzw. -bewertung* in dem Mittelpunkt. Es findet also der zurückgelegte Lernweg, gemessen am individuellen Leistungsvermögen und bezogen auf die individuell erreichbare fachliche Entwicklung eine angemessene Berücksichtigung. Das noch nicht Erreichte wird so zurückgemeldet, dass das Kind dies als konstruktive Hilfe wahrnehmen und annehmen kann. Die Entwicklungsfunktion zielt auf die bestmögliche Bildungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, was bedeutet, dass mit dem einzelnen Kind erreichbare Ziele angestrebt werden und das Kind zur Anstrengung ermutigt wird. Stets gilt es Möglichkeiten eigenständigen Lernens zu stärken, personale und sachbezogene Kompetenzen zu fördern und individuelle Fortschritte zu würdigen und für die Kinder sichtbar zu machen. (vgl. Schulverbund Blick über den Zaun 2007; Winter 2015) Lerntagebücher oder Portfolios, aber auch regelmäßige Lerngespräche sind hier hilfreiche Unterstützungsmittel. Als Konsequenz dieses Leistungsverständnisses müssten vermehrt die alternativen Formen der Leistungsbeurteilung wie die Lernfortschrittsdokumentation oder das Portfolio, verbunden mit Kind-Lehrperson-Elterngesprächen, zum Einsatz kommen; und dies möglichst über die gesamte Pflichtschulzeit. Im 2016 beschlossenen Reformpaket für die Grundschule finden sich dafür vielversprechende Ansätze.

4 Transition als entwicklungsstimulierende Lernchance

Die Förderung kontinuierlicher Bildungsprozesse über Stufenübergänge hinweg ist erklärtes pädagogisches und bildungspolitisches Ziel. Das betrifft die Anschlussfähigkeit von Bildungsinhalten bzw. pädagogische Methoden mit Blick auf die kognitiven, motivationalen, körperlichen und sozialen Kompetenzen des Kindes (Knörzer Grass, & Schumacher 2007). Für die Grundschule stellt sich eine doppelte Aufgabe: Einerseits ist der Übergang vom Kindergarten in die Schule so zu gestalten, dass die im Kindergarten bereits erworbenen Kompetenzen berücksichtigt werden. Andrerseits geht es um die Gestaltung des Übergangs in die weiterführende Schule. Dies im Sinne einer Grundschule für alle Kinder, die sich auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einstellen kann.

Trotz abweichender legistischer Zuständigkeiten teilen Schule und Kindergarten ein gemeinsames Verständnis vom Kind als kompetentem Individuum, das sich seine Welt erschließen und daran teilhaben will. Die gemeinsame Verantwortung für die Kinder auch rechtlich und formal abzusichern, gehört zu den aktuellen Anforderungen an die Bildungspolitik und -organisation (vgl. Charlotte-Bühler-Institut, 2016a). Mit dem Schulrechtsänderungsgesetz 2016 ist der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule neu geregelt. In der *Schülerinnen- und Schülereinschreibung NEU* werden die zur Verfügung stehenden Unterlagen über Entwicklungsstand, Kompetenzen, Interessen und Begabungen des Kindes im Kindergarten, z. B. in Form eines „Bildungskompass" (Charlotte-Bühler-Institut 2016b), in die Schule aufgenommen. Die Unterlagen werden als Basis für die Gestaltung eines kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozesses des Kindes herangezogen, damit es sich nach seinen individuellen Neigungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Schule entwickeln kann.

Damit der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe gelingt, ist es notwendig, dass die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen aufgegriffen und weitergeführt werden. Sowohl für die Primarstufe als abgebende als auch für die Sekundarstufe als aufnehmende Institution ergibt sich die Notwendigkeit, sich auf die besonderen Bedingungen einzustellen und die Lernenden so gut wie möglich zu unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler sollten auf die neuen Lernanforderungen, wie z. B. den stärker akzentuierten Fachunterricht, vorbereitet werden bzw. sollten sie nach dem Übergang Lerngelegenheiten erhalten, um sich zu orientieren und ihre Lernstrategien anzupassen. Wesentlich sind auch gesicherte Basiskompetenzen, welche in der Primarstufe grundgelegt und in der Sekundarstufe auf Basis des erhobenen Lernstands ausdifferenziert werden. Letztendlich ist für alle daran beteiligten Erwachsenen die Kenntnis der curricularen Inhalte, didaktischen Modelle, Arbeits- und Veranschaulichungsmittel der Primar- und Sekundarstufe bedeutsam. (vgl. Heinze & Bruder 2015, S. 4)

5 Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Schule

In Bezug auf die Arbeit in der *(Ganztags-)Schule* steht zur Diskussion, ob die zukünftige Lehrperson das gesamte Spektrum der Anforderungen und Aufgaben für die Gestaltung des Erfahrungs- und Lebensraums Schule, wie z. B. Expertin bzw. Experte für das Kerngeschäft des Lehrens bzw. Lernens, der Schulsozialarbeit, Freizeitgestaltung und Betreuungsangebote, übernehmen kann bzw. übernehmen soll. Die Alternative ist, dass Lehrpersonen eher ihrer ureigenen Aufgabe nachgehen, nämlich den Unterricht und seine Einbettung in das Schulleben planen, gestalten und evaluieren bzw. Schule und Unterricht weiterentwickeln. Für die vielen weiteren Agenden zur Gestaltung der (Ganztags-)Schule bietet sich an, weitere Expertinnen und Experten heranzuziehen. Dies ist in Österreich in Ansätzen bei Freizeitpädagoginnen und -pädagogen umgesetzt, wäre aber jederzeit ausbaubar. Zweifellos macht es Sinn, das gesamte pädagogische Personal an der Pädagogischen Hochschule aus- fort- und weiterzubilden.

Eine Pädagogik der Vielfalt ist eine angemessene Antwort auf die im schulischen Alltag vorhandene Diversität. Soll die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler als Chance erfahren werden, müssen didaktische Maßnahmen ergriffen werden, die Unterschiedlichkeit produktiv aufgreifen , ohne sie zur alleinigen Orientierung zu machen (vgl. Bräu 2005, S. 146). Dies erfordert im tertiären Bildungsprozess den Erwerb von Diagnosekompetenz, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder wahrnehmen zu können. Dazu bedarf es einer guten Beobachtungsgabe und eines pädagogischen sowie fachdidaktischen Diagnosewissens. Auf dieser Basis gilt es, dazu passende Lernangebote zu planen und umzusetzen. Dies kann dann gelingen, wenn sich die Pädagogische Hochschule selbst als ein Ort versteht, wo gewährleistet ist, dass die Studierenden im Studium eine Pädagogik der Vielfalt erleben, die in einem zeitgemäßen Unterricht umgesetzt werden soll.

Das bildungspolitische Zusammenwachsen von Elementar- und Primarstufenpädagogik stellt auch die Ausbildung vor neue Aufgaben. Für eine erfolgreiche Transition vom Kindergarten in die Grundschule ist eine Kooperation der beiden Institutionen notwendig. Damit gilt es auch abzuwägen, inwieweit eine Kommunikation auf gleicher Ebene gelingen kann. Jedenfalls gilt es tertiäre Bildungsformate zu entwickeln, die Brücken schaffen können.

SUMMARY

As primary schools are open to all children, a mainstreaming approach is necessary to meet all children's needs. According to recent research, this can only be achieved with a learning culture based on individualization and differentiation to ensure every pupil can develop his or her full potential. Additionally, emphasis on similarities and a sense of community spirit need to be promoted. This can be done best in all-day school as places for stressing learning about democracy. However, primary school can also be seen as the institution which is essential for introducing successful concepts of transitions.

Literatur

Bartnitzky, Horst (2005): Was heißt hier „leisten"? In: Bartnitzky, Horst (Hg.): Beiträge zum pädagogischen Leistungsbegriff, Heft 1 (S. 6–17). Frankfurt a. Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Bönsch, Manfred (2012): Gemeinsam verschieden lernen. Berlin: Cornelsen Verlag.

Bräu, Karin (2005). Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung des Balanceproblems. In: Bräu, Karin & Schwerdt, Ulrich (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule (S. 127–149). Münster: Lit-Verlag

Buholzer, Alois (2015): Kompetenter Unterricht in heterogenen Lerngruppen. In: Hörmann, Otto & Heihs, Ingrid (Hg.): Primarstufe – Zukunft gestalten (S. 37–47). Wien: Lit-Verlag

Burk, Karlheinz & Deckert-Peaceman, Heike (2006): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule – Einführung. In: Burk, Karlheinz & Deckert-Peaceman, Heike (Hg.): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule, Band 122 (S. 9–26). Frankfurt a. Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Charlotte-Bühler-Institut (2016a): Entwicklung eines Konzepts zum Bildungskompass im elementarpädagogischen Bildungsbereich. Wien. Abgerufen am 12. 06. 2017 von https://parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/I/I_01663/imfname_639939.pdf

Charlotte-Bühler-Institut (2016b): Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase. Abgerufen am 12. 06. 2017 von https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/ Broschuere_Individualisierung_A4_BF.pdf

Götz, Margarete (2015): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Standardisierung und Individualisierung. In: Hörmann, Otto & Heihs, Ingrid (Hg.): Primarstufe – Zukunft gestalten (S. 15–28). Wien: Lit-Verlag,

Grundschulverband (2005): Bildungsansprüche von Kindern. Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. Frankfurt a. Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Hammerer, Franz (2012): Kindgemäße Lernformen in der Grundschule – selbstgesteuertes Lernen in offenen Lernsituationen. In: Wolf, Wilhelm, Freund, Josef & Boyer, Ludwig (Hg.): Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule (S. 265–277). Wien: Jugend & Volk

Heinze, Aiso & Bruder, Regina (2015): Übergänge gestalten. mathematik lehren (Heft 192), S. 2–7

Helmke, Andreas (2013): Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. Pädagogik 65, Heft 2 („Individualisierung im Fachunterricht"), S.34–37

Immhäuser, Karl-Heinz (2016): Andere Lernräume in anderen Schulbauten braucht das Land. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. Heft 135, S. 3–7

Knörzer, Wolfgang, Grass, Karl & Schumacher, Eva (2007): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz

Koch, Claudia (2012): Ganztägige Schulformen – Grundschule. In: Wolf, Wilhelm, Freund, Josef & Boyer, Ludwig (Hg.): Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule (S. 49–54). Wien: Jugend & Volk

Krammer, Kathrin, Hugener, Isabelle & Reusser, Kurt (2007): Adaptiver Unterricht mit Arbeitsplänen. Unterrichtsvideos mit Begleitmaterialien für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. DVD 3. Zürich

Kratochwil, Leopold & Hammerer, Franz (2004): Allgemeine didaktische Grundsätze – Leitlinien und Regeln für

kindgerechtes Unterrichten. In: Wolf, Wilhelm (Hg.): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule (S. 186 –212). Wien: öbv&hpt

Kunter, Mareike & Voss, Thamar (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, Mareike, Baumert,Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV (S. 85–113). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann

Lehrplan der Volksschule (2012). Graz: Leykam

Maier, Uwe (2016): Aufgaben – Treibstoff des Unterrichts. Vier Thesen zum Thema. Pädagogik 68(12), S. 6–9

Patzer, Karsten (2016): Aufgabengestaltung berücksichtigt die Vielfalt der Lernenden. Gute Aufgaben im Mathematikunterricht. Pädagogik, 68 (12), S. 29–33

Rieck, Karen (2011): Kennzeichen guter Aufgaben. In: Demuth, Reinhard, Walther, Gerd & Prenzel, Manfred (Hg.): Unterricht entwickeln mit SINUS. 10 Module für den Mathematik- und Sachunterricht in der Grundschule (S. 24–32). Seelze: Klett|Kallmeyer.

Schulverbund Blick über den Zaun (2007): Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards. Abgerufen am 23. 05. 2017 von http://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2017/01/B%C3%BCZ_Was-ist-eine-gute-Schule-Leitbild-und-Standards.pdf

Speck-Hamdan, Angelika & Dallinger, Sonja (2012). Lernen in Übergangslernwerkstätten. In: Erziehung & Unterricht, (Heft 3-4), S. 250–256

Von der Groeben, Annemarie (2008): Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin: Cornelsen Scriptor

Von Hentig, Hartmut (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz

Walther, Gerd (2011): Die Entwicklung allgemeiner mathematischer Kompetenzen fördern. In: Demuth, Reinhard, Walther, Gerd & Prenzel, Manfred (Hg.): Unterricht entwickeln mit SINUS. 10 Module für den Mathematik- und Sachunterricht in der Grundschule (S. 15–23). Seelze: Klett|Kallmeyer.

Winter, Felix (2015): Lerndialog statt Noten. Weinheim, Basel: Beltz

Schulräume im Spiegel aktueller Entwicklungen

1 Einleitung

Franz Hammerer, Katharina Rosenberger

Der Raum ist neben der Zeit eine zentrale Dimension des menschlichen Zusammenlebens. Man könnte mit anderen Worten auch sagen: Soziale Aktivitäten sind immer räumlich. Sie sind auch materiell, denn im sozialen Miteinander spielen stets auch die Dimension der Dinge und des Physischen eine Rolle. Diese bezieht sich auf Körper, auf Artefakte sowie auf deren räumliche Organisation bzw. Konstellation zueinander. Das Zusammenwirken menschlicher Tätigkeiten mit dem Kontext, in dem diese stattfinden, ist auch von der Gegenseite her lesbar: Durch Räume, Dinge und Körper werden Praktiken erst sichtbar. Dinge und Räume können also genauso wenig getrennt von sozialen Handlungen erfasst werden wie soziale Handlungen von Dingen und Räumen. Diese Einsicht wirft ein interessantes Licht auf den Bereich der Schule, denn für institutionelles Lernen und Lehren ist die Gestaltung der „richtigen" Umgebung seit langem (wenn nicht schon immer) ein Thema. So zeigt sich zum Beispiel in der Art und Weise, wie Schulhäuser geplant und errichtet werden, wie SchülerInnen durch Sitz- und Schreibmöbel im Klassenzimmer positioniert werden oder welche Lernmaterialien und Arbeitsmaterialien sie zur dort Verfügung haben, wie Schule und Unterricht von PädagogInnen, ArchitektInnen und Möbelherstellern, PolitikerInnen, selten auch LehrerInnen, noch seltener SchülerInnen etc. gedacht und konzeptioniert werden. In diesem Sinne sind Schulräume und Schulgegenstände Medien, weil sie das Kondensat bestimmter vorherrschender Praktiken darstellen.

Die Gestaltung von Schulgebäuden und Schulräumen wird also von recht unterschiedlichen Seiten ,"bespielt' " und weiterentwickelt. Mehrere – nicht immer denselben Intentionen und Ideen folgende – Stakeholder und Mitakteure, die unmittelbaren bzw. mittelbaren Einfluss auf die Gestaltung schulischen Unterrichts haben, wirken auf dieses Feld ein. Dies führt – so lässt sich an vielen Beispielen in Theorie und Praxis belegen – zu kongruenten Entwicklungen, zur asynchronen Verwirklichung sich streuender Ideen, aber auch zu parallelen Gegenentwürfen. Die gegenseitigen Einflüsse der beteiligten Ansätze, die dabei zu beobachten sind, sollen exemplarisch im folgenden Beitrag aufgezeigt werden.

2 Wissenschaftliche Diskurse zum Thema Räumlichkeit und Materialität in sozialen bzw. pädagogischen Prozessen

In der theoretischen Auseinandersetzung mit Bildungsfragen wurde lange Zeit den Aspekten der Körperlichkeit sowie der Materialität und Lokalität von sozialen Praktiken nur wenig Bedeutung zuerkannt. Erst in den letzten Jahren ist an der steigenden Anzahl an diesbezüglichen Fachpublikationen und am zunehmenden Angebot an Veranstaltungen zu diesem Thema eine Hinwendung zu jenen Dimensionen des Pädagogischen zu erkennen (vgl. etwa Oelkers 2012, Röhl 2013, Schneider & Pries 2014). Wie lässt sich diese Entwicklung wissenschaftshistorisch einordnen? Um ein Verständnis für den Wandel der zugrundeliegenden erziehungswissenschaftlichen und verwandten sozialwissenschaftlichen Konzepte nachzuzeichnen, muss zunächst ein weiter Bogen in der Ideengeschichte gespannt werden.

Die Vorstellungen über die Zielsetzungen welche institutionellen Lernens und Lehrens zugrunde liegen sollten, und wie und/oder unter welchen Bedingungen schulische Bildungsprozesse bzw. deren Rahmenbedingungen dementsprechend zu gestalten wären, hängen eng mit den jeweilig vorherrschenden Ansichten und Theorien über den Menschen, sein Denken und Handeln, seinen Umgang mit anderen, kurz: über das Soziale, zusammen. Aufgrund des nachhaltigen Einflusses der cartesianischen Philosophie wie auch der Bewusstseinsphilosophie in Gefolge Immanuel Kants auf das abendländische Denken waren viele Handlungsmodelle lange Zeit hier individualistisch und mentalistisch ausgerichtet. Dementsprechend waren auch die meisten pädagogischen Diskurse von rationalistischen Annahmen beherrscht. Das Handeln bzw. die Interaktion zwischen Menschen wurden demnach beispielsweise als zweckausgerichtet (etwa bei Max Weber) oder als normorientiert (etwa bei Talcott Parsons), vor allem jedoch als mentales Phänomen aufgefasst. Dagegen wenden allerdings neuere Ansätze, die auf phänomenologische, ethnomethodologische oder pragmatistische Annahmen rekurrieren, ein, dass das Wissen und Können der AkteurInnen – und damit letztlich Fragen der Pädagogik wie das Lernen und Lehren – ein praxisimmanentes, körperlich-materielles Phänomen ist. Diese Umorientierung in Form einer stärkeren Berücksichtigung der sozialen, leiblichen, materiellen und räumlichen Dimension menschlicher Aktivitäten ist mit dem „performative turn" in den Sozial- und Kulturwissenschaften, denen der sogenannte „material turn" oder der „spatial turn" zugeordnet wird, verbunden (vgl. Bachmann-Medick 2006). Mit ihm wird der Geist als zentrales Phänomen menschlichen Lebens abgelöst, womit sozialen Praktiken, und damit architektonischen Räumen wie auch Artefakten, als konstituierende Elemente eine entscheidende Rolle zuerkannt wird. In jüngeren – vor allem praxeologisch bzw. praxistheoretisch ausgerichteten – Denkansätzen werden demnach pädagogische Prozesse als „ein Zusammenspiel von geübten Körpern, gegenständlichen Artefakten, natürlichen Dingen, Gegebenheiten, sozio-materiellen Infrastrukturen und Rahmungen" (Schmidt 2012, S. 13) aufgefasst. Dies bedeutet, dass Handlungen und Interaktionen – in unserem Fall also das Lehren und Lernen – immer zusammen mit dem Rahmen, den es umgibt und der es bisweilen maßgeblich beeinflusst, aufgefasst werden muss (vgl. Latour 2001, S. 247). Dieser Rahmen können beispielsweise Schulmöbel sein, Gebrauchsgegenstände wie Schreibmaterialien, Bücher, Computer, aber auch der Raum bzw. die Raumanordnung, das Gebäude selbst. All dies gestaltet die Art und Weise, wie Lehr- und Lernpraktiken vollzogen werde mit, weswegen sie von Kajetzke und Wilde (2013, S. 179) auch als „'Mit-Akteure' in der Erzeugung der sozialen Wirklichkeit Schule" bezeichnet werden.

Nicht unbeeinflusst von diesen Denkansätzen entstanden in letzter Zeit im deutschsprachigen Raum eine Reihe an Initiativen, die einen interdisziplinären Zugang – vor allem zwischen Architektur und Pädagogik (vgl. das nächste Kapitel dieses Beitrags) – anstreben, der einerseits eine gegenseitige Reflektion theoretischer Überlegungen aus durchaus unterschiedlichen Ansätzen verfolgt, sich andererseits aber auch auf eine auf das Lösen praktischer Probleme ausgerichtete Beschäftigung mit dem Thema „Schule und Raum" bezieht. Als Beispiel hierfür sei die Gruppe „Arbeitsraum Bildung" genannt, die als an der Fakultät für Architektur und Raumplanung der Technischen Universität Wien angesiedeltes Lehr- und Forschungsnetzwerk seit 2015 interdisziplinäre Veranstaltungen um das Thema „Bildungslandschaften in Bewegung" organisiert, dazu die Einrichtung von Arbeitsgruppen unterstützt sowie das deklarierte Ziel hat, ExpertInnen unterschiedlicher Fachbereiche zu vernetzen. Analog dazu ist zu beobachten, dass einschlägige Richtlinien und Standardbeschreibungen zu architektonischen, sicherheitstechnischen und ergonomischen Anforderungen für Schulbau und Schulausstattung, die jahrzehntelang im Wesentlichen gleich geblieben waren, nun überarbeitet werden und dabei neue konzeptionelle Wege beschreiten (wie etwa die von der „Plattform schulUMbau" formulierte „Charta für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen des 21. Jahrhunderts" oder die aktuellen Leitsätze der Arbeitsgruppe „Bildung und Baukultur" der Stadt Wien).

Auch dies lässt sich, so die These der AutorInnen dieses Beitrags, auf das oben skizzierte veränderte Verständnis von sozialen Angelegenheiten, und damit von Bildung und Unterricht, von Bildungsräumen und Unterrichtsgestaltung, zurückführen.

3 Schulraumgestaltung als gemeinsame Aufgabe von Architektur und Schulpädagogik

Die Erkenntnis, dass Zukunftsfragen der Schule ohne die Einbeziehung des Raumes nicht zu lösen sind, führt zu einem Paradigmenwechsel im Schulbau und im Rahmen von vielen Schul(um)bauten zu einem in dieser Form noch nie dagewesenen Zusammenwirken von Pädagogik und Architektur, der in diesem Abschnitt vorgestellt werden soll. Es geht dabei nicht nur um neue Schulgebäude, sondern auch um neue Prozesse, um die Beteiligung aller AkteurInnen,um die Beteiligung aller AkteurInnen, welche zu innovativen Lösungen führen sollen, wie auch Wolfgang Schönig (2013, S. 269) postuliert:

„Wenn es um die Zukunftsfähigkeit einer demokratisch gestalteten Schule geht, dann darf die Demokratie nicht vor der Planung und Gestaltung des Schulraumes halt machen."

Bei immer mehr Schulbauprojekten wird daher eine Vorbereitungs- und Entwicklungsphase, die als „Phase Null" bezeichnet wird, eingeplant, in der wesentliche Grundlagen für ein leistungsfähiges Schulgebäude herausgearbeitet werden mit dem Ziel, dass am Ende ein tragfähiges inhaltliches und räumliches Konzept vorliegt, das die Effizienz, Bedarfsgerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit des Bauvorhabens sicherstellt. (vgl. Montag Stiftung 2014, S. 51) Es ist daher jeder Schule zu empfehlen, eine in Aussicht gestellte Schulsanierung bzw. einen Um- oder Neubau als Mitgestaltungsfenster zu nutzen. Bei vielen Schulbauprojekten hat es sich als wertvoll erwiesen, dass in diese Vorbereitungs- und Entwicklungsphase externe Schulbauberatungsteams aus ArchitektInnen und PädagogInnen eingebunden werden bzw. diese den Prozess leiten.

Im Fokus der Vorbereitungs- und Entwicklungsphase steht nicht eine "schönere" Gestaltung von Lernräumen, sondern die Entwicklung eines pädagogisch-räumlichen Konzepts, in dem eine Abstimmung von Raumstrukturen auf aktuelle und zukünftige Anforderungen des Lernens und Unterrichtens, des Miteinander-Lebens, der Arbeit in Teams und der Vernetzung der Bildungseinrichtung mit kommunalen Gemeinwesen- bzw. Kultureinrichtungen stattfindet. In diesem Prozess kommt es auch zu einer Präzisierung bzw. Weiterentwicklung des Leitbildes bzw. pädagogischen Konzepts der Schule, das dann an den baulichen Möglichkeiten gespiegelt wird. Besonders im Fall eines Umbaus ist das Ausloten von Chancen und Grenzen des Bestandsgebäudes von Bedeutung. (vgl. Montag Stiftung 2012, S. 156f) In Workshops mit Schulleitung, Kollegium, SchülerInnen, Eltern, Verwaltungspersonal und manchmal auch Schulaufsicht werden u.a. folgende Fragen erörtert:

- Welche Räume benötigt eine Pädagogik, die auf dem Wechsel zwischen vielfältigen Lernsettings aufbaut?
- Was bedeutet es, wenn auf die Zukunft hin gedacht von einem Ganztagsbetrieb auszugehen ist?
- Wie kann die Schule nicht nur als Lernort, sondern auch als Lebensort gestaltet werden?
- Welche Auswirkungen haben veränderte Teamstrukturen z.B. im Zusammenhang einer inklusiven Schule?

Zu Beginn der Phase Null liegt der Schwerpunkt auf der Überprüfung bzw. Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts und der damit einhergehenden Festlegung der Nutzungsszenarien. Im Laufe des Prozesses verschiebt sich der Schwerpunkt dann immer weiter in Richtung räumliche Planung, in Richtung Architektur. Hier sind alle Beteiligten (Schule, Verwaltung, Politik, ArchitektInnen) mit ihren Ansprüchen an das gemeinsame Vorhaben einzubinden. Wichtig ist dabei die Bereitschaft aller, sich auf den Diskurs und die naturgemäß unterschiedlichen Zugänge einzulassen und in enger Abstimmung miteinander Wege zu finden, die eine gute, belastbare Lösung für das gemeinsame Bauprojekt ermöglichen.

Beteiligungsprozesse können zu verschiedensten Lösungsansätzen führen, dennoch hat sich in den letzten Jahren vor allem ein räumliches Organisationsmodell besonders etabliert: das Clustermodell.

4 „Cluster“ als Organisationstyp im modernen Schulbau

Im Schulbau entsteht derzeit vor allem durch die „Innovationstreiber im Bildungsdiskurs“ (Imhäuser 2016, S. 3), zu denen die Einführung von ganztägigen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, Inklusion, Digitalisierung und eine neue Lernkultur zu zählen sind, eine neue Typologie der Lernräume, die in der Lage ist, diese Herausforderungen in speziellen Raumkonzepten abzubilden. Nach Seydel (2014, S. 43) kristallisieren sich dafür im Wesentlichen folgende drei Organisationstypen heraus:

- „‚Klassenraum plus‘: Das Klassenzimmer wird durch Vergrößerung und/oder durch einen angerenzenden Gruppenraum erweitert.
- ‚Cluster‘: Mehrere Unterrichtsräume, Gruppenraum, Teamstützpunkt etc. sowie die dazugehörige Erschließungsfläche als multifunktionale Mitte werden zu einer Einheit zusammengefasst.
- ‚Offene Lernlandschaft‘: Ein großer offener Lernbereich steht für mehrere Klassengruppen gemeinsam zur Verfügung. Er wird mit gegliederten und abgegrenzenden Zonen für Gruppenarbeit und Inputphasen kombiniert.“

Der bei Schulbauten in Österreich derzeit am häufigsten realisierte Raumtyp ist jener des Clusters. Diese Form ist grundsätzlich nicht neu, im Amerika der 1950er-Jahre wurde dieses Konzept unter dem Begriff „cluster plan school“ realisiert, in England und Skandinavien hat sich diese Form bereits seit Jahren etabliert. (vgl. Binder 2015, S. 7) Ein Cluster ist eine Anordnung von räumlichen Funktionen, die sich gegenseitig ergänzen und zusammen eine Einheit bilden. Diese Raumgruppen fassen in der Regel drei bis sechs Klassenräume, einsehbare Gruppenräume, flexibel nutzbare Erschließungsflächen, eine Garderobe, sanitäre Anlagen und Aufenthaltsbereiche (z.B. Marktplatz, Wintergarten, Balkon Terrasse, Fensternischen) sowie einen Teamraum für das pädagogische Personal dieses Clusters zu einer Einheit zusammen. Sichtbeziehungen zwischen den Räumen tragen zur Gestaltungseinheit bei und erleichtern im Unterricht Gruppenteilungen bei gleichzeitiger akustischer Trennung. Ein Grundprinzip der Clusterlösung beruht also darauf, dass Räume nicht mehr monofunktional gedacht sind, ein Raum eine Funktion, sondern ein Kontinuum miteinander in Beziehung stehender Lern- und Erfahrungsräume, ein Raumangebot mit unterschiedlichen Atmosphären, darstellen.

Lernen in heterogenen, inklusiv zusammengesetzten Gruppen erfordert neue Raumarrangements, Raumstrukturen, die verschiedene Formen des Lernens und des Austausches zulassen und gleichzeitig dem Bedürfnis nach Rückzug Entspannung oder Bewegung Rechnung tragen. In der Grundschule haben sich folgende methodische Grundformen etabliert und können in einem Cluster räumlich entsprechend unterstützt werden:

- *Offene Lernsituationen* (z.B. Lernen an Stationen, Wochenplanarbeit, Werkstattunterricht, Freiarbeit bzw. Freie Lernphase) mit der Möglichkeit, sich selbst Ziele zu setzen, Interessen und Neigungen zu entfalten, eigene Lernwege zu planen, erfolgreich zu organisieren und zu regulieren, und zwar individuell und in Kooperation mit anderen.
- *Instruktionsphasen* mit allen Formen der guten Vermittlung, daran angeschlossen oft differenzierte Aufgabenstellungen für Partner- oder Gruppenarbeiten.
- *Projektunterricht*, der meist klassenübergreifend gestaltet wird und neben den Räumlichkeiten der Schule auch außerschulische Lernorte einbindet.
- *Kreisgespräche* – hier findet ein Austausch statt, es werden Arbeiten präsentiert, Lernergebnisse und Lernwege vorgestellt, Probleme diskutiert oder Vorhaben besprochen (z.B. über das Konzept des „Klassenrates“, der von SchülerInnen geleitet wird und ein hilfreiches Instrument für Demokratielernen darstellt).

Ein österreichisches Leuchtturmprojekt für eine Clusterschule stellt die 2014 fertiggestellte Volksschule Feldkirchen an der Donau dar. Immer vier Klassenräume bilden zusammen mit einem Marktplatz, einer Freiluftklasse, Wintergärten, Terrassen einem Teamraum für die Lehrerinnen und Lehrer dieses Clusters und den sanitären Anlagen eine Einheit (siehe Abb. 1). Durch die Transparenz und gleichzeitige Zonierung ergibt sich im unmittelbaren Unterrichtsumfeld eine Vielfalt unterschiedlicher Raumsituationen, die vor allem Formen des offenen Lernens optimal unterstützen. (vgl. Rechberger 2016, S. 89ff) Verstehen wir Lernen als „einen aktiven, selbst gesteuerten Prozess, der auf vorhandenen Erfahrungen aufbaut, sich individuell und in sozialen Bezügen vollzieht und dabei von Emotionen und anderen situativen Gegebenheiten beeinflusst wird“ (Speck-Hamdan 2012, S. 251), muss einer Lernumgebung, die die aktive Weltaneignung auch räumlich und atmosphärisch unterstützt, besondere Aufmerksamkeit zukommen. Die offene Lernlandschaft im Schulzentrum Feldkirchen bildet die Idee von Individualisierung und Eigenverantwortlichkeit im Lernen unmittelbar räumlich ab.

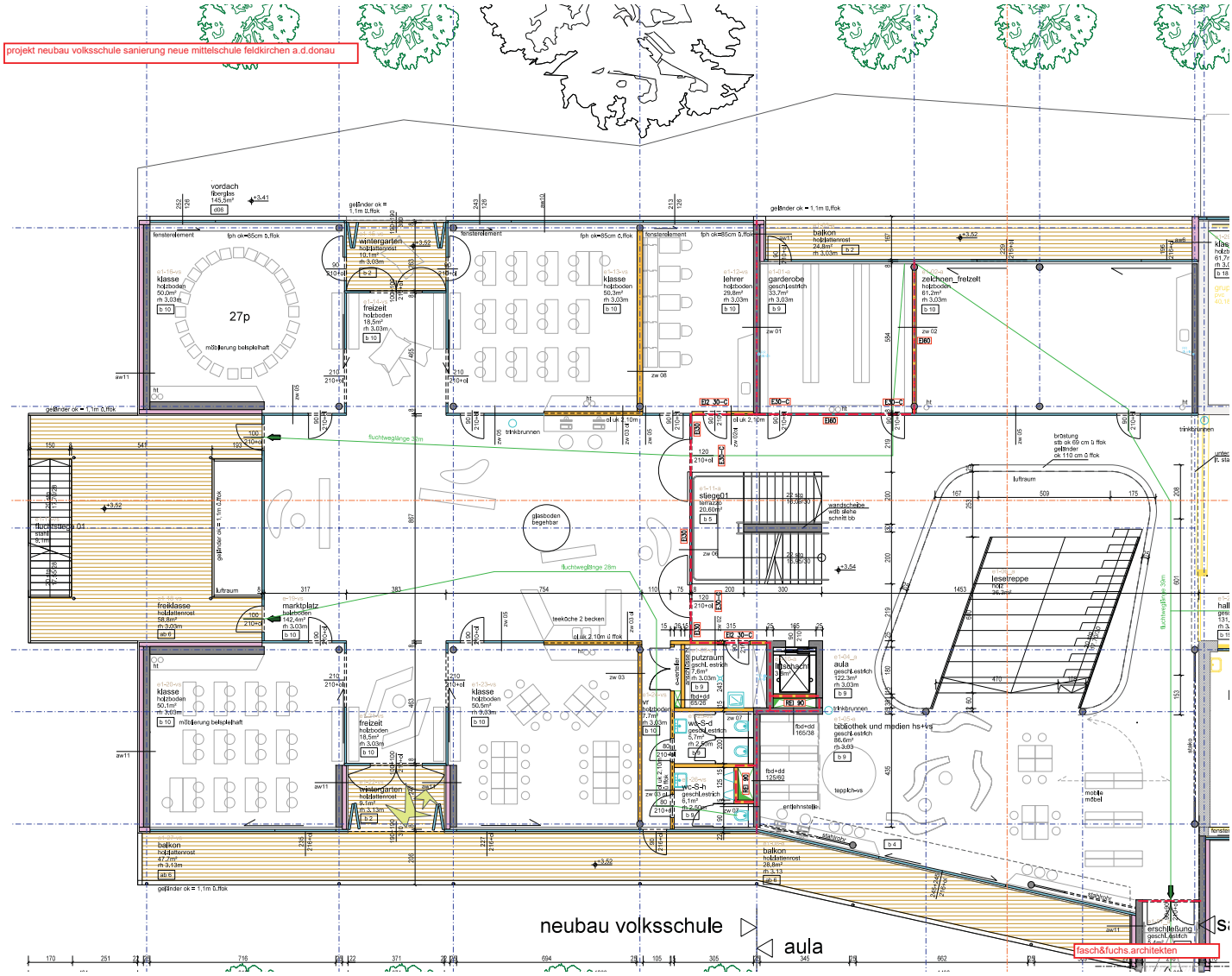


Abb. 1: Clusterkonzept in der Volksschule des Schulzentrums Feldkirchen an der Donau/OÖ (Planquelle: fasch & fuchs. ZT-gmbh)

Auf dem Marktplatz (als Begriffe für diese zentrale Zone werden auch Lerninsel oder Lernwerkstatt verwendet), der zentralen Mitte des Clusters, kommen z.B. Möbel mit Rollen, die unkompliziert verschoben und zu Lernnischen zusammengestellt werden können, zum Einsatz. Auch Teppiche und Sitzpölster verschiedenster Art werden für bodennahes Arbeiten eingesetzt. Zwischen allen Raumzonen gibt es Sichtverbindungen. „Die Durchsicht ist wie eine ständige Einladung, den Raum der Mitte zu nutzen oder zu beobachten, wie und zu welchem Zeitpunkt andere Teams ihn bespielen". (Binder 2015, S. 9) Die Identifikation mit diesem kleineren, überschaubaren eigenen Bereich innerhalb eines Schulgebäudes gibt vielen SchülerInnen Sicherheit, auch das Gefühl der Zusammengehörigkeit wird durch die überschaubare Größe verstärkt.

Noch wissen wir nicht genug über die optimale Balance zwischen Offenheit und Geschlossenheit. Der „Trend zu gläsernen Klassenzimmern" (Forster 2015, S. 27) muss auf jeden Fall auch entsprechend beforscht werden. Zu große Offenheit und Transparenz kann, wenn Kinder z.B. den ganzen Tag einem Überangebot an sozialen Signalen ausgesetzt sind und kaum „Rückendeckung" durch den Raum haben, zu Stress und Aggression oder zu Rückzug führen. (vgl. ebda., S. 26). Es braucht auch das Gefühl der Privatheit. Solche „privaten Räume" (Nischen, Ecken,

Rückzugsbereiche) stärken die Bereitschaft zur Kommunikation sowie das Wohlbefinden und die Zufriedenheit mit dem Raum. Kinder wünschen sich Orte, an denen sie sich auch einmal ungestört vom restlichen Geschehen aufhalten können. „Die Wurzeln liegen im Bedürfnis des Menschen nach Ausblick und Rückzug im sicheren Raum." (ebda., S. 26).

Ein Cluster ist sozusagen einen "Kleine Schule" in der „Großen Schule" und ist angebunden an gemeinsam genutzte Zonen wie den Eingangsbereich, Räume für die Schulleitung und das Kollegium, den Turnsaal, einen Musik- oder Werkraum, den Essbereich, einen Garten u .ä.

Im Schulzentrum Feldkirchen an der Donau öffnen sich die Cluster zur Eingangshalle mit der „Lesestiege", einer offenen Bibliothek und dem Essbereich, der nach ca. zwei Stunden wieder Lern-, Aufenthalts- und Regenerationsraum ist. Durch eine intelligente Organisation der Flächen ergeben sich Synergien. So werden etwa keine zusätzlichen Räume für die Ganztagsbetreuung benötigt. Die offene Bibliothek im Zentrum der Schule wird von den Schülerinnen und Schülern der Volksschule ebenso benutzt wie von jenen der Neuen Mittelschule. Die Aula ist hier nicht wie in vielen Schulen anzutreffen bloßer Durchgangs- und Verteilerraum bzw. Pausenraum, sondern ein pulsierendes Zentrum und Herzstück gelebter Schulkultur. Hier „ist der Raum […] Teil einer Kultur, die Respekt nicht nur plakativ einfordert, sondern für die Respekt konstruktiver Bestandteil ist, der Teilhabe fördert und ermöglicht, der gemeinsames und individuelles Lernen und Arbeiten unterstützt" (Stöck 2014, S. 43). Nur wenn die Umgebung die Schülerinnen und Schüler ernst nimmt, nehmen auch diese die Umgebung ernst. Schulen als bewusst gestaltete Lebens- und Erfahrungsräume drücken die Wertschätzung aus, die diese Institution den Schülerinnen und Schülern aber auch der Arbeit der Lehrpersonen entgegenbringt.

5 Konsequenzen für die LehrerInnenbildung/ Schule

Die Gestaltung des Schulraumes ist ein wichtiger Aspekt, welcher immer mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Beschränkte sich lange Zeit dieses Thema für LehrerInnen allein auf die Einrichtung des (eigenen) Klassenzimmers, lassen neuere Entwicklungen darauf schließen, dass LehrerInnen und SchulleiterInnen immer öfter gefordert sein werden, gemeinsam mit anderen Beteiligten und unter partizipativer Einbeziehung von SchülerInnen, sich mit der Planung oder Umgestaltung von Lern- und Bildungsräumen auseinanderzusetzen. Daher sollte auch diese Dimension pädagogischer Arbeit im Angebot der LehrerInnenbildung nicht fehlen und schon Lehramtsstudierende für die räumliche und materielle Dimension schulischen Unterrichts sensibilisiert werden. Interdisziplinäre Projekte und Seminare – vor allem mit AkteurInnen aus dem Architekturbereich – wären dafür eine sinnvolle Variante.

SUMMARY

This article presents current pedagogical and sociological discourses regarding the topic "school and spaces". Moreover, developments in designing school buildings are discussed. Examples show that cooperation between architecture and education meaning participation of teachers, headmasters/headmistresses and architects when planning a school building play a more and more important role in Austria.

Literatur

Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek: Rowohlt

Binder, Corina (2015): Clusterschulen in Österreich. In: Hammerer, Franz & Rosenberger, Katharina (Hg., 2015): RaumBildung[3], Wien: Hausdruckerei des BMBF

Forster, Johanna (2015): Lernräume gut gestalten – Befunde und Qualitätskriterien der Pädagogik und Verhaltensforschung. In: Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik. 53. Jg. 2015, H. 1, S. 20-30

Imhäuser, Karl-Heinz (2016): Andere Lernräume in anderen Schulbauten braucht das Land. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. Heft 135, S. 3-7

Kajetzke, Laura/Wilde, Jessica (2013): Starre Pult-Lehrer, flexible Tisch-Schüler. Über Dinge, Bewegung und Macht in konventionellen und flexiblen Klassenzimmern. In: Wolfgang Schönig/Christina Schmitlein-Mauderer (Hg.): Gestalten des Schulraums. Bern: h.e.p., S. 163-182

Latour, Bruno (2001): Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. In: Berliner Journal für Soziologie 11(2), S. 237-252

Montag Stiftung (Hg.) (2012): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. Bonn: jovis Verlag

Montag Stiftung (Hg.) (2014): Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland. Bonn: Buersche Druck- und Medien GmbH

Oelkers, Jürgen (2012): Die Historizität pädagogischer Gegenstände. In: Karin Priem et al. (Hg.): Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte (Zeitschrift für Pädagogik, 58. Beiheft). Weinheim: Beltz, S. 32-49

Plattform schulUMbau (2010): Charta für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen des 21. Jahrhunderts. http://www.schulumbau.at/charta.asp [5.5.2017]

Rechberger, Brigitte (2016): Volksschule Feldkirchen – Lern- und Lebensqualität in neuen Räumen. In: schulheft, 41. Jg., 2016/ H. 163, S. 89-100

Röhl, Tobias (2013): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius

Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin: Suhrkamp

Schneider, Maria/Pries, Michael (Hg., 2014): Bildungsräume in Bewegung. Perspektiven aus Wissenschaft, Wirtschaft und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann

Schönig, Wolfgang (2013): Fazit von Wolfgang Schönig. In: Wolfgang Schönig & Christina Schmiedetechnischer (Hg.): Gestalten des Schulraums. Bern: h.e.p., S. 269-270

Seydel, Otto (2014): Dem Lernen Raum geben. Vom Klassenraum zur Lernlandschaft. In: PÄDAGOGIK, Heft 11/2014, S. 46-49

Speck-Hamdan, Angelika & Dallinger, Sonja (2012). Lernen in Übergangslernwerkstätten. In: Erziehung & Unterricht, H. 3-4/2012, 250-256

Stöck, Kay (2014): Die ganze Schule als Lern- und Lebensort nutzen. Pädagogik und Architektur miteinander verbinden. In: PÄDAGOGIK, Heft 10/2014, S. 40-43

(Digitale) Medienkompetenz als gegenwärtige und zukünftige Herausforderung für die LehrerInnenbildung

Sonja Gabriel

Spätestens seit der Präsentation des Konzepts „Schule 4.0. – jetzt wird's digital" durch Bundesministerin Hammerschmid zu Beginn des Jahres 2017 ist die Diskussion um die Vermittlung digitaler Kompetenzen wieder neu entfacht. Geplant ist die Vermittlung digitaler Grundkompetenzen bereits ab der Volksschule, eine Verankerung dieser in den Lehrplänen der Grundschule und Sekundarstufe Isowie ein stärkerer Fokus auf digitale Bildung auch in der PädagogInnenbildung. Die Forderung nach digital medienkompetenten LehrerInnen und SchülerInnen gibt es allerdings schon länger – der Umgang mit digitalen Medien wird seit den 1980er-Jahren sogar als vierte Kulturtechnik neben Lesen, Schreiben und Rechnen genannt (vgl. Arlt 1982, Schauer 2010). Häufig wird in dieser Diskussion zudem noch von den so genannten Digital Natives gesprochen; ein Begriff, der auf Prensky (2001) zurückgeht und jene Personen bezeichnet, die von Geburt an mit digitalen Medien, also Computer, Internet, Videospiele, Smartphones, Tablets sowie Social Media aufwachsen und selbstverständlich damit umgehen. Prensky schreibt dieser Generation andere Denkmuster und eine völlig neue Art, Informationen zu verarbeiten zu. Digital Natives seien daher unter anderem gewohnt, viele unterschiedliche Informationen schnell zu empfangen, perfekt in Multitasking und würden sich gerne vernetzen. Implizit wird damit behauptet, dass man diesen Kindern und Jugendlichen in Sachen digitaler Mediennutzung nichts mehr Wesentliches beibringen muss. Studien wie die JIM-Studie (2016) und die KIM-Studie (2017) scheinen im ersten Augenblick dieses Konzept der Digital Natives zu unterstützen, da sie aufzeigen, dass sich digitale Medien unter Kindern und Jugendlichen immer größerer Beliebtheit erfreuen und die Verbreitung von Smartphones, Tablets und Spielekonsolen den Zugang zur digitalen Welt schon ab einem frühen Alter ermöglichen: So liegt die durchschnittliche Internetnutzung deutscher Jugendlicher laut JIM-Studie 2016 bei rund 200 Minuten täglich, wovon ca. 40 % zur Kommunikation, fast 50 % zur Unterhaltung und für Spiele und 10 % für Informationssuche genutzt werden.

Dennoch ist der Begriff der digital Eingeborenen höchst kritisch zu sehen. Schulmeister (2009) lehnt Prenskys Ansatz ab, da eine Dichotomie zwischen Digital Natives und Digital Immigrants (jene Personen, die den Umgang mit digitalen Medien mühsam erlernen müssen) nicht mit der Realität übereinstimmt. Viel wichtiger als eine Klassifikation nach dem Alter ist vielmehr die Frage nach dem Digital Divide, der entsteht, wenn Kinder und Jugend-liche unterschiedliche Zugänge zu digitalen Medien haben bzw. auch je nach Schulform in der Nutzung dieser unterschiedlich auf das weitere Berufs- und Privatleben vorbereitet werden. Eine Studie der Arbeiterkammer (2016) zeigt auf, dass ein höherer sozioökonomischer Hintergrund von Jugendlichen nicht nur zu einem besseren Zugang zu internetfähigen Endgeräten verhilft, sondern dass diese auch größere Unterstützung durch ihre Eltern, was die Verwendung des Internets betrifft, erhalten. Zudem nutzen jene Bevölkerungsschichten, die als bildungsnah gelten, die Angebote des Internets variantenreicher und kreativer. Wie die Studie weiter aufzeigt, verstärkt die Schule den Digital Divide, anstatt ihn zu verringern: „Jugendliche mit formal niedriger Bildung haben es zudem schwer, den Abstand aufzuholen, da sie in Schule und Ausbildung deutlich seltener mit den digitalen Medien arbeiten" (ebd. S. 18). Das führt, wie Hargittai (2002) es benannt hat, zu einem Second-Level Divide, der auf eine differenzierte Betrachtung der Unterschiede in der Nutzung der digitalen Medien basiert. Es geht also nicht mehr so stark – wie in früheren Diskussionen – um die Frage, ob der Zugang zu digitalen Medien besteht oder nicht, sondern darum, wie diese Medien eingesetzt werden. Hargittai (2002) formuliert dies im Fazit ihrer Studie folgendermaßen: „People may have technical access, but they may still continue to lack effective access in that they may not know how to extract information for their needs from the Web".

Bei all den Diskussionen über Medienkompetenzen lohnt sich jedoch ein Blick dahingehend, was darunter überhaupt verstanden wird. Dieser Begriff, der in den gegenwärtigen Diskussionen stets im Zentrum steht, ist durchwegs nicht einheitlich zu definieren. Der Erste, der sich mit dem Terminus befasste und ihn auch weitgehend prägte, war Baacke in seiner 1973 veröffentlichten Habilitationsschrift. Dieses Modell, das auch heute noch als richtungsweisend gilt, gliedert sich in vier Dimensionen (Baacke 2001): Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung. Jede dieser Dimensionen wird noch in weitere Unterdimensionen eingeteilt. Die Säule der Medienkritik befasst sich mit dem kritischen Umgang mit Medien, wobei gesellschaftliche Prozesse analytisch erfasst werden sollen. Dieses analytische Wissen soll schließlich auf die einzelne Person und ihr Handeln angewendet werden können sowie das eigene Denken und Handeln sozial-verantwortlich ausgerichtet sein. Dieser Bereich ist in Bezug auf Diskussionen rund um Fake-News, Big Data, Cybermobbing und ähnlichen Phänomenen relevanter denn je, da eigenes und fremdes (Online-)Handeln eingeschätzt und reflektiert werden muss. Die Dimension der Medienkunde beschäftigt sich vor allem mit anwendungsorientiertem Wissen, also dem richtigen Bedienen von Geräten, aber auch Software (instrumentell-qualifikatorisch), beinhaltet zudem aber auch klassischen Wissensbestand, wie zum Beispiel den kompetenten und nutzbringenden Einsatz von Computer, Smartphone etc. (informativ). Die dritte Dimension beschäftigt sich mit der Mediennutzung, die sich auf den rezeptiven Gebrauch (also die Anwendung) sowie auf den kreativen Einsatz (das Anbieten von Medienangeboten) bezieht. Eng daran geknüpft ist die vierte Dimension der Mediengestaltung, die sich ebenfalls in einen innovativen und einen kreativen Teil unterteilen lässt. Durch die Entwicklung zahlreicher Web 2.0-Angebote ist das Erstellen von Inhalten, die über das World Wide Web zur Verfügung gestellt werden, für NutzerInnen einfach geworden. Besonders Social Media Applikationen wie Facebook, Instagram, YouTube und Twitter erlauben eine globale Präsenz des Einzelnen. Der Aspekt der Kreativität, um so aus der Masse hervorzustechen, hat daher im letzten Jahrzehnt verstärkt an Bedeutung gewonnen. Auch im schulischen Bereich spielen diese Anwendungen eine große Rolle – einerseits, weil den Lehrpersonen nun Möglichkeiten zur Verfügung stehen, mit Hilfe von Tools Angebote für die SchülerInnen zu erstellen (beispielsweise durch interaktive Übungen auf der Plattform learningapps.com oder interaktive Quizzes auf kahoot.com) und andererseits auch von den SchülerInnen erstellen zu lassen (wie zum Beispiel der Einsatz von Weblogs oder E-Portfolio zeigt).

Aufbauend auf das Modell von Baacke hat Aufenanger (2003) Medienkompetenz mit insgesamt sechs Dimensionen definiert, die, wie er betont, im Zusammenhang gesehen werden müssen. Neben der kognitiven und der Handlungsdimension schließt er vor allem die moralische Dimension mit ein, die auch Gesichtspunkte wie Menschenrechte, Umweltverträglichkeit und Auswirkungen von Medien einbezieht. Mit der sozialen Dimension beschreibt er die Umsetzung der kognitiven und moralischen Dimension in Bezug auf politisches und soziales Handeln. Die zwei letzten Bereiche, die Aufenanger anführt, sind die affektive Dimension, die sich auf den angemessenen Umgang mit dem Unterhaltungsaspekt von Medien bezieht sowie die ästhetische Dimension, die auf die adressaten- und medienspezifische Gestaltung von Medieninhalten

abzielt. Die Vermittlung von Medienkompetenz sieht Aufenanger als Bildungsaufgabe; darüber hinaus aber auch als intergenerationelle, gesellschaftliche und interkulturelle Aufgabe, da Medien mittlerweile alle Lebensbereiche durchdrungen haben.

Die beiden genannten Definitionen von Medienkompetenz von Baacke bzw. Aufenanger beziehen sich generell auf Medien. Neuere Definitionen von Medienkompetenz verlagern ihren Schwerpunkt hingegen auf digitale Medien, da diese im täglichen Leben Alltag geworden sind und vor allem auch bislang analoge Medien (wie z.B. das Fernsehen oder Zeitungen) durch eine digitale Version substituiert oder zumindest ergänzt haben. Ferrari (2012) legt eine umfassende Definition von digitaler Kompetenz vor, die sowohl Kenntnisse, also Medienkunde und Anwendungsfertigkeiten (Mediennutzung) als auch Medien-Kommunikation und Medien-Informatik inkludiert, im Besonderen aber auch eine gesellschaftskritische Haltung (Medien-Kritik) anspricht. Ebenfalls speziell für den digitalen Bereich wurde 2013 von der Europäischen Kommission das Digital Competence Framework herausgegeben (gefolgt von einer aktualisierten Version 2016), das die Schlüsselbereiche digitaler Kompetenz in fünf Bereiche zusammenfasst:

> IKT-Kompetenzen (hierunter fallen vor allem das Suchen und Finden von Informationen im Netz und die Überprüfung von Relevanz und Richtigkeit gefundener Informationen, aber auch das Speichern und Organisieren von digitalen Daten), Kommunikation und Kollaboration im Netz, das Erstellen von digitalen Inhalten, Sicherheitsaspekte (diese beziehen sich sowohl auf die Geräte als auch die Daten, Schutz der Privatsphäre und der physischen und psychischen Gesundheit) und zuletzt Problemlösefähigkeiten (worunter die Verwendung digitaler Werkzeuge für Innovationen gemeint ist). Basierend auf diesem Framework wurden speziell für die österreichischen Schulen durch das Bundesministerium für Bildung die digi.komp (http://digikomp.at) Kompetenzmodelle für die vierte, achte und zwölfte Schulstufe sowie für die Berufsbildenden Schulen entwickelt. Aspekte, die dabei in den Modellen berücksichtigt wurden, betreffen vor allem vier Bereiche: Kenntnis und Reflexion der Wechselwirkung zwischen Informations- und Kommunikationstechnologie, Mensch und Gesellschaft; kompetenter Umgang mit Informatiksystemen; kompetente Nutzung von Informatiksystemen zur Bewältigung von Aufgaben des Alltags; Kenntnis informatischer Grundbegriffe und Zusammenhänge. Neben den ausformulierten Kompetenzen stehen auf der Webseite prototypische Beispiele zur Verfügung, die nach verschiedenen Kategorien (bezogen auf Unterrichtsbereiche wie Deutsch, Mathematik oder auf das zu verwendende Endgerät (z.B. für mobile Endgeräte) eingeteilt wurden und von den SchülerInnen durchgeführt werden können. Der Erwerb dieser Kompetenzen wird für Volksschulen in einer Art Sammelpass, dem digi.check4Pass, dokumentiert. Ab der 8. Schulstufe stehen Online-Checks zur Verfügung, die aus zwei bis drei Teilen bestehen: einer Selbsteinschätzung, einem Online-Wissenstest und einer In-Application Testung.

Damit digitale Medienkompetenz an SchülerInnen vermittelt werden kann, braucht es allerdings medienkompetente PädagogInnen. Zahlreiche Umfragen und Studien belegen jedoch, dass die digitalen Medien zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen durchwegs noch nicht flächendeckend Österreichs Klassenzimmer erreicht haben. Es gibt zwar zahlreiche Initiativen wie die ELSA und eLC-Schulen sowie weitere Einzelbeispiele, die vorbildlich zeigen, wie digitale Medien in den Unterrichtsalltag integriert werden können, dennoch fehlt es an Breitenwirkung. Dies hat jedoch weniger damit zu tun, dass PädagogInnen sich der Bedeutung digitaler Kompetenzen nicht bewusst sind, wie Umfragen zeigen:

Obwohl 83 % der befragten PädagogInnen im Rahmen der Oberösterreichischen Jugendmedienstudie 2015 bestätigen, dass der Computer für die Schule sehr nützlich ist, wird er im Unterricht selbst nur von 3 % eingesetzt. Hauptsächlich dient der Computer den Lehrenden für administrative Arbeit in der Schule und die pädagogische Vorbereitung. Ähnliche Ergebnisse zeigt die Oberösterreichische Kindermedienstudie – auch hier geben die befragten PädagogInnen an, dass digitale Medien und neue Technologien vor allem in der Vorbereitung und der Präsentation von Inhalten genutzt werden, weniger allerdings, um die Kinder im Kindergarten oder der Volksschule selbst damit arbeiten zu lassen.

Gleichzeitig gewinnen die digitalen Kompetenzen auch aus Sicht der PädagogInnen an Bedeutung. Obwohl durch den Grundsatzerlass Medienerziehung (BMBF 2014) zum Unterrichtsprinzip und somit nicht einem einzelnen Fach zuordenbar erklärt wurde, zeigt ein europaweiter Vergleich, dass Österreich - besonders in der Nutzung von IKT-Technologien im Unterrichtsgeschehen - noch großen Nachholbedarf hat (vgl. EACEA 2011). Die große Diskrepanz zwischen der persönlichen Nutzung digitaler Medien im Privatbereich bzw. auch im beruflichen Bereich außerhalb des Klassenzimmers könnte durchaus seine Ursache darin haben, dass für das Unterrichtsgeschehen nicht das bloße Vorhandensein der technischen Werkzeuge ausreicht, sondern eine didaktische Gestaltung des Unterrichts notwendig ist, die durchaus

von den traditionellen Lehr- und Lernformen abweicht. Baumgartner et al. (2016:98) formulieren dies im Nationalen Bildungsbericht 2015 folgendermaßen drastisch: „Während die Dimensionen Medien-Nutzung unterstützt von Medien-Kunde und Medien-Kommunikation bei den Lehrenden angekommen sind, gibt es im Bereich der Medien-Didaktik und Medien-Gestaltung große Lücken. Oder schärfer formuliert: Die Nutzungskompetenz ist hoch, die pädagogisch-didaktische hingegen niedrig".

Daraus folgt also, dass auf der Ebene der PädagogInnen großer Handlungsbedarf besteht, um diese mit den geforderten didaktischen Kompetenzen in Bezug auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht auszustatten. 2016 wurde daher in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung ein Kompetenzmodell für Lehrende entwickelt – digi.kompP, um auch für den Bereich der PädagogInnenaus-, -fort- und -weiterbildung „den Weg zum digital kompetenten Lehren und Lernen transparent und strukturiert zu weisen" (Brandhofer et al. 2016:39).

Dieses Modell beinhaltet acht Kategorien, die sich über drei Entwicklungsphasen – von Beginn des Studiums bis in die ersten fünf Jahre des Berufslebens als PädagogIn (bzw. auch darüber hinaus) – erstrecken. Lehramtsstudierende sollen zu Studienbeginn (Phase 0) über grundlegende Kompetenzen auf Maturaniveau (das entspricht den digi.komp12) verfügen. Im Übergang von Phase 0 zu Phase 1 – also zu Beginn des Studiums – sollen sich die angehenden PädagogInnen über die Wechselwirkungen zwischen Technologie und Gesellschaft klarwerden, Möglichkeiten für nachhaltige Bildung und allgemeine Auswirkungen der digitalen Medien auf die Bildungslandschaft erkennen. Während des Lehramtsstudiums liegen die Schwerpunkte vor allem auf dem Gestalten digitaler Materialien, was auch Urheberrechtsfragen und Creative Commons Lizenzen sowie Datenschutz einbezieht. Daran knüpft die Kategorie Digital Lehren und Lernen an, wo vor allem Planung, Durchführung und Evaluierung von Lehr- und Lernprozessen mit digitalen Medien in den Vordergrund rücken. Dies soll dann auch in Bezug mit dem zu unterrichtenden Fach gesetzt werden. Diese Kategorien ziehen sich von Phase 1 auch in Phase 2 (Tätigkeit an Schulen) weiter, wo es vor allem darum geht, das während des Studiums Erlernte anzuwenden, zu reflektieren, weiter auszubauen und zu aktualisieren. Die letzten drei Kategorien Digital Verwalten, Digitale Schulgemeinschaft und Digital-inklusive Professionsentwicklung spannen den Bogen von Phase 1 zu Phase 2. Hier geht es vor allem um SchülerInnenverwaltung, Schulmarketing bzw. Wissens- und Projektmanagement in der Schulgemeinschaft und schließlich um die eigene Fort- und Weiterbildung, die einerseits digitale Medien in den thematischen Fokus rücken kann oder aber auch als Mittel der Fort- und Weiterbildung (z.B. durch Teilnahme an Massive Open Online Courses oder Fortbildungen an der Virtuellen PH). Um dieses Kompetenzmodell zu unterstützen, wird im Rahmen der „Initiative Schule 4.0. – jetzt wird's digital", des Bundesministeriums für Unterricht auch verstärkt Augenmerk auf die Ausbildung der digitalen Kompetenz der PädagogInnen gelegt. Dazu gehört, dass beginnend mit Herbst 2017 alle angehenden LehrerInnen diese digitalen Kompetenzen „bis zum Ende der Berufseinstiegsphase in Form eines Pflichtportfolios" (BMB 2017) nachweisen müssen. Dies umfasst den im Rahmen des digi.kompP-Modells entwickelten Online-Kompetenzcheck, einen modularen Lehrgang (6 ECTS) für digitale Fachdidaktik und die Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit in einem digitalen Portfolio.

Damit Studierende aber schon während ihrer Ausbildung mehr in Kontakt mit digitalen Medien kommen, sind auch die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und deren Lehrende gefordert. Gerade durch Vorbildwirkung in Lehrveranstaltungen und im digitalen Habitus kann oft mehr erreicht werden als durch einzelne auf das Thema digitale Medien fokussierte Seminare. Kerres et al. (2009:142) bezeichnen Hochschullehrende als „gate keeper" und formulieren weiter: *„Den Lehrenden, ihrer Kompetenz und Motivation, [sic!] kommt eine Schlüsselrolle zu, um E-Learning zu verankern und eine innovative Lehr-Lernkultur zu etablieren".* Das bedeutet somit, dass auch die Hochschulen verstärkt in die Pflicht genommen werden sollten, um eine digitale Lehr- und Lernstrategie zu entwickeln und die Lehrenden ihrerseits mit digitalen Kompetenzen auszustatten, damit das Konzept der LehrerInnenbildung nicht zu kurz greift.

Traditionelle Schulungskonzepte greifen im Allgemeinen zu kurz, da kein ausreichender Transfer auf den jeweiligen Anwendungskontext sichergestellt werden kann und mit dem Einsatz digitaler Medien oftmals auch ein Wechsel der Lehrmethoden oder auch der Rolle des Lehrenden einhergehen. Man denke hier beispielsweise an das Konzept des Flipped Classrooms, das die Wissensvermittlung aus der (Hoch-)Schule auslagert, um in den Präsenzstunden Konzepte zu diskutieren, das Gelernte anzuwenden oder zu üben (vgl. Weidlich & Spannagel 2014). Kerres et al. (2009) empfehlen daher neben der Schaffung einer geeigneten Infrastruktur die Einführung einer Strategie zu den digitalen Medien, die festlegt, welche didaktischen Leitprinzipien die Hochschule ihren Studienangeboten zugrunde legen möchte. Erst wenn dieser Schritt auch umgesetzt wird und diese Hochschulstrategie von allen Beteiligten getragen wird, kann es gelingen, dass die Vermittlung digitaler Medienkompetenz in ihrer umfassenden Ausprägung eine Breitenwirkung erzielt und dem Digital Divide, der oftmals durch Schule verstärkt wird, entgegenwirkt.

SUMMARY

Being able to use digital media in a sensible and critical way has become more and more important in recent years. Therefore, school not only needs to address issues like the advantages and challenges of different digital media, ICT skills but also how to search the net, check information regarding their relevance and trustworthiness and safety aspects like privacy, data security and problem solving skills. Although there are different definitions of media literacy, most of them basically include these parts. In 2017, the Austrian ministry of education introduced a digital strategy for schools which shall ensure that all children and teenagers are taught media literacy beginning in primary school. Moreover, all teachers entering this profession need to prove their media literacy skills within the first three years of teaching. Another important factor that must not be ignored is a working digital strategy for universities and teacher training colleges. Only by combining all these factors, the digital divide can be closed.

Literatur

Arbeiterkammer (2016): Digitale Kompetenzen für eine digitalisierte Lebenswelt, online verfügbar unter: https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/Digitale_Kompetenzen_Kurzbericht.pdf [22.05.2017]

Arlt, Wolfgang (1982): Einführung in die Schulinformatik, in: Haas, Hans W.; Wildenberg, Detlef (Hrsg.): Informatik für Lehrer – Studientexte und Handreichungen für den Unterricht, Bd. 1: Einführung in die Schulinformatik, München: Oldenbourg, S.1-61.

Aufenanger, Stefan (2003): Medienkompetenz und Medienbildung, in: ajs-Informationen 1(2003), S. 4-8.

Baacke, Dieter (2001): Medienkompetenz als pädagogisches Konzept, in: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.): Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts „Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft).

Baumgartner, Peter et al. (2016): Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter, in: Bruneforth, M. et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam, S. 95-131.

Brandhofer, Gerhard et al. (2016): digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, in: R&E-Source 6, S. 38-51.

Bundesministerium für Bildung (2017): Schule 4.0. – jetzt wird's digital, online verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/schule40/index.html [23.05.2017]

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014): Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzerlass, online verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5te7i0 [23.05.2017]

Education Group (2016): 5. Oö. Kinder-Medien-Studie 2016, online verfügbar unter: https://www.edugroup.at/innovation/detail/5-ooe-kinder-medien-studie-2016.html [23.05.2017]

Education Group (2015): 4. Oö. Jugend-Medien-Studie 2015, online verfügbar unter: https://www.edugroup.at/innovation/forschung/jugend-medien-studie/detail/4-ooe-jugend-medien-studie-2015.html [23.05.2017]

European Commission (2017): DigComp. Digital Competence Framework, online verfügbar unter: https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework [23.05.2017]

European Commission, Education, Audivisual & Culture Executive Agency (EACEA; Hrsg.) (2011): Key Data on Learning and Innovation Through ICT at School in Europe. Brüssel: Herausgeber.

Ferrari, Anusca (2012): Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks, Seville: JRC-IPTS, online verfügbar unter: http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/fetch/55823162/FinalCSReport_PDFPARAWEB.pdf [23.05.2017]

Hargittai, Eszter (2002): Second-Level Digital Divide. Differences in People's Online Skills, First Monday, online verfügbar unter: http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942/864 [23.05.2017]

Kerres, Michael et al. (2009): Digitale Lernwelten in der Hochschule, in: Hugger, Kai-Uwe; Walber, Markus (Hrsg.): Digitale Lernwelten, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaft, S. 141-156.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien, online verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf [22.05.2017]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016): JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media, online verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf [22.05.2017]

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, in: On the Horizon, 9/5, S. 1-6.

Schauer, Helmut (2010): Back to the Future, in: Brandhofer et al. (Hrsg.): 25 Jahre Schulinformatik. Zukunft mit Herkunft, Wien: OCG, S. 13-26.

Schulmeister, Rolf (2009): Gibt es eine »Net Generation«?, erw. Version 3.0, online verfügbar unter: http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2013/19651/pdf/schulmeister_net_generation_v3.pdf [22.05.2017]

Weidlich, Joshua; Spannagel, Christian (2014): Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben, in: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken, Münster u.a.: Waxmann, S.237-248.

Menschenrechte und Menschenrechtsbildung

Oskar Dangl

1 Aktuelle Herausforderungen

Die Herausforderung zur Menschenrechtsbildung kommt von höchster politischer und rechtlicher Instanz. Laut Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) umfasst das allgemeine Recht auf Bildung auch die Menschenrechtsbildung:

„Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein" (Art. 26, Abs. 2, AEMR).

Das bedeutet, dass Menschenrechtsbildung als Teil des allgemeinen Bildungsrechts selbst ein Menschenrecht ist. Alle Staaten sind damit verpflichtet, dieses Recht zu garantieren und zu gewährleisten.

Die Menschenrechtsbildung ist nicht nur in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte aus 1948 verankert, sondern auch in vielen darauf folgenden Menschenrechtskonventionen. Beispielhaft verwiesen sei auf die UN-Kinderrechtskonvention (KRK) und die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK).

Die UN-KRK (1989) verankert das Bildungsrecht in zwei sehr umfangreichen Artikeln (Art. 28 und 29). Mit der Ratifizierung der UN-BRK verpflichten sich die jeweiligen Staaten, *„dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln"* (KRK, Art. 29, Abs. 1b).

Ähnlich verfährt auch die UN-BRK (2006). Der einschlägige Auszug aus dem Artikel betreffend das Bildungsrecht von Menschen mit Beeinträchtigung lautet: *„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken"* (BRK, Art. 24, Abs. 1a).

Im Vergleich zur entsprechenden Passage in der KRK (1989) fällt auf, dass laut BRK (2006) Menschen mit Beeinträchtigungen nicht in erster Linie als Adressaten der Menschenrechtsbildung wahrgenommen werden, sondern als Subjekte, die das Bewusstsein ihrer Würde und ihr Selbstwertgefühl voll zur Entfaltung bringen können sollen. Erst danach folgt die Forderung nach Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten. Mit dem Verweis auf die Würde nimmt die BRK Bezug auf die Grundlage der Menschenrechte, deren Schutz die höchste Aufgabe der Menschenrechte selbst ist.

Die UNO begnügte sich aber nicht damit, Menschenrechtsbildung als Menschenrecht in höchstrangigen Dokumenten zu verankern. Zur praktischen Realisierung wurde zunächst eine UN-Dekade für Menschenrechtsbildung (1995-2004) ausgerufen, gefolgt vom Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (ab 2005) (vgl. Mihr 2005, 189f. und 207f.). Im Rahmen dieses Weltprogramms verabschiedete die UNO auch eine eigene UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training (UN-MRBT 2011). Die MRBT schließt an die auswahlweise bereits genannten Menschenrechtsdokumente an. Die Verabschiedung der MRBT stellt einen wichtigen weiteren Schritt für die Menschenrechtsbildung dar. Sie fungiert in vielerlei Hinsicht als ein effektives Instrument (vgl. Kirchschläger 2012, 162-164):

- Staaten sind rechenschaftspflichtig, weil die MRBT in existierende Berichtmechanismen eingebunden wird.
- Sie fungiert als Argumentationsfundament für Menschenrechtsbildung.
- Sie kann als Aufhänger für die Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung in der Gesellschaft verwendet werden.
- Sie kann die Umsetzung selbst unterstützen.
- Sie wird als Referenzrahmen für Monitoring und Reporting genutzt werden.
- Sie trägt zur konzeptionellen Klärung im Bereich der Menschenrechtsbildung bei.
- Sie wirkt als Maßstab für die Praxis der Menschenrechtsbildung (Qualitätssicherung).
- Sie steigert die Bedeutung der Menschenrechtsbildung.

So ist die MRBT ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur besseren Durchsetzung des Rechts auf Menschenrechtsbildung.

Das Ziel der Menschenrechtsbildung in der UN-MRBT (2011) ist die Förderung einer universellen Kultur der Menschenrechte (Art. 4b). Die Menschenrechte werden als verbindlicher Maßstab für staatliches Handeln verstanden, gleichzeitig aber auch als Maßstab des eigenen Handelns. Eine Kultur der Menschenrechte kann als Vision und zugleich als Handlungsorientierung gesehen werden (vgl. Reitz 2016, 131).

Um dieses Ziel einer Kultur der Menschenrechte (vgl. Fritzsche 2005, 236f.) zu erreichen, setzt die MRBT auf einen ganzheitlichen pädagogischen Ansatz (MRBT, Art. 2). Sie definiert drei Dimensionen der Menschenrechtsbildung:

- Bildung über Menschenrechte
- Bildung durch Menschenrechte
- Bildung für Menschenrechte

Der Menschenrechtsbildung geht es sowohl um Ermächtigung (empowerment) zur Durchsetzung der eigenen Rechte als auch um eine Kultur der Solidarität (vgl. MRBT, Art. 5), weil die Menschenrechte ja für alle Menschen gleichermaßen gelten (vgl. Reitz 2016, 116). Ziel des empowerment ist es, durch eigenes persönliches Verhalten und Verantwortung das eigene unmittelbare Lebensumfeld menschenrechtskonform zu verändern (vgl. Mihr, 2016, 96).

Mit dem Ziel des empowerment fügt sich die Menschenrechtsbildung bestens in das allgemeine Bildungsrecht ein, denn dieses gilt bereits als „empowerment right" im Sinne einer notwendigen Voraussetzung der Realisierung der anderen Menschenrechte. Das macht seine besondere Stellung im Kanon und Gesamtgefüge der Menschenrechte aus (vgl. Weyers & Köbel 2016, 3). Mit den UN-Deklarationen und Konventionen sind aber weder die theoretischen noch die praktischen Herausforderungen der Menschenrechtsbildung gelöst.

2. Reflexion der Herausforderungen

In der Diskussion zentraler Herausforderungen und Probleme der Menschenrechtsbildung beginnt man am besten gleich bei den einschlägigen UN-Dokumenten, die Menschenrechtsbildung fordern, insbesondere bei der UN-MRBT, weil sie auch ein pädagogisches Konzept vorsieht mit der Formulierung der drei Dimensionen der Menschenrechtsbildung. Hieraus resultiert bereits ein erheblicher Diskussionsbedarf, und zwar aus mindestens zwei Gründen: Zum einen sind die drei Dimensionen nicht klar voneinander zu trennen; zum anderen sind sie nicht deckungsgleich mit dem weit verbreiteten Dreiebenenmodell der Ziele der Menschenrechtspädagogik, das wiederum einige Varianten zulässt (vgl. Zumpe 2012, 115-120):

- Wissen
- Werte/Einstellungen
- Fähigkeiten

„Bildung über" Menschenrechte beinhaltet nämlich sowohl die Wissens- als auch die Einstellungsebene. „Bildung für" Menschenrechte zielt auf die Handlungsebene. „Bildung durch" Menschenrechte rückt die Lernumgebung und die Methoden in den Fokus (vgl. Reitz 2016, 116f.).

Mit der Aufdeckung dieser Spannung sind aber die Tiefe des pädagogischen Problems und sein Ursprung noch lange nicht ausgeschöpft. Sie führt in die komplexe Frage nach dem Verhältnis von Politik und Pädagogik (vgl. Casale, Koller & Ricken 2016). Eine hier kurz anzuzeigende zentrale Problematik resultiert aus dem mehrfachen Charakter der Menschenrechte als politisch-juristische Rechte, die einen moralischen Anspruch zum Ausdruck bringen (vgl. Fritzsche 2005, 236f.; Weber, 2013, 17-37; Weyers 2016, 34). Es ist nämlich keineswegs selbstverständlich, dass außerpädagogische Instanzen über pädagogische Fragen entscheidungsbefugt sind und der Pädagogik diesbezügliche Vorgaben machen können, auch wenn man sich längst daran gewöhnt hat. Das rührt an die disziplinäre Identität der Pädagogik als Wissenschaft. Wenn „Bildung" das Zentrum der Pädagogik ausmacht, dann muss auch in der Menschenrechtspädagogik an die Stelle bloßer Affirmation der Bildungsgedanke treten, der die Urteilsfähigkeit einschließt (vgl. Rekus 2013, 213-216).

Um in der Diskussion der Menschenrechtspädagogik überhaupt von pädagogischem Denken und Handeln sprechen zu können, braucht es die Transformation von politischen Erwartungen in pädagogische Maßgaben. Im Zuge einer solchen Transformation werden die pädagogischen Ansprüche formuliert, denen gesellschaftliche Erwartungen an die Pädagogik zu entsprechen haben. Das heißt konkret in Hinblick auf die Menschenrechtsbildung (vgl. Breinbauer 2010, 47-53): Die im politischen Bereich definierten und der Pädagogik zur Umsetzung aufgetragenen Ziele der Menschenrechtsbildung dürfen nicht einfach als pädagogisch gültig hingenommen werden. Vielmehr ist auch angesichts höchster politischer und rechtlicher Autoritäten die kritische Frage nach ihrer pädagogischen Legitimität zu stellen. Das führt zur Frage, ob die Menschenrechte überhaupt als Ziel pädagogischer Bemühungen gelten dürfen, oder nicht eher als ihr Gegenstand bzw. Inhalt, an dem sich der Vernunftgebrauch schulen kann. Angesichts ihrer Geschichtlichkeit sollten die Menschenrechte ihres zeitlosen Geltungsanspruchs entkleidet werden. Das würde auch die Chance ihrer Weiterentwicklung und Verbesserung beinhalten und bieten. So wird sich im Zuge einer solchen pädagogischen Transformation auch zeigen, dass bloßes Wissen nicht ausreicht. Vielmehr geht es pädagogisch-bildungstheoretisch darum, beurteilen zu können, was Recht ist, und Abwägungen begründet vornehmen zu können. Dazu bedarf es einer bedeutenden Voraussetzung, nämlich der Unterscheidung zwischen Sittlichkeit und Recht bzw. zwischen Moralität und Legalität. Gesetze sind aus sich heraus kein letzter Geltungs- und Handlungsgrund, sondern stehen umgekehrt unter einem sittlichen bzw. moralischen Anspruch.

Vielleicht liegt im Vollzug einer derart bildungstheoretisch grundierten Menschenrechtspädagogik auch die spezielle Aufgabe einer kirchlichen Bildungseinrichtung?

3. Realisierung an der KPH Wien/Krems

Die KPH Wien/Krems entspricht dem internationalen Auftrag zur Menschenrechtsbildung, indem diese in allen ihren Bereichen der Ausbildung, Fort- und Weiterbildung sowie in Forschung und Entwicklung implementiert wird. Die KPH bekennt sich dabei zu folgenden Grundsätzen:

Die Menschenrechte, die vor fast 70 Jahren von der UNO deklariert wurden, hängen mit der Geschichte der Auslöschung des (mittel-)europäischen Judentums zusammen und sind aus diesem Schock geboren. Daher haben die Menschenrechte eine wichtige Funktion, die sowohl gesellschaftlich wie pädagogisch und religiös hoch bedeutsam ist: Sie verneinen alle Vorgänge und Handlungen, durch die Menschen bloßgestellt, ihrer Würde beraubt, ihrer Freiheit und schließlich ihres Lebens verlustig werden.

Die Menschenrechte zeichnet ein universaler Anspruch aus: Unabhängig von allen kulturellen, religiösen und individuellen Unterschieden verteidigen sie das Recht jedes Menschen auf sein Menschsein und die mit ihm verbundenen Hoffnungen, Aufgaben und Entfaltungsmöglichkeiten. Dieser universale Anspruch ist daher auch stets parteiisch, weil er wirksam wird, wo die Menschenrechte bestritten werden.

Nicht anders versteht sich biblischer Glaube, der durch sein Bekenntnis, dass jeder Mensch Geschöpf des einen Gottes ist, die Idee der grundlegend gleichen Würde der Menschen in die Welt gebracht hat. Die Universalität dieses Bekenntnisses zum einen Schöpfer wurde stets parteiisch, wenn sich Götzen und deren Agenten erhoben, die dieses Bekenntnis und mit ihm die Würde von Menschen zerstören wollten. In der prophetischen Tradition, die sich im Christentum weiterschreibt, läuft der Kampf für das Lebensrecht aller Menschen ab und wird Gott der Schöpfer als Erlöser beschworen und mit ihm lebenswerte Gegenwart und Zukunft der Menschen.

Diese Form kennzeichnet auch pädagogisches Handeln. Es dient jedem Menschen und verteidigt sein Menschsein und fördert es in allen relevanten Bereichen. Daher hat eine an den Menschenrechten orientierte Pädagogik auch einen anderen Zugang zum Menschen, als er – in unserer an mitunter unmenschlicher Leistung und Ausbeutung ausgerichteten – Zeit gefordert wird: In ihr geht es wohl um die Chancenentwicklung und Chancenverteidigung derer, die bereit sind, sich zu entfalten, und gewiss auch derer, die am vorgegebenen Tempo von Bildung und Berufsansprüchen scheitern. Pädagogik wird hier parteiisch werden, um das Menschsein derer zu verteidigen und zu erhalten, die andere Zugänge zur gesellschaftlichen und beruflichen Welt finden.

Damit wird auch die Lehrperson zu einer Zentralfigur einer humanen Gesellschaft, die nach Möglichkeit die grundlegenden humanen Haltungen der Menschenrechte und der in ihnen wirksamen biblischen Gottestraditionen repräsentiert, verteidigt und schützt, aber auch weiterentwickelt und lebensweltlich konkretisiert. Die Ausbildung ebenso wie die Fort- und Weiterbildung an der KPH haben daher danach zu trachten, zentrale Kompetenzen anzuvisieren, die eine entsprechende Qualifikation zur Menschenrechtsbildung im Speziellen und eine menschenrechtlich orientierte pädagogische Tätigkeit im Allgemeinen ermöglichen.

Diese Bemühungen der KPH reihen sich als Baustein ein indas von der UN-Generalversammlung am 10. Dezember 2004 zum Abschluss der UN-Dekade für Menschenrechtsbildung 1995-2004 verabschiedete „Weltprogramm für Menschenrechtsbildung 2005-2019“.

Sie beziehen sich daher auch auf die von der UNO anvisierten Ziele und Grundkonzepte einer erfolgreichen Menschenrechtspädagogik. Nicht zuletzt soll damit auch das Menschenrecht auf Menschenrechtsbildung (AEMR, Art. 26) befördert und realisiert werden.

(http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Forschung_Entwicklung/KPZ-Menschenrechtspaedag/Kompetenzzentrum_Menschenrechtspa__dagogik.pdf)

Um die Menschenrechtsbildung besonders zu befördern wurde bei der Gründung der KPH Wien/Krems ein eigenes Kompetenzzentrum „Menschenrechtspädagogik“ eingerichtet.

Die Schwerpunkte der Arbeit in diesem Kompetenzzentrum können im schematischen Überblick so dargestellt werden:

Kompetenzzentrum für MENSCHENRECHTSPÄDAGOGIK		
Forschung	Entwicklung	
Ausbildung	Fort-/Weiterbildung	
Tagungen/Kongresse	Veröffentlichungen	Kooperationen

Im Rahmen des Kompetenzzentrums für Menschenrechtspädagogik werden in kooperativer Arbeit Forschungs- und Entwicklungsprojekte betrieben, die zum weiten Themenfeld der Menschenrechtsbildung und unmittelbar verwandter Bereiche gehören. Diese verschiedenen Projekte sind nicht reiner Selbstzweck, sondern dienen der forschungsbasierten Lehre im Rahmen der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung. Weiters werden die Ergebnisse der Projekte natürlich auf nationalen und internationalen Tagungen bzw. Kongressen präsentiert, in einschlägigen Publikationsorganen veröffentlicht und unterstützen im Rahmen von nationalen und internationalen Kooperationen auch die Arbeit des Internationalen Büros der KPH Wien/Krems.

Wichtig bleibt der Hinweis, dass sich das Kompetenzzentrum für Menschenrechtspädagogik nicht einseitig den politisch-rechtlichen Vorgaben verpflichtet sieht, sondern sich auch um Theoretisierung bemüht, um so dem Postulat der pädagogischen Transformation gerecht zu werden.

Ohne Übertreibung kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die KPH Wien/Krems mit ihrem Bemühen um umfassende Implementierung der Menschenrechtsbildung einen besonderen Schwerpunkt in der Hochschullandschaft setzt und eine Vorreiterrolle auf diesem Gebiet innehat.

SUMMARY

The first part of this article (chapter 1) shows how human rights education as a human right is embedded in highly important UN-documents. They also contain educational requirements, especially when talking about the objectives of human rights education. The second part (chapter 2) discusses the educational sciences' demand that all claims being made by sources outside pedagogy need to be looked at according to their pedagogical legitimacy. Finally, the third part (chapter 3) introduces the concept of how human rights education is dealt with at KPH Vienna/Krems as well as the competence center for human rights education.

Literatur

Breinbauer, Ines M. (2010): Menschenrechtsbildung – eine Herausforderung an problematisierenden Vernunftgebrauch; in: DANGL Oskar & SCHREI Thomas (Hrsg.), „… gefeiert – verachtet – umstritten". Menschenrechte und Menschenrechtsbildung, Wien: LIT-Verlag, 31-55

Casale, Rita; Koller, Hans-Christoph & Ricken, Norbert (Hrsg.) (2016): Das Pädagogische und das Politische, Paderborn: Ferdinand Schöningh

Fritsche, K. Peter (2005): Die Macht der Menschenrechte und die Schlüsselrolle der Menschenrechtsbildung; in: FRECH Siegfried & HASPEL Michael (Hrsg.), Menschenrechte, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 231-254

Kirchschläger, Peter G. (2012): Die neue UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und –training; in: Zeitschrift für Menschenrechte 6 (2), 150-165

Mihr, Anja (2005): Die UN-Dekade für Menschenrechtsbildung – Eine Bilanz; in: Frech, Siegfried & Haspel, Michael (Hrsg.), Menschenrechte, Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag, 189-209

Mihr, Anja (2016): Inter- und Transdisziplinarität in der Menschenrechtsbildung; in: Weyers, Stefan & Köbel, Nils (Hrsg.): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung, Wiesbaden: Springer VS, 93-111

Reitz, Sandra (2016): Die Verankerung von Menschenrechtsbildung auf UN-Ebene. Umsetzungsempfehlungen für die deutsche Bildungspolitik; in: Weyers, Stefan & Köbel, Nils (Hrsg.): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung, Wiesbaden: Springer VS, 113-136

Rekus, Jürgen (2013): Bildung und Werterziehung; in: Fuchs, Thorsten; Jehle, May & Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III, Würzburg: Königshausen & Neumann, 211-221

Weber, Barbara (2013): Philosophieren mit Kindern zum Thema Menschenrechte. Vernunft und Mitgefühl als Grundvoraussetzungen einer demokratischen Dialogkultur, München: Alber

Weyers, Stefan (2016): Der dreifache Charakter der Menschenrechte als moralische, rechtliche und politische Rechte. Implikationen für die Menschenrechtsbildung; in: Weyers, Stefan & Köbel, Nils (Hrsg.): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung, Wiesbaden: Springer VS, 33-52

Weyers, Stefan & Köbel, Nils (2016): Bildung und Menschenrechte. Grundlagen, Herausforderungen, Perspektiven. Zur Einleitung; in: Weyers, Stefan & Köbel, Nils (Hrsg.): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung, Wiesbaden: Springer VS, 1-18

Zumpe, Helen Esther (2012): Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte. Eine empirische Studie zur Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Internetquellen

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR): http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/language.aspx?langid=ger (20.5.2017)

Behindertenrechtskonvention (BRK): http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (20.5.2017)

Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training (MRBT): http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf (20.5.2017)

Kinderrechtskonvention (KRK): http://www.gegen-unrecht.at/download/konvention_kinderrechte.pdf (20.5.2017)

Selbstverständnis der Menschenrechtsbildung an der KPH Wien/Krems: http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Forschung_Entwicklung/KPZ-Menschenrechtspaedag/Kompetenzzentrum_Menschenrechtspa__dagogik.pdf (20.5.2017)

Website des Kompetenzzentrums für Menschenrechtspädagogik der KPH Wien/Krems: http://www.kphvie.ac.at/forschen-entwickeln/kompetenzzentren/menschenrechtspaedagogik.html (20.5.2017)

Individualisieren und Differenzieren – Grundpfeiler moderner Pädagogik

Elisabeth Halmer

In der Schule des 21. Jahrhunderts stellen Begabungs- und Begabtenförderung Grundpfeiler jeder unterrichtlichen Tätigkeit dar, vom frühen Kindergarten bis über die Abschlussklassen der jeweiligen Schularten hinaus. Keine Schule kommt heute um das Thema Bildungsgerechtigkeit und somit um den Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung herum. Daher ist es ein Anliegen der KPH Wien/Krems Begabungsförderung als einen ihrer Schwerpunkte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu verankern. Unabhängig vom Schultyp, stellen sich Pädagoginnen und Pädagogen die Frage, wie im schulischen Kontext für möglichst viele Schülerinnen und Schüler optimale Chancen erreicht werden können. Das hat mit Maßnahmen der Differenzierung, Individualisierung und Personalisierung und in diesem Zusammenhang mit der Relation zwischen der Anzahl von Lernenden und Lehrenden und mit Strukturen von Schulsystemen zu tun.

Schule ist ein Spiegel der Gesellschaft von morgen. Die jungen Menschen, die heute in den Klassenzimmern sitzen, gestalten die Welt von morgen und daher ist es unumgänglich, diese Schülerinnen und Schüler mit all ihren unterschiedlichen familiären, kulturellen und sprachlichen Biografien so zu begleiten, dass sie ihre vielfältigen Begabungen sinnstiftend in die Gesellschaft einbringen können. Kein Land kann es sich leisten, auf die Talente und Begabungen seiner Bewohnerinnen und Bewohner zu verzichten. Es ist aber Realität, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Eigenschaften in der Schule zusammen kommen und somit überlegt werden muss, wie Kinder und Jugendliche bestmöglich gefördert und gefordert werden können.

Anlässe für differenzierten Unterricht gibt es in den stark heterogenen Gruppen, die wir in Schulen vorfinden, viele: neben kulturellen und sprachlichen Differenzen, stellen der unterschiedliche kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsstand und der auseinanderklaffende Kenntnisstand der Kinder einer Altersgruppe eine große Herausforderung dar. Die daraus resultierende Überforderung bzw. Unterforderung von Schülerinnen und Schülern, die sich durch einen undifferenzierten Unterricht ergibt, führt aber langfristig zu noch größeren Schwierigkeiten und Problemen.

Carol Ann Tomlinson und Susan Demirsky Allan stellen zu Recht fest:
Look inside almost any classroom today and you'll see a mirror of our country. You'll find students from multiple cultures, some of whom are trying to bridge the languages and behaviors of two worlds. Students with very advanced learning skills sit next to students who struggle mightily with one or more school subjects. Children with vast reservoirs of background experience share space with peers whose world is circumscribed by the few blocks of their neighborhood. All these students have the right to expect enthusiastic teachers who are ready to meet the students as they are, and to move them along the pathway of learning as far as fast as possible. (Tomlinson, 2010, S.1)

Um all diesen Bedürfnissen entsprechen zu können, ist ein differenzierter Unterricht bzw. eine Schulentwicklung, die Lehrpersonen die Möglichkeit für individualisiertes Lehren und Schülerinnen und Schülern Raum für personalisiertes Lernen bietet, ein Muss, wobei Begabungs- und Begabtenförderung nicht heißt, dass traditionelle Unterrichtsformen aufgegeben werden müssen. Es gibt nicht eine ideale Unterrichtsgestaltung. Wer kann sich nicht an einen großartigen Vortrag erinnern? Was zu vermeiden ist, ist "Monokultur" im Unterricht. (vgl. Oswald)

Die Achtung der Grundbedürfnisse des Kindes bzw. der/des Jugendlichen und die Förderung der Person der/des Lernenden sind Basis jeder pädagogischen Maßnahme. Dies schließt die Förderung des Selbstkonzepts und der Selbstwertschätzung sowie die Förderung der Sinnorientierung ein. (Oswald, S.12)

Dies ist durch Maßnahmen der Individualisierung, Differenzierung oder des Personalisierens möglich, aber was genau ist darunter zu verstehen? Individualisierte Lernarrangements durch Akzeleration (schnelleres Fortschreiten) und Enrichment (individuelle Vertiefungsmöglichkeiten) werden erst durch gut durchdachte innere und äußere Differenzierungsmaßnahmen an der Schule möglich. Innere Differenzierung bedeutet dabei, dass innerhalb einer Schulklasse bzw. Lerngruppe unterschiedliche Angebote und Aufgabenstellungen zur Verfügung stehen und von den Lernenden möglichst individuell bearbeitet werden. Sinnvollerweise unterscheiden sich die Lernangebote auf jeden Fall in Bezug auf Komplexität, Quantität, Zeitaufwand und Sozialform, wobei besonders Wahlaufgaben im Vordergrund stehen sollten. Von äußerer Differenzierung spricht man üblicherweise dann, wenn sich Schülerinnen und Schüler in Interessensgruppen oder leistungshomogeneren Gruppen zusammenfinden, wie dies z.B. in vorbereitenden Olympiadekursen oder Talentförderkursen stattfinden kann.

Kann oder soll gar Individualisieren und Differenzieren bedeuten, dass die ideale Lehrperson – wenn irgendwie möglich – in jede Unterrichtsstunde mit Arbeitsaufträgen geht, welche für jedes Kind ganz individuell erstellt wurden? Also müssen für 25 Kinder 25 verschiedene Aufträge erstellt werden? Zu Recht wird jede Lehrkraft nicht nur aus persönlichen Ressourcengründen dies verweigern. Individualisieren darf nicht bedeuten, dass jedes Kind für sich alleine an seinen ganz individuell erstellten Aufgaben arbeitet – selbst dann nicht, wenn es von der Lehrperson machbar wäre. Sinnerfülltes Lernen funktioniert so nicht wirklich. Individualisieren kann nur dann gelingen, wenn man die Lernenden in ihre Verantwortung holt und ihnen eine gewisse Freiheit zur Gestaltung des eigenen Lernfortschrittes erlaubt, aber dabei den Dialog, den Austausch fördert.

Gerade der Begriff der Personalisierung ist dabei ein neuer Ansatz, der das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden insofern neu definiert, als dass davon ausgegangen wird, dass die Person ein dialogisch veranlagtes Wesen ist, das durch ein Miteinander, durch den sinnvollen Austausch und begleitet durch den Lehrenden Wissen erwirbt. In einer „Schule der Person" nach Weigand wird danach getrachtet, dass sich die Schülerinnen und Schüler neues Wissen aneignen, indem sie dieses kritisch und auf ein konsistentes Wertesystem gestützt bewerten können und die Bedeutung des Gelernten für die eigene Persönlichkeitsentwicklung begreifen. Nur dadurch wird es möglich, das Gelernte für eine autonome Gestaltung des eigenen Lebens zu nutzen bzw. überhaupt die Sinnhaftigkeit des Gelernten oder des Lernens zu erkennen. Ein Lernen von Inhalten losgelöst von der Individualität der Person läuft Gefahr ein bedeutungsloses Anhäufen von Informationen zu werden, deren Sinn dem Schüler/der Schülerin verborgen bleibt. Dies führt nicht selten dazu, dass nach erledigter Prüfung, ein Großteil jenes kurzfristig erworbenen Wissens, dessen Sinn für das eigene Leben nicht erkannt wird, wieder verloren geht. Besonders relevant scheint dieser Ansatz auch für die Begabten- und Begabungsförderung in der professionellen beruflichen Ausbildung, wo junge Menschen ihren Begabungen entsprechend darauf vorbereitet werden, ihr berufliches Tun verantwortungsbewusst zu gestalten.

Neben einem sinnvollen Maß an lehrerzentrierten Instruktionen kann durch unterschiedliche Enrichmentmaßnahmen die Schülerin/der Schüler zu eigenverantwortlichem Lernen aufgefordert werden und ihr/ihm die Möglichkeit gegeben werden, sich seinen Begabungen und Interessen entsprechend zu vertiefen und das erworbene Wissen in selbstgewählten Bereichen zu erproben, zu erkunden und zu erforschen. Enrichment muss aber auch tatsächlich „enrichen". Zusätzliche Aufgaben für Schülerinnen und Schüler können nicht einfach nur ein Mehr an Arbeit bzw. mehr vom Gleichen bedeuten. Enrichment muss immer eine Bereicherung für den Lernenden sein, also ihm Möglichkeiten zur individuellen Vertiefung in Interessensgebieten geben. Beispielsweise können Enrichmentkurse (vertiefende Sprachkurse, Wettbewerbe und Olympiaden, Talentförderkurse, naturwissenschaftliche Übungen u.v.m.), wie sie

an vielen Schulen stattfinden, dafür sorgen, dass Kinder in Interessensgruppen, die altersheterogen sein können, zusammenkommen und an Themen, Projekten etc. arbeiten, die für sie persönlich einen individuellen Fortschritt bedeuten.

Enrichment muss aber nicht notwendigerweise in separierten Gruppen stattfinden. Idealerweise baut jede Lehrkraft Enrichmentmaßnahmen in ihren Unterricht ein, bietet also Schülerinnen und Schülern immer wieder Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten an. So können beispielsweise in freien selbständigen (offenen) Lernphasen den Schülerinnen und Schülern neben Pflichtteilen, die von allen absolviert werden müssen, auch Wahlaufgaben gestellt werden, die eine individuelle Schwerpunktsetzung ermöglichen. Darüber hinaus kann begabten Lernenden auch die Option geboten werden, sich völlig frei ein Thema, einen Lernprozess, ein Lernziel zu wählen. So kann das zuvor erworbene Wissen angewandt werden und zugleich neues Wissen generiert werden.

Individualisieren kann nicht bedeuten, dass der Lehrende alle individuellen Bedürfnisse seiner Schülerinnen und Schüler kennt und entsprechend passende Aufgaben erstellt. Individualisieren kann nur gelingen, wenn die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre individuellen Begabungen selbstgewählt einzubringen – dies wird nicht immer stattfinden können und selbst die begabtesten Schülerinnen und Schüler wollen das aus meiner Erfahrung nicht. Aber Unterricht durch solche Angebote zu erweitern, lässt eine echte persönliche Entfaltung zu. Lehrkräfte, die hier diesbezüglich mutig sind und Schülerinnen und Schülern bis zu einem gewissen Grad Freiheit geben, werden erstaunt sein, welche vielfältigen Ideen der Lernenden plötzlich sichtbar werden.

Aktuelle Forschungsergebnisse (vgl. Uslucan) zeigen auch, dass die vielen Stärken von Kindern mit Migrationshintergrund u.a. erst durch differenzierten Unterricht und aufmerksame Lehrerinnen und Lehrer zum Vorschein kommen. Neben unterschiedlichen gesellschaftlichen und biografischen Einflussfaktoren sind es die Lehrkräfte, die durch Aufmerksamkeit und interkulturelle Kompetenz einen essentiellen Beitrag dazu leisten können, ob sich Begabungen entfalten können oder eben nicht. Golriz Gilak (2017), Mitarbeiterin im Institut TIBI an der KPH Wien/Krems, forscht aktuell zum Thema Migration und Begabung und geht der Frage nach, welche Kriterien ausschlaggebend für eine erfolgreiche Potenzialentfaltung von Kindern mit Migrationshintergrund sind. Erste Ergebnisse dieser Studie sind in news&science 43 der aktuellen Publikation des ÖZBF Salzburg nachzulesen.

Die besondere Relevanz des Individualisierens in der ganztägigen Schule

Da die Person dialogisch verfasst ist und sich und ihr Wissen primär durch den Austausch mit anderen als sinnvoll erlebt (vgl. Weigand), muss Schule – besonders jenen Kindern, die den ganzen Tag dort verbringen – für diesen Austausch auch Raum bieten. Wo, wenn nicht in der schulischen Nachmittagsbetreuung (im Halbinternat oder im Hort), kann dies besonders sinnstiftend stattfinden, unter der Bedingung, dass Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher eine pädagogische Haltung mitbringen, die den jungen Menschen in der ganzheitlichen Entfaltung seiner Persönlichkeit ins Zentrum stellt. Diese pädagogische Haltung verlangt keine permanenten Projekte im großen Stil, sondern ein reflektiertes Tun, das die unterschiedlichen Interessens- und Begabungsbereiche berücksichtigt.

Der vernünftige Dialog, also die stete Auseinandersetzung zwischen sich respektierenden Personen, sollte sich auch in den außerunterrichtlichen Phasen des Schulbetriebs vollziehen.

Wenn Schule und im Besonderen auch die Nachmittagsbetreuung junge Menschen begleitet, ihren Lebensweg zu finden und dies nur im Austausch und im Miteinander geschehen kann, dann muss der Stellenwert der Nachmittagsbetreuung und der dort verrichteten pädagogischen und psychosozialen Arbeit deutlich gehoben werden. An so manchen Schulstandorten wird die nachmittägliche Betreuung immer noch als unglückliches Nebenprodukt einer unerfreulichen gesellschaftlichen Entwicklung gesehen. Im Sinne einer „Schule der Person" muss sie aber mehr sein als eine Beaufsichtigungsstätte, wo dafür gesorgt wird, dass die Kinder ihre Hausübungen erledigen. Jedes Kind muss als Person wahrgenommen werden und die Möglichkeit erhalten, seine Persönlichkeit zu entfalten. Es sind Situationen zu schaffen, wo respektvoll die Person der Schülerin/des Schülers in die Verantwortung für sich und ihre/seine Entwicklung genommen wird.

Wirkliche Persönlichkeitsentwicklung, die natürlich auch im Kontext Schule gefördert werden muss, wenn Kinder dort acht, neun, zehn Stunden pro Tag verbringen, kann nach Carl R. Rogers nur durch Erfahrung in einer authentischen, ehrlichen, respektvollen und wertschätzenden Beziehung zustande kommen. Das besondere Verhältnis, das Kinder in der Nachmittagsbetreuung zu einzelnen Lehrpersonen bzw. Erzieherinnen und Erziehern aufbauen, kennt jede/r, die/der regelmäßig dort Dienst macht. Als Betreuerin oder Betreuer ist man dann nicht nur lehrend tätig, sondern ist eine wichtige Bezugsperson, die einen speziellen Stellenwert einnimmt und idealerweise einen kommunikativeren,

offeneren Kontakt zulässt. Besonders in der Nachmittagsbetreuung wird klar, dass zwar „jeder Mensch auf seine je einmalige Weise sein Leben zu gestalten" hat, „doch kann er dies nicht alleine und für sich isoliert tun, sondern er ist auf gegenseitiges personales Anerkennen und Anerkanntsein, auf Mitsein und Dialog angewiesen" (Weigand, S.86). Dieses dialogische Miteinander muss in einer gelungenen Tagesbetreuung stattfinden. Das Prinzip „Individualisierung" in seiner extremsten Auslegung würde ja bedeuten, dass wir Kinder so individuell behandeln, dass sie für sich und unabhängig von anderen sein und agieren können – ganz individualisiert also. Dass dies nicht gewollt sein kann, versteht sich von selbst.

Begabungsfördernde pädagogische Haltung

Wesentlich bedeutender als ein umfassendes methodisches Repertoire, welches natürlich trotzdem unumgänglich ist, ist sicherlich eine pädagogische Grundhaltung jedes Lehrenden, die Lernen anregt und den Lernenden wertschätzt. Hackl und Schmid (2016) nennen u.a. folgende Lehrendeneigenschaften als unumgänglich für eine begabungsfördernde Lernkultur: Offenheit gegenüber Neuem, Ermutigung zum Fragestellen, Teamfähigkeit, Transparenz in Bezug auf Ziele und Beurteilung, Achtsamkeit gegenüber den Lernenden und Ernst-Nehmen der Lernenden, Fähigkeit zu stärken- und ressourcenorientierter Unterrichtsgestaltung und den Mut, Fehler als Lernanlässe zu erkennen und nicht als Versagen zu werten. Auch Oswald und Weilguny (2005, S.15) betonen, dass Begabungs- und Begabtenförderung "nicht allein durch Struktur- und Organisationsveränderung gelingen" kann, sondern "von einer pädagogischen Haltung getragen" werden muss, "auf die sich die ganze Schule einlässt."

Im Streben danach eine solche wertschätzende begabungsfördernde Haltung einzunehmen und aufrechtzuerhalten und idealerweise unterstützt durch die Schulleitung kann ein Rahmen geschaffen werden, der eine konstruktive Entwicklung der Lernenden ermöglicht. Das jeder Lehrperson zugrundeliegende Motiv sollte also sein, dass sie/er von der Annahme ausgeht, dass junge Menschen lernen möchten, sich entfalten wollen, etwas entdecken und schaffen möchten.

Nimmt sich eine Schule vor, begabungsfördernde Maßnahmen zu starten, dann stellt sich in vielen Fällen die Frage: Wo und wie fangen wir an? In diesem Kontext eignet sich eine Analyse dessen, was bereits gemacht wird, indem man z.B. die unterschiedlichen Begabungen nach Gardner heranzieht und versucht herauszufinden, welche Bereiche bereits wie abgedeckt werden und wo noch Handlungsbedarf besteht: Wo und wie fördert die Schule bereits sprachliche, logisch-mathematische, räumliche, motorisch-kinästhetische, musikalisch-kreative, soziale und naturalistische Begabungen? Durch das Bewusstwerden und Besprechen des Ist-Zustandes, kommen neue Ideen, wer was wie und wo umsetzen kann. Laut Oswald und Weilguny (2005, S.13) ist besonders darauf zu achten, dass Begabungsförderung nicht ausschließlich auf hochbegabte Kinder abzielen darf und "auch nicht-akademische Begabungen (z.B. Organisationstalent), Motivation und Interesse, Kreativität und Produktivität als Auswahlkriterien" mit berücksichtigt werden.

Ziele des Zentrums für Begabungsförderung (TIBI) an der KPH Wien/Krems

Das Institut TIBI (Thomasianum – Institut für Begabungsentwicklung und Innovation) an der KPH bietet als Zentrum für Begabungsförderung ein reichhaltiges Angebot für Pädagoginnen und Pädagogen, die an der Realisierung einer begabungsfördernden Schule der Person mitwirken möchten. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter initiieren, unterstützen und begleiten entsprechende Konzepte, Ideen und Projekte. Durch internationale Kooperationen mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis wird in den aktuell drei Lehrgängen des TIBI – Pädagogik der personorientierten Begabungsförderung (20 ECTS), Vielharmonie der Begabungen (30 ECTS) und Masterlehrgang Begabung-Person-Potenzial (90 ECTS) – fundierte Expertise mit Aktualität und Praxisorientierung kombiniert.

Die angemessene und qualitativ hochwertige Förderung der vielfältigen Begabungen aller Kinder und Jugendlichen ist ein zentrales pädagogisches Anliegen. Sie erfordert spezifische Qualifikationen auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen. Das Institut TIBI an der KPH Wien/Krems hat, u.a. um diesem Ziel einer gerechten und begabungsfördernden Schule bzw. im Sinne Weigands einer „Schule der Person" näher zu kommen, den Masterlehrgang Begabung – Person – Potenzial entwickelt, der Begabungsentwicklung als wesentlichen Teil der Persönlichkeitsbildung sieht und Kinder und Jugendliche als einzigartig, nicht gleich, aber gleichwertig versteht. Dabei wird die Wertefrage und Wertebildung als unumgänglicher Aspekt jeder ethisch verantwortlichen Begabungsförderung verstanden. *"Eine umfassende und ganzheitliche Förderung nimmt also auch die religiös-ethisch-philosophische Dimension von Bildung und daher von Begabtenförderung in den Blick. Sie*

stellt sich die Frage, wie die verschiedenen Begabungen u.a. auch im beruflichen Kontext wert- und gemeinwohlorientiert so gefördert werden, dass nicht nur das ‚Tibi', also das ‚Für dich', sondern auch das ‚Nobis', also das ‚Für uns' zum Tragen kommen kann." (Pinz, 2011, S.29)

Das inhaltliche Konzept von TIBI basiert auf einem dynamischen Begabungsbegriff, der einen professionellen Umgang mit Leistungsheterogenität und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Fokus hat. Begabungsförderung wird als pädagogische Grundhaltung verstanden, die die ganzheitliche Entwicklung der vielfältigen Begabungen (intellektuell-kognitiv, sozial, emotional) aller Kinder und Jugendlichen zum Ziel hat und so einen wesentlichen Beitrag leistet zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung. Pädagogik und anthropologische Fragestellungen stehen in einer Wechselwirkung, Begabungsförderung erhält durch die interdisziplinäre Perspektive neue Aspekte. Die Angebote von TIBI definieren Begabungen auch im Kontext von sozialer Verantwortung und initiieren lebensgestaltendes Lernen durch soziale, reflektive und ethische Kompetenz. Im Sinne Robert Sternbergs, einem der führenden internationalen Experten der Intelligenz- und Begabungsforschung, reicht die Förderung kognitiver Fähigkeiten alleine nicht aus, um den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts erfolgreich zu begegnen. Junge Menschen müssen soziale, emotionale und personale Kompetenzen entfalten, also eine wisdom-based giftedness entwickeln, um das eigene Wissen und Können zum Wohle aller einzusetzen. Durch diverse Forschungsprojekte wird auch wissenschaftlich fundiert an die Thematik herangegangen.

Die KPH sieht sich im Bereich Begabungsförderung mit dem Institut TIBI als Ansprechpartner in Bezug auf Fort- und Weiterbildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, aber auch als Kooperationspartner für alle Institutionen, die sich in Theorie und Praxis mit Begabungsförderung befassen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stehen Pädagoginnen und Pädagogen auch beratend zur Verfügung.

SUMMARY

Gifted education is an essential aspect of modern schools as no nation can afford ignoring gifts and talents of young people. Nevertheless, differentiated classroom instruction is still not a reality in all schools. Therefore, respective training programmes for teachers are or should be a vital part of any pedagogical university. More relevant than didactics – which is of course important – is the proper pedagogical approach of each teacher. This approach distinguishes itself through respect and appreciation.

The KPH and the Institute TIBI offer courses that qualify teachers in the field of gifted education and support schools with regard to their gifted projects and programmes. Co-operations with other universities and colleges as well as research projects guarantee that our programmes include the current state of knowledge in the field.

Literatur

Bundeslandkoordinatoren/Bundeslandkoordinatorinnen für Begabungs- und Begabtenförderung. Begabungen im Fokus. 2016

Gardner, Howard. Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice. 2006

Gilak, Golriz. Begabung trotz oder aufgrund von Migration? In: news&science 43. 2017

Hackl, Armin und Günter Schmid. Erlebnis Bildung – Lernen nachhaltig gestalten, Begabungen fördern. 2016

Oswald, Friedrich und Walburga Maria Weilguny. Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. 2005

Pinz, Andrea & Elisabeth Halmer. Personalisieren als neuer Ansatz in der Begabungsförderung. In: wissenplus Heft 4, 29. 2010-11

Rogers, Carl. R. Entwicklung der Persönlichkeit. 1973 (engl. Originalausgabe aus dem Jahr 1961).

Sternberg, Robert. Wisdom as a Form of Giftedness. In: Gifted Child Quarterly Vol. 44, Issue 4, 252-260. 2000

Tomlinson Carol Ann & Susan Demirsky Allan. Leadership for Differentiating Schools & Classrooms. 2010

Uslucan, Haci-Halil. Kulturelle und curriculare Barrieren der Potenzialentfaltung von Zuwanderern. In: Diversität der kulturellen Bildung, 1-14. 2015

Weigand, Gabriele. Schule der Person. 2004

Religiös affiliierte Netzwerke von Migrantinnen und Migranten

Eine Forschungsperspektive

1 Einleitung:

Karsten Lehmann

Die Beiträge der vorliegenden Festschrift zur Feier des 10-jährigen Jubiläums der Gründung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH) illustrieren eindrücklich die Vielfalt der Arbeiten, die an dieser Institution seit ihrer Gründung im Jahr 2007 angestoßen und durchgeführt wurden. Im Rahmen der berufsfeldbezogener Forschung beschäftigen sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der KPH mit vielfältigen Dimensionen der Gegenwartskultur in Österreich.

Der folgende Text möchte nun eine Dimension dieser Arbeiten gesondert hervorheben – die Frage nach der Rolle von Religion in Migrationsprozessen: Die Zuwanderungsbewegungen der Jahre 2015 und 2016 haben erneut die Frage nach dem Einfluss von Religion auf die Integration oder Segregation von Migrantinnen und Migranten in das Zentrum öffentlicher und akademischer Debatten gerückt. Im Mittelpunkt standen und stehen dabei häufig diffuse Vorwürfe gegen ‚nicht-christliche' Immigrantinnen und Immigranten im Allgemeinen und Musliminnen und Muslime im Besonderen. In österreichischen Printmedien und Online-Foren findet man immer wieder Verweise auf die vermeintliche ‚kulturelle Fremdheit' von Musliminnen und Muslimen sowie ihre ‚versteckten Netzwerke'.[1] Vor allem die sog. ‚Neue Rechte' hat diese Argumente in das Zentrum ihrer Mobilisierungsstrategie gerückt (Rosenberger/Hadj-Abdou 2013; Baumann/Neubert 2010; Markom 2014). [2]

1 Als Beispiele können genannt werden: http://www.andreas-unterberger.at/2016/03/die-netzwerke-der-muslimbrder-ber-europa/ (8.5.2017), http://nick-knatterton.blogspot.co.at/2014/11/uberfremdung-und-islamisierung.html (8.5.2017). Die Webseiten http://dieanderen.net (8.5.2017), http://www.multikulti-oesterreich.at (8.5.2017) haben es sich zum Ziel gesetzt, diese Debatten kritisch zu kommentieren.

2 Siehe: http://www.state.gov/j/drl/rls/irf/ (8.5.2017); http://www.international.gc.ca/religious_freedom-liberte_de_religion/index.aspx?lang=eng (8.5.2017).

Was aktuelle empirische Forschungsinitiativen angeht, so muss leider festgehalten werden, dass unser Wissen über die alltägliche Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten noch immer sehr begrenzt ist. Gerade was die Situation in Österreich anbelangt, liegen bislang viel zu wenige aktuelle Erhebungen vor. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt stehen kaum konzise Daten zur Verfügung, welche eine systematische Beschäftigung mit den konkreten Weltanschauungen und religiösen Praktiken von Migrantinnen und Migranten sowie ihrer Rolle in öffentlichen und privaten Netzwerken ermöglichen würden (Dahlvik/Reinprecht/Sievers 2014; Heine/Lohlker/Potz 2012). Hier besteht ein Forschungsdesiderat, welches mittel- und langfristig mit empirischen Analysen geschlossen werden muss, möchte Forschung zu den oben genannten Diskussionen beitragen.

Aber auch auf systematischer Ebene sind erst in den vergangenen Jahren neue Impulse entwickelt worden, welche bislang nur bedingt in empirische Analysen übersetzt worden sind. Lange Zeit ist Religion in der Beschäftigung mit Migrationsprozessen weitgehend vernachlässigt worden. Dies änderte sich im deutschsprachigen Raum erst im Laufe der späten 1990-er und frühen 2000-er Jahre (Amt für multikulturelle Angelegenheiten/Hessische Landeszentrale für politische Bildung 2003; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2004), wobei über weite Strecken eine Begrifflichkeit Verwendung fand, die mit ihren dichotomen Strukturen (wie etwa: Integration vs. Segregation) nur bedingt zum Verständnis der empirischen Prozesse beitragen konnten.

Der vorliegende Beitrag soll eine Perspektive aufzeigen, welche diesen Forschungsdesideraten nachgeht, indem sie aktuelle Forschungsansätze auf eine hoffentlich produktive Art und Weise miteinander verbindet. Auf der Basis eines kurzen Überblicks über den Forschungsstand zu Religion und Migration (2) wird auf eine innovative, aktuelle Forschungsperspektive verwiesen (3), welche nach Meinung des Autors u.a die Grundlage für weitere Forschung an der KPH Wien/Krems liefern kann (4).

2 Forschungsstand zu Religion und Migration

Systematische Analysen von Migrationsbewegungen blicken auf eine Geschichte von über 100 Jahren zurück (Fassmann/Dahlvik 2012; Han 2000). Dabei ist auffallend, dass die klassischen Autorinnen und Autoren die Rolle von Religionen in Migrationsprozessen über weite Strecken vernachlässigt haben. Erst in den letzten zwei Dekaden haben Forscherinnen und Forscher damit begonnen, diesem Bias entgegenzuarbeiten.

Für diese aus heutiger Sicht geradezu befremdliche Forschungslage lassen sich gleich mehrere Gründe finden. Einer davon liegt in den theoretischen Grundannahmen der klassischen Forschungsdebatten im Kontext von Religion und Migration begründet.

2.1 Theoretische Grundannahmen der klassischen Forschungsdebatten

Sowohl in der Migrationsforschung wie auch in der Religionsforschung sind wiederholt theoretische Argumente vorgebracht worden, welche eine systematische Beschäftigung mit den Beziehungen zwischen Religion und Migration erschwert haben.

Was die Migrationsforschung angeht, so war diese anfänglich über weite Strecken vom sog. 'three-generation assimilation cycle' dominiert (Park/Burgess/McKenzie 1925). In seiner traditionellen Fassung basiert dieses Theorem auf einem vereinfachendem Verständnis von Assimilation, welches die sozio-kulturelle Anpassung von Migrantinnen und Migranten als das ‚notwendige' Ende von Integrationsprozessen ansieht. Migration gipfelt in diesem Sinne quasi ‚automatisch' in Integration, so dass detailliertere Analysen der empirischen Faktoren von Integrationsprozessen nur bedingt notwendig erscheinen (Burgess/Bogue 1967). Die Rolle von Religion in Migrations- und (vor allem) Integrationsprozessen war aus dieser Perspektive nur von peripherer Bedeutung.

Ein ähnlicher Bias lässt sich auch in der Religionsforschung beobachten. Hier wurden die Diskussionen lange Zeit von zwei geradezu komplementären Theoremen dominiert: Zum einen führte der Rekurs auf klassische Säkularisierungstheorien dazu, dass die Rolle von Religion ganz allgemein als zunehmend bedeutungslos verstanden wurde (Glazer/Moynihan 1963; Steinberg 1989). Zum anderen gingen Autorinnen und Autoren im Umfeld der Parsonianischen

Systemtheorie lange davon aus, dass man Religion als das eigentliche Zentrum von Integrationsprozessen zu verstehen habe (Gordon 1964; Gans 1962). In beiden Fällen schien die empirische Analyse der Rolle von Religion in Migrationsprozessen nur bedingt von Interesse.

Erst seit den 1990-er Jahren haben neue Argumentationsstränge dazu geführt, diese traditionellen Grundannahmen in Frage zu stellen. Dabei lässt sich zwischen allgemeinen konzeptionellen Überlegungen und zeitdiagnostischen Analysen unterscheiden.

2.2 Neue Konzepte in Migrations- und Religionsforschung

Auf der konzeptionellen Ebene gilt es in Bezug auf das hier vorgetragene Argument vor allem zwei Entwicklungen hervorzuheben:

Zum einen haben aktuelle Forschungsprojekte sehr deutlich gemacht, dass Integrations- und Segregationsprozesse ganz unterschiedliche Formen annehmen können und dass einfache zyklische Entwicklungen dabei eher die Ausnahme darstellen als die Regel (Brettell/Hollifield 2015; Manning 2013; Schnettler/Rebstein 2012). Auf der Grundlage eines weiten Migrationsbegriffs betont etwa Friedrich Heckmann, dass die Beschäftigung mit der Integration oder Segregation von Zuwandernden (a) zwischen der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene unterscheiden muss, dabei (b) sowohl die Herkunfts- wie auch die Aufnahmegesellschaft in den Blick nehmen soll und schließlich (c) zwischen sozialer, kultureller und struktureller Dimension zu unterscheiden habe (Heckmann 2015; Esser 2001; Bade/Münz 2002. Hoffmann-Nowotny 1973).

Parallel dazu lassen sich im Rahmen der Religionswissenschaft drei miteinander verbundene Trends beobachten, die zu Gunsten eines pluralistischen Religionskonzepts argumentieren und somit einen differenzierten Rahmen für die Auseinandersetzung mit der Rolle von Religion in Migrationsprozessen liefern. Zunächst hat die wissenssoziologische Forschungstradition von Thomas Luckmann, Hubert Knoblauch und Bernt Schnettler dazu geführt, dass die individuelle Dimension von Religion zunehmend in den Blick genommen worden ist (Knoblauch 2009; Schnettler 2007; Woodhead/Partridge/Kawanami 2016). Auf der Meso-Ebene von Organisationen und Netzwerken haben darüber hinaus Konzepte wie Fluidität oder Hybridität das Augenmerk erneut auf die vielfältigen sozialen Formen von Religion gelenkt (Krüggeler/Gabriel/Gebhardt 1999). Und schließlich betonen Forscherinnen und Forscher in der Tradition der Diskursanalyse in vielfältigen empirischen und systematischen Arbeiten die mannigfaltigen Konstruktionen von Religionen in zeitgenössischen Gesellschaften (Neubert 2016; Lincoln 1989).

In ihrer Gesamtheit haben diese Debatten ein zunehmendes zeitdiagnostisches Interesse an Religion in Migrationsprozessen befördert.

2.3 Zunehmendes Interesse an Religion in Migrationsprozessen

Hier lassen sich drei Entwicklungen festmachen, welche die aktuellen Debatten maßgeblich prägen:

Ganz allgemein gesprochen ist dies zunächst der Forschungsstrang, in welchem Forscherinnen und Forscher wie Martin Riesebrodt, José Casanova, und Karl Gabriel die Wiederkehr von Religion im öffentlichen Raum beschrieben haben. In diesem Zusammenhang ist in den vergangenen Dekaden ein zunehmendes Interesse am Einfluss von Religion auf zeitgenössische Gesellschaften entstanden (Casanova 1994; Riesebrodt 2014; Thomas 2005), welches Migrationsprozesse mit umfasst.

Parallel dazu haben empirische Untersuchungen den zunehmenden Wandel in der Konstruktion von Migrationsprozessen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Die sog. ‚Gastarbeiter' der 1960-er und 1970-er Jahre wurden lange Zeit vor allem durch den Bezug auf ihre Herkunftsländer wahrgenommen. Heute werden Zuwandernde hingegen vermehrt mit Blick auf ihre religiöse Zugehörigkeit charakterisiert (Oltmer 2016; Bade 2000).

Schließlich hat die weltweite Zunahme religiös legitimierter Gewalt zu einem vermehrten Interesse an der Rolle von Religion im Rahmen von Migrationsprozessen geführt. – Zumindest in den vergangenen zwei Dekaden werden Migrantinnen und Migranten zunehmend mit Ländern assoziiert, die durch ausgeprägte religiös affiliierte Gewalt gekennzeichnet sind (Kippenberg 2008; Martin 2011; Juergensmeyer/Kitts/Jerryson 2013).

Zusammengenommen eröffnen diese aktuellen Debatten eine Forschungsperspektive, welche dabei helfen kann, die Arbeit an den eingangs formulierten Forschungsdesideraten voran zu bringen. Im Zentrum steht dabei die Forderung nach einem zunehmenden Fokus auf religiös affiliierte Netzwerke von Migrantinnen und Migranten in der Zivilgesellschaft.

3 Forschungsperspektive: Migrantinnen- und Migrantennetzwerke in der Zivilgesellschaft

Um die Potentiale dieser neuen Forschungsperspektive klarer herauszuarbeiten, gilt es von einer ganz grundlegenden Überlegung auszugehen: Versteht man Zivilgesellschaft formal als die sozialen Strukturen, welche zwischen dem privaten und dem öffentlichen Raum vermitteln, so stellen sie unter pluralen Bedingungen den wohl bedeutsamsten Ort der Aushandlung unterschiedlicher Positionen dar. Diese Überlegung soll nun in zwei Schritten weiter ausgeführt werden, indem zunächst das Konzept der Zivilgesellschaft konkretisiert wird und dann für einen netzwerkanalytischen Zugang argumentiert wird.

3.1 Fokus auf die Zivilgesellschaft

Zivilgesellschaftliche Strukturen sind in den Analysen von Religion und Migration in den letzten Jahren immer bedeutsamer geworden. Der Autor des vorliegenden Artikels hat beispielsweise bereits seit den frühen 2000-er Jahren wiederholt darauf hingewiesen, dass sich die Vereine von Migrantinnen und Migranten seit den 1990-er Jahren zu ‚ethnischen Institutionen' der Aufnahmegesellschaft entwickelt haben (Lehmann 2001). Auf dieser Basis formulierte Lehmann das Konzept der ‚Community Kirche', um die komplexen kontextuellen Dynamiken von Inklusion oder Segregation religiöser Vergemeinschaftungen von Immigrantinnen und Immigranten analytisch zu greifen (Lehmann 2006; 2015).

Etwa zeitgleich hat Jacqueline Hagan daran gearbeitet, den zivilgesellschaftlichen Fokus weiter zu differenzieren, indem sie fünf Rollen von Religion in Integrationsprozessen unterschied:

- Religion als moralische Richtlinie und spirituelle Unterstützung
- Religion als Vehikel transnationaler Kontakte
- Religion als Rückzugsraum und Verfechter der Rechte von Migrantinnen und Migranten
- Religion als Begleiter von Zuwandernden
- Religion als Verbindung von Tradition und Erinnerung (Hagan 2008)

Jüngst hat schließlich auch Martin Baumann seine theoretischen Überlegungen zur Bedeutung von Religion in Integrations- und Segregationsprozessen weiter differenziert. Im Rahmen des Schweizer 'Zentrums für Religion, Wirtschaft und Politik' hat er vor allem in Kooperation mit dem Politikwissenschaftler Antonius Liedhegener damit begonnen, die Interdependenzen zwischen Migration und Religion in interdisziplinären Projekten weiter zu untersuchen. Dabei haben auch die Kolleginnen und Kollegen aus Luzern die Bedeutung der Zivilgesellschaft als Referenzrahmen für die weitere Forschung besonders hervorgehoben (Arens/Baumann/Liedhegener 2016; Arens/Baumann/Liedhegener/Müller/Ries 2014).

Etwa zeitgleich haben Forscherinnen und Forscher damit begonnen, die Rolle von Netzwerken in zivilgesellschaftlichen Kontexten besonders hervorzuheben.

3.2 Bedeutung von Netzwerken

Eine besondere Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Arbeiten und Publikationen von Alexander-Kenneth Nagel und den Mitgliedern der Nachwuchsforschergruppe ‚Religion vernetzt – Zivilgesellschaftliche und wirtschaftliche Potentiale religiöser Vergemeinschaftung', welche in einem Sammelband von 2015 u.a. fordern, vier zentrale Dimensionen der Rolle von Religion in Migrationsprozessen zu berücksichtigen:

- den Migrationskontext selbst
- die theologischen Selbstdefinitionen der Migrantinnen und Migranten
- die Demografie der Migrantinnen und Migranten sowie
- die sozialen Strukturen, öffentlichen Diskurse und das Feld der Organisationen (Nagel 2015)

Auf dieser Basis schlägt Nagel einen Netzwerk-Ansatz vor, der es nahe legt, Religion im Rahmen von Migrationsprozessen als Ressource für Humankapital zu greifen. In der Einleitung zum bereits genannten Sammelband schreibt Nagel: "Der vorliegende Band [...] fragt nach den zivilgesellschaftlichen Potentialen religiöser Gemeinschaften, d.h. nach ihrer Fähigkeit zur Selbstorganisation und ihrer öffentlichen Orientierung." (Nagel 2015, S. 10) Auf der Basis aktueller Netzwerktheorien eröffnet diese Perspektive tatsächlich den Blick auf ein spannendes Forschungsprogramm (Brunn 2015; Fuhse 2016):

Hier kann vor allem ein Rekurs auf Manuel Castells weiter helfen, der einerseits wiederholt betont hat, dass Netzwerkanalysen zunächst systematisch auf der klassischen Unterscheidung zwischen Knotenpunkten und Beziehungen aufliegen müssen, um etwa Verbindungen, Verteilungen oder Segmentierungen untersuchen zu können. Darüber hinaus fordert Castells aber außerdem dazu auf, die den Netzwerken zugrundeliegenden Machtverhältnisse systematisch in den Blick zu nehmen, um so etwa Prozesse von Inklusion oder Exklusion kritisch zu analysieren (Castells 2006, S. 7).

Damit ist nach Meinung des Autors ein Punkt erreicht, welcher eine spannende Perspektive zur Analyse von Religionen in Migrationsprozessen eröffnet. Diese kann die aktuellen Debatten um Religion und Migration in Bildungsprozessen gleich in mehrfacher Weise bereichern und somit u.a. auch ein empirisches Programm für die Arbeit an der KPH skizzieren.

4 Grundlagen für weitere empirische Forschung

Leider lässt es das Format des vorliegenden Sammelbandes nicht zu, dieses Programm nun detailliert weiter zu entwickeln. Aus diesem Grund sollen nur zwei Potentiale eines netzwerkanalytischen Vorgehens bei der Beschäftigung mit der Rolle von Religion bei der Integration oder Segregation von Migrantinnen und Migranten besonders hervorgehoben werden:

Zum einen möchte der Autor die Position vertreten, dass der soeben vorgestellte Netzwerk-Ansatz dabei hilft, die aktuelle Rolle von Religion auf eine Art und Weise zu greifen, welche der Pluralität und Dynamik von Religionen gerecht werden. Die vorangegangenen Überlegungen tragen dazu bei, Religion nicht mehr als Monolith zu konzeptualisieren, sondern als ein sozio-kulturelles Feld von zunehmender Komplexität (Berger/Hock/Klie 2013; Lüddeckens/Walthert 2010).

Zum anderen ermöglicht es der Netzwerk-Ansatz, die Frage nach Integration und Segregation auf eine neue Art und Weise zu greifen, welche erneut die Komplexität der entsprechenden Prozesse besonders betont. Die angedeutete Forschungsperspektive entfernt sich zunehmend von normativen Aussagen und rückt die dynamischen Entwicklungen in den Mittelpunkt des Interesses (Lauser/Weißköppe 2008; Kazzazi/Treiber/Wätzold 2016).

Nutzt man diese Perspektive nun für die Analyse der Beziehungen zwischen den religiös affiliierten Bildungsnetzwerken von Migrantinnen und Migranten sowie der Wiener Zivilgesellschaft, so entsteht ein Forschungsprogramm, welches aktiv zur Schließung der eingangs genannten Forschungslücken beitragen kann. Erst jüngst hat der Autor mit nationalen und internationalen Partnern einen Forschungsantrag mit dem Titel ‚Religious Networks of Migrants in Viennese Civil Society' beim österreichischen Forschungs- und Wissenschaftsfonds (FWF) eingereicht. Mit diesem Projekt möchte er das soeben skizzierte Forschungsprogramm an der KPH empirisch umzusetzen.

SUMMARY

On the basis of most recent strands of international research, the text presents a new approach to study the role of religion and religions in processes of migration, integration and segregation. In this context, the author puts particular emphasis on the relationship between religiously affiliated networks of immigrants and Austrian civil society. In the near future, this programme will hopefully serve as the starting point for empirical research projects.

Literatur

Amt für multikulturelle Angelegenheiten / Hessische Landeszentrale für politische Bildung (Hg.), Religion und Migration, Frankfurt am Main 2003.

Arens, E. / Baumann, M. / Liedhegener, A. (Hgg.), Integrationspotentiale von Religion und Zivilgesellschaft, - Theoretische und empirische Befunde -, Baden-Baden 2016.

Arens, E. / Baumann, M. / Liedhegener, A. / Müller, W. / Ries, M. (Hgg.), Integration durch Religion?, - Geschichtliche Befunde, gesellschaftliche Analysen, rechtliche Perspektiven -, Baden-Baden 2014.

Bade, K.J. / Münz, R. (Hgg.), Migrationsreport 2002, - Fakten – Analysen – Perspektiven -, Frankfurt am Main / New York 2002.

Bade, K.J., Europa in Bewegung, - Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart -, München 2000.

Bauerfeld, D. / Clemens, L. (Hgg.), Gesellschaftliche Umbrüche und religiöse Netzwerke, - Analysen von der Antike bis zur Gegenwart -, Bielefeld 2014.

Baumann, M. / Neubert, F. (Hgg.), Religionspolitik, Öffentlichkeit, Wissenschaft, - Studien zur Neuformierung von Religion in der Gegenwart -, Zürich 2010.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.), Religion – Migration – Integration in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft, Berlin / Bonn 2004.

Berger, P.A. / Hock, K. / Klie, T., Religionshybride, - Religion in posttraditionellen Kontexten -, Wiesbaden 2013.

Brettell, C.B. / Hollifield, J.F. (Hgg.), Migration Theory, - Talking Across Disciplines -, New York / London [3]2015.

Brunn, S. (Hg.), The Changing World Religion Map, - Sacred Places, Identities, Practices, and Politics -, Heidelberg / New York / London 2015.

Burgess, E. / Bogue, D.J. (Hgg.), Urban Sociology, Chicago 1967.

Casanova, J., Public Religions in the Modern World, Chicago / London 1994.

Castells, M., The Network Society: From Knowledge to Policy, in: Castells, M. / Cardoso, G. (Hgg.), Network Society, - From Knowledge to Policy -, Washington, DC 2006.

Cherry, S.M. / Ebaugh, H.R. (Hgg.), Global Religious Movements Across Borders, - Sacred Services -, Surrey / Burlington 2014.

Dahlvik, J. / Reinprecht, C. / Sievers, W. (Hgg.), Migration and Integration, - Wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich 2013 -, Wien 2014.

Esser, H., Integration und das Problem der ‚multikulturellen Gesellschaft', in: Mehrländer, U. / Schultze, G. (Hgg.), Einwanderungsland Deutschland, - Neue Wege nachhaltiger Integration -, Bonn 2001, S. 64-91.

Fassmann, H. / Dahlvik, J. (Hgg.), Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven, - Ein Reader -, Göttingen [2]2012.

Fuhse, J.A., Soziale Netzwerke, - Konzepte und Forschungsmethoden -, Konstanz / München 2016.

Gans, Herbert J., The Urban Villager, - Group and Class in the Life of Italian-American -, New York / London 1962.

Glazer, N. / Moynihan, D.P., Beyond the Melting Pot, - The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City -, New York 1963.

Gordon, M.M., Assimilation in American Life, - The Role of Race, Religion, and National Origin -, Oxford 1964.

Hagan, J., Migration Miracle, - Faith, Hope and Meaning on the Undocumented Journey -, Cambridge 2008.

Han, P., Soziologie der Migration, Stuttgart 2000.

Heckmann, F., Integration von Migranten, - Einwanderung und neue Nationenbildung -, Wiesbaden 2015.

Heine, S. / Lohlker, R. / Potz, R., Muslime in Österreich, - Geschichte, Lebenswelt, Religion -, Innsbruck / Wien 2012.

Hoffmann-Nowotny, H.-J., Soziologie des Fremdarbeiterproblems, - Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz -, Stuttgart 1973.

Juergensmeyer, M. / Kitts, M. / Jerryson, M. (Hgg.), The Oxford Handbook of Religion and Violence, Oxford / New York 2013.

Kazzazi, K. / Treiber, A. / Wätzold, T. (Hgg.), Migration – Religion – Identität, - Aspekte transkultureller Prozesse -, Wiesbaden 2016.

Kippenberg, H.G., Gewalt als Gottesdienst, - Religionskriege im Zeitalter der Globalisierung -, München 2008.

Knoblauch, H., Populäre Religion, - Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft -, Frankfurt am Main / New York 2009.

Krüggeler, M. / Gabriel, K. / Gebhardt, W. (Hgg.), Institution – Organisation – Bewegung, - Sozialformen der Religion im Wandel -, Opladen 1999.

Lauser, A. / Weißköppel, C. (Hgg.), Migration und religiöse Dynamik, - Ethnologische Forschung im transnationalen Kontext -, Bielefeld 2008.

Lehmann, K., Community-Kirchen im Wandel, - Entwicklung christlicher Migrantengemeinden zwischen 1950 und 2000 -, in: Berliner Journal für Soziologie 16 (2006), S. 485-501.

Lehmann, K., Vereine als Medium der Integration, - Zu Entwicklung und Strukturwandel von Migrantenvereinen -, Berlin 2001.

Lincoln, B., Discourse and the Construction of Society, - Comparative Studies of Myth, Ritual, and Classification -, Harvard 1989.

Lüddeckens, D. / Walthert, R. (Hgg.), Fluide Religion, - Neue religiöse Bewegungen im Wandel theoretischer und empirischer Systematisierung -, Bielefeld 2010.

Manning, P., Migration in World History, London / New York [2]2013.

Markom, C., Rassismus aus der Mitte, - Die soziale Konstruktion der ‚Anderen' in Österreich -, Bielefeld 2014.

Martin, D., The Future of Christianity, - Reflections on Violence and Democracy, Religion and Secularization -, Farnham / Burlington 2011.

Nagel, A.-K. (Hg.), Religiöse Netzwerke, - Die zivilgesellschaftlichen Potentiale religiöser Migrantengemeinden -, Bielefeld 2015.

Neubert, F., Die diskursive Konstitution von Religion, Bielefeld 2016.

Oltmer, J., Globale Migration, - Geschichte und Gegenwart -, München [2]2016.

Park, R.E. / Burgess, E. / McKenzie, R., The City, Chicago 1925.

Riesebrodt, M., Religion in the Modern World: Between Secularization and Resurgence, San Domenico di Fiesole 2014.

Rosenberger, S. / Hadj-Abdou, L., Anti-Islamic Mobilization of the Extreme Right in Austria, in: Godin, E. / Jenkins, B. (Hgg.), Varieties of Right-Wing Extremism in Contemporary Europe, London 2013, S. 149-63.

Schnettler, B. / Rebstein, B., Migranten vereint – ‚lebensweltanalytisch fokussiert', in: Schröer, N. / Kreher, S. / Hinnenkamp, V. / Poferl, A. (Hgg.), Lebenswelt und Ethnographie, Essen 2012, S. 297-311.

Schnettler, B., Soziologie der Religiösen Erfahrung und Spiritualität, in: Baier, K. / Sinkovits, J. (Hgg.), Spiritualität und moderne Lebenswelt, Wien / Berlin 2007, S. 45-69.

Steinberg, S., The Ethnic Myth, - Race, Ethnicity, and Class in America -, Boston [3]1989.

Thomas, S.M., The Global Resurgence of Religion and the Transformation of International Relations, - The Struggle for the Soul of the 21st Century -, New York / Houndmills 2005.

Vásquez, M.A., Studying Religion in Motion, - A Network Approach -, in: Methods and Theory in the Study of Religion 20 (2008), S. 151-184.

Woodhead, L. / Partridge, C. / Kawanami, H. (Hgg.), Religions in the Modern World, - Traditions and Transformations -, Abingdon / New York 2016.

Perspektiven religiöser Bildung in der Schule

Heinz Ivkovits, Thomas Krobath

Religiöse Bildung ist in unserem Schulsystem in seiner historischen Entwicklung grundgelegt. Sie drückt sich heute vornehmlich in der Verpflichtung der Schule zur religiösen Bildung im Artikel 14 der österreichischen Bundesverfassung aus (vgl. dazu Jäggle 2011; 6f.). Die darin festgelegte Orientierung an „den sozialen, religiösen und moralischen Werten" (Bundes-Verfassungsgesetz Artikel 14 [5a]) scheint sich im Schulalltag jedoch auf den Religionsunterricht und den mancherorts noch immer als Schulversuch durchgeführten Ethikunterricht zu beschränken. Die Reduktion der religiösen Dimensionen des Schullebens auf das entsprechende Unterrichtsfach verengt das Prinzip religiöser Bildung und überfordert den Religionsunterricht mit den gegenwärtigen Herausforderungen an religiöse und demokratische Bildung angesichts der demografischen Veränderungen hin zu einer multikulturellen, multireligiösen und zugleich zunehmend entkonfessionalisierten Gesellschaft.

Schule heute – Vielfalt auf allen Ebenen

Schule ist Lebens- und Lernort für unterschiedliche Menschengruppen: Kinder, Jugendliche, Lehrkräfte, Eltern, Verwaltungs-, Reinigungs- und Küchenpersonal, BesucherInnen. Hier verbringen sie große Teile ihres Alltagslebens miteinander. Dadurch verzeichnet Schule auch ein ganzes Spektrum unterschiedlicher kultureller und religiöser Aspekte. Diese Pluralität verbindet sich aufgrund von Migrationseffekten mit vielfaltigen Nationalitäten, Kulturunterschieden, wie auch der Diversität im Verständnis von Geschlecht, sexueller Orientierung, Sprache, körperlicher und geistiger Fähigkeit.

Dazu kommen unterschiedliche Erziehungsauffassungen und -stile, die oftmals das Resultat divergierender Wertorientierungen und widersprüchlicher Erwartungen in der Schüler- wie der Elternschaft sind, eine anwachsende Multireligiosität und auch das Nebeneinander religiöser und nichtreligiöser Überzeugungen.

Unsere Sicht auf den gegenwärtigen Wandel von Religion in Gesellschaft und Schule ist von perspektivischen Vorentscheidungen geprägt. Entscheidend ist dabei, dass man sich sehr genau der Kontextualität des eigenen Wirklichkeitsausschnittes bewusst ist – was wiederum nur dann gelingen kann, wenn man den Blick auf das weitere Umfeld öffnet, in den dieser Ausschnitt eingelagert ist (Simojoki 2014).

Alle Betroffenen müssen mit der aus dieser Vielfalt entstehenden Diversität arbeiten und umgehen lernen. Das stellt Bildung und damit die Pädagogik vor neue Herausforderungen im Blick auf die Lern- und Sozialisationsvoraussetzungen, ohne deren Berücksichtigung eine erfolgreiche Förderung der Kinder nicht möglich ist. Schon seit Jahren wird der Anspruch einer „Pädagogik der Vielfalt" (Prengel 2006) hervorgehoben. Das Recht, anders zu sein, umfasst all die eingangs genannten Formen, Bedürfnisse und Rechtsansprüche von Heterogenität. Deren positive Wahrnehmung, die mit entsprechenden Förderungsmöglichkeiten verbunden wird, richtet die Arbeit der Schule neu aus.

Pluralitätsfähige Schule

Schulen sind immer mehr auf Bildungsangebote angewiesen, die den Umgang mit Gemeinsamkeit und Differenz einüben. Als Pluralität wird die gesellschaftliche, kulturelle, religiöse oder weltanschauliche Vielfalt bezeichnet, wie sie heute in alltäglicher Gestalt schon Kindern und Jugendlichen begegnet. Pluralismus hingegen meint einen reflektierten und insofern geordneten Umgang mit dieser Vielfalt, der auf benennbaren Regeln oder Prinzipien beruht (Skeie 2006). Das resultierende Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit – besser Pluralismusfähigkeit – als zeitgemäße Konkretion religiöser Orientierung bezieht sich sowohl auf die Schule insgesamt als auch speziell auf den Religionsunterricht.

Eine pluralitätsfähige Schule muss sich einer dreifachen Aufgabe stellen:

- Sie muss als Gesamtheit der Leitenden und Lehrenden die weltanschauliche und religiöse Vielfalt als ihre genuine Bildungsaufgabe anerkennen und wahrnehmen.
- Das schulische Zusammenleben in der genannten Vielfalt muss aus gemeinsam formulierten Regeln und Verfahren geleitet und gestaltet werden.
- Eine dialogisch offene Schulkultur benötigt Erfahrungsräume, die kompetenzorientiertes Lernen im Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der religiösen und weltanschaulichen Pluralität ermöglichen.

Begegnung, Differenz, Dialog – gebildete Religion

Menschen suchen nach Orientierungsstrategien und Sinnkonzepten. Religionen wurden und werden immer noch als Orte gesehen, wo man sich diesen Fragen stellt. Religiöse Orientierungen können jedoch auch unterschiedliche, zum Teil problematische Wertesysteme hervorbringen, die manchmal im Widerspruch zur Demokratie stehen. Solche Konflikte wirken sich auch in der Schule aus. Die kompetente und kritische, zugleich aber verständigungsbereite Bearbeitung religiöser Wertevorstellungen ist daher aus pädagogischen Gründen unausweichlich.

Die aus all dem Gesagten resultierende Grundsatzfrage lautet: Wie kann das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Hintergründen gut gelingen? Religiöse und kulturelle Pluralität in den europäischen Gesellschaften stellt diese Frage neu.

Das bedarf einer differenzierten Wahrnehmung der subjektiven Bildungsvoraussetzungen, die eben nicht in der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Religionsgemeinschaften aufgehen, sondern ausdifferenzierte und sehr unterschiedliche Zugänge zum Phänomenfeld Religion erkennen lassen, auch bei denen, die keiner Religion (mehr) angehören.

Wissen und Kenntnisse um die eigene Religion sowie Erfahrungen mit anderen Religionen, Weltanschauungen und Kulturen bedingen ein Wahrnehmen und Lernen an Differenzen, fordern gleichzeitig einen interkonfessionellen und interreligiösen Dialog, in dessen Mitte ein respektvoller und wertschätzender Umgang miteinander steht. Es geht dabei nicht nur um Sensibilisierung für Religion und/oder religiöse Dimensionen des Lebens, sondern ebenfalls um Vermittlung von religiösem Wissen und religiöser Erfahrung.

Nicht glaubende Menschen können auch religiös gebildet sein, wie auch umgekehrt glaubende Menschen religiös ungebildet sein können. Mangelndes religiöses Verständnis und mangelnde Toleranz führen jedoch zu Verunsicherung gegenüber den religiösen Erscheinungen in unserer Gesellschaft und bilden eine Voraussetzung für die Entstehung extremer weltanschaulicher und religiöser Einstellungen. Hingegen schafft das Zusammenspiel von zu bildender Identität und gleichzeitig zu fördernder Verständigungsfähigkeit in Begegnung und Dialog die Grundvoraussetzung für die Gestaltung einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft.

Religionsdidaktisch lässt sich diese Intention umsetzen in einem Begegnungslernen als „learning in the presence of the (religious and non-religious) Other" (Roebben 2016, 13ff.)

Religiöse Bildung muss ergänzt werden durch ein ausreichendes Maß an Bildung über Religionen (Plural!). Das kann nicht ohne interreligiöse und interkulturelle Verständigung eingebettet in konkrete Begegnungen geschehen.

Gebildete Religion erfordert eine Differenzierung zwischen religiösem Reden und Reden über Religion. Nur wer auch aus Selbstdistanz heraus sprechen kann, kann sich „über Religion" verständigen, auch wenn sich die Gesprächspartner nicht „religiös verständigen" können. Die Fähigkeit zu einem entsprechenden Perspektivenwechsel wird zum Merkmal gebildeter Religion.

Hier ist Differenzkompetenz gefragt als Fähigkeit, „spezifisches Wissen einzuordnen und zu unterscheiden, Perspektiven und Seiten zu wechseln und dabei dennoch immer wieder eine eigene Ausrichtung zu erfahren" (Mehlhorn 2010, 146). Dieses theologisch verantwortete Differenzdenken (Schambeck 2013) schließt eine ‚konfliktreiche' Sichtweise mit ein: Nicht wer Recht hat, ist die Frage, sondern wie gehe ich mit der Wahrheitsfrage um!

Religionssensible Bildung in einer religionssensiblen Schule

Bildung im Allgemeinen meint den „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens" (EKD 2003, 66). Dabei geht es immer um Orientierungen, die Förderung von Selbst- und Weltdeutungen, Einübung von Selbstachtung und Respekt vor dem anderen, um die Fähigkeit aus Wissen lebenstragende Selbstgewissheit zu gewinnen.

Religiöse bzw. besser religionssensible Bildung ist Teil einer ganzheitlichen Sicht von Bildung. Sie befragt das, was uns in der Welt begegnet, auf seine Bedeutsamkeit für die eigene Lebensführung hin.

Um überhaupt von religiöser Bildung reden zu können, muss zwischen Glaube und Religion, d.h. seinen Lebens- und Reflexionsformen, unterschieden werden. So wie niemand ohne Politik, Recht und Kunst leben kann ohne sein Leben zu verpassen, so kann auch niemand ohne Religion leben. Denken wir an die Reflexion der zentralen Menschheitsfrage, wozu wir leben. Genau das ist Religion (Ladenthin 2014). Sie ist zu verstehen als „Kultur symbolischer Kommunikation des Glaubens" (Dressler 2009, 122). Mittels dieser Kommunikationsmittel kann über Glauben reflektiert, Glaubenstraditionen können dargestellt und erschlossen, Ausdrucksformen des Glaubens eingeübt werden.

Religion wird bildungswissenschaftlich als ein eigener Modus der Welterschließung verstanden (Baumert 2002), dessen Strukturen, Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel einer konkreten Konfession oder Religion kennen gelernt und reflektiert werden: Worin hat ein Phänomen oder ein Problem eine religiöse Dimension? Welche Dimensionen – ökonomisch, politisch, naturwissenschaftlich – sind neben der religiösen Dimension von Bedeutung?

Nach Habermas (2001) ist es nicht nur die Aufgabe der Religionen, dieses Öffentlich werden und damit diesen Übersetzungsprozess für heute zu leisten. Schulischer Religionsunterricht kann und soll jedoch einen Beitrag dazu leisten.

In einer religionssensiblen Schule (vgl. Guttenberger/Schroeter-Wittke 2011), in der SchülerInnen religiöse Orientierung gewinnen, sich in religiösen und weltanschaulichen Konflikten zurechtfinden, eine eigene religiöse oder weltanschauliche Identität und darauf gründend anerkennendes Verständnis für andere entwickeln, könnte der Religionsunterricht zu einer neuen Schulkultur des friedlichen Zusammenlebens angesichts sozialer, kultureller, religiöser und weltanschaulicher Differenz führen.

In dieser Perspektive ist (religiöse) Bildung ein grundsätzlich unabschließbarer lebenslanger Prozess, der den Beteiligten hilft, Wahrheit zu erforschen (II. Vatikanum – Erklärung Dignitatis Humanae).

Europäische Impulse für religionssensible Bildung

Religiöse Bildung ist heute im Rahmen globalisierter Religion und der Europäisierung der Bildungssysteme zu sehen. Aufgrund der angesprochenen Veränderungen und der Kontextvernetzungen stellt Simojoki fest „Wenn sich Religion verändert, kann Religionspädagogik nicht bleiben, wie sie ist" (Simojoki 2012, 251). Besonders die Ereignisse um 9/11 haben religiöse Bildung zu einem europäischen Thema gemacht.

2007 formulierte das Odihr Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief der OSZE angesichts der demografischen und gesellschaftlichen Veränderungen einige Leitlinien für den Unterricht über Religion und Glaube in öffentlichen Schulen (OSCE 2007), darunter z.B.:

- Der Unterricht soll objektiv und wissensbasiert sein und in einem Umfeld stattfinden, das gekennzeichnet ist durch den Respekt der Menschenrechte, Grundfreiheiten und gesellschaftlichen Werte.
- Die unterrichtenden Lehrkräfte sollten sich im Blick auf die Religionsfreiheit verpflichtet fühlen, zu einem Umfeld und zu Praktiken beizutragen, die den Schutz der Rechte anderer im Geiste der gegenseitigen Achtung und des gegenseitigen Verständnisses fördern.
- Lehrkräfte müssen das Wissen, die Einstellung und die Fähigkeiten haben, über Religionen und Glauben in einer fairen und ausgewogenen Weise zu unterrichten. Sie brauchen nicht nur Fachkompetenz, sondern pädagogische Fähigkeiten, damit sie mit den SchülerInnen interagieren und ihnen helfen können, das auch auf sensible und respektvolle Weise untereinander zu tun.
- Dieser Unterricht ist eine Hauptverantwortung der Schulen; die Art und Weise jedoch, in der er stattfindet, sollte die Rolle der Familien und Glaubensorganisationen bei der Übermittlung von Werten nicht untergraben oder ignorieren.

Religiöse Bildung ist für die OSZE Teil der Menschenrechtsbildung und wird im Rahmen eines allgemeinen Unterrichts über Religion gesehen, nicht eines konfessionellen Religionsunterrichts.

Die Bedeutung der Religionsgemeinschaften für den interkulturellen Dialog zur Förderung von Menschenrechten und Demokratie im Rahmen des Rechtsstaates sind Thema in etlichen Dokumenten des Europarates. In seinem Weißbuch zum interkulturellen Dialog nehmen religiöse Bildung und der Umgang mit religiöser Vielfalt in der Schule einen wichtigen Stellenwert ein. Schule wird nicht als eine religionsfreie Zone gesehen, sondern als Ort religiöser Vielfalt, der „Maßnahmen zur Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses kultureller und/oder religiöser Gemeinschaften" (Europarat 2008, 26) braucht.

Können diese Impulse auch in einen konfessionellen Religionsunterricht aufgenommen werden oder widerspricht das konfessionell trennende Organisationsprinzip diesen Anforderungen?

Religionsunterricht in Österreich

In Österreich ist Religionsunterricht in der überwiegenden Zahl der Schularten Pflichtgegenstand, faktisch haben die einzelnen Konfessionen jedoch unterschiedliche Ausgangslagen. In seiner Organisationsform ist er konfessionell, d.h. er erschließt den Glauben und die Glaubenspraxis einer Kirche oder Religionsgemeinschaft in einer Binnen- bzw. Teilnehmerperspektive. Neben den Kenntnissen und Fähigkeiten im Umgang mit dem christlichen Glauben zielt dieser Religionsunterricht auf die Entwicklung religiöser Orientierungsfähigkeit im persönlichen Leben der SchülerInnen und LehrerInnen und deren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben insgesamt. Die Entwicklung und Begründbarkeit eines eigenen Standpunktes aus einer angeeigneten konfessionell-hermeneutischen Kompetenz heraus unterscheidet diesen Religionsunterricht von einem rein religionskundlichen.

Der konfessionelle Religionsunterricht ist rechtlich und strukturell gut abgesichert (Weirer 2013, 44), aber nicht mehr länger in einem relativ religionshomogenen Kontext angesiedelt, sondern in religionspluralen schulischen Wirklichkeiten. Katholische und evangelische SchülerInnen werden weniger, orthodoxe, muslimische und jene ohne konfessionelle Anbindung deutlich mehr. Schulische Situationen, in denen christliche Kinder eine Minderheit darstellen sind besonders in Wien und vor allem in bestimmten Schularten schon länger Realität, der man nicht mehr mit einem einheitlichen Konzept des Religionsunterrichts begegnen kann (Lehner-Hartmann 2014, 105f.).

Für die Diskussion um die weitere Entwicklung des Religionsunterrichts ist für Österreich zu fragen, wie das bestehende konfessionelle Modell mit den Tendenzen zur Pluralisierung, Säkularisierung und Individualisierung umgehen könnte, die sich z. B. in aktuellen Anfragen äußern, ob ein demokratiepolitisch relevantes Lernen an religiösen Unterschieden durch religionshomogene Gruppengrenzen konterkariert werde (Krainz 2017, 107ff.) oder ob konfessionell getrennter Religionsunterricht überhaupt konstruktiv zu einer inklusiven Schule beitragen könne (Lindner 2016, 38f.).

> Die Einbeziehung einer religiös heterogenen Schülerschaft steht jedoch nicht prinzipiell im Widerspruch zur konfessionellen Ausrichtung des Religionsunterrichts. Hier ist daran zu erinnern, dass sich Religion nur konfessionell und konfessorisch erschließt und die religionspädagogische Herausforderung darin besteht, „konfessionell und pluralitätsfähig zu werden" (Gärtner 2016, 51). Für Schweitzer kann die konfessionell getrennte Durchführung nicht mehr die ausschließliche Organisationsform eines konfessionell bleibenden Religionsunterrichts sein. Vielmehr sollen kooperative Formen des Religionsunterrichts das inklusive Prinzip gemeinsamen Lernens fördern (Schweitzer 2015, 265). Das setze voraus, dass allen SchülerInnen, die sich einer Religion zugehörig sehen, ein entsprechender Religionsunterricht angeboten werde. Hierzu bringt Schweitzer das vielfältige Angebot an Religionsunterrichten in Österreich „als Vorbild auch für Deutschland" ins Spiel, da es „religiöse Unterschiede in breiterer Weise anerkennt und wertschätzt" (a.a.O., 261).

Hier wird eine besondere Chance angesprochen. In keinem anderen europäischen Schulkontext gibt es diese Vielfalt an konfessionellen Religionsunterrichten. In Österreich haben 16 gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften das Recht, ihren eigenen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule anzubieten, wovon 15 gegenwärtig Gebrauch machen (Klutz 2015, 15; zum Überblick: Jäggle/Klutz 2013). In österreichischen Schulen, vornehmlich in den städtischen Ballungsgebieten, wird über Religion gesellschaftliche, religiöse und konfessionelle Diversität „strukturell sichtbar" (Jäggle 2011, 10). Das macht die Situation nicht einfacher, vor allem organisatorisch-administrative Herausforderungen an den Schulen brauchen kontextsensible Lösungsmodelle (Positionspapier des ÖRF 2009, 62).

Religionsunterricht in Zusammenarbeit und Vernetzung

Konfessionelle Kooperation legt sich als eine der österreichischen Ausgangslage angemessene Entwicklungschance für den Religionsunterricht nahe. Seit 2001/02 wird sie in Wien erprobt (vgl. Bastel u.a. 2006; Danner 2015) und seit 2015/16 mit dem weiter entwickelten Konzept eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts (dk:RU) intensiviert, der von der katholischen (Erzdiözese Wien) und der altkatholischen Kirche, den evangelischen sowie orthodoxen Kirchen gemeinsam getragen wird.

Hier soll der ökumenische Gedanke und die je eigene Profilbildung in der Kooperation an ausgewählten Schulstandorten modellhaft umgesetzt werden. Durch eine wechselseitige Perspektivenübernahme in der unmittelbaren Begegnung in gemischt konfessionellen Gruppen kann das Bewusstsein der eigenen Konfessionalität vertieft und Dialogfähigkeit im Miteinander eingeübt werden. Dabei bleibt die Konfessionalität des Religionsunterrichts grundsätzlich gewahrt, auch wenn SchülerInnen ausschließlich durch ReligionslehrerInnen einer anderen Konfession unterrichtet werden. Die beteiligten Kirchen stellen entsprechend ausgebildete LehrerInnen bereit und behalten die Aufsicht über die Lehrplan-Konformität (Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung 2016).

Nach einer ersten Evaluation kann dk:RU in verschiedener Hinsicht als erfolgreich anerkannt werden (vgl. Lindner/Krobath 2017). Er bringt einen deutlichen Mehrwert an religiösen Lernprozessen, insbesondere in der Förderung von Pluralitätsfähigkeit. Zugleich bedarf er der Verbesserung in der Organisation der Rahmenbedingungen. Am meisten Aufmerksamkeit brauchen gezielte Unterstützungsmaßnahmen bei Personal- und Qualitätsentwicklung. Die Wirkung von dk:RU hängt stark an der Kooperationsfähigkeit und gemeinsamen Unterrichtsgestaltung der beteiligten ReligionslehrerInnen. Sie haben hohe Ansprüche an sich selbst und geraten dabei auch unter Druck, brauchen entsprechende Rahmenbedingungen, Zeit für Kooperationsaufwand und vor allem fachlich-didaktische Unterstützung. Rückmeldungen von SchülerInnen und Eltern regen an, aus dieser Erfahrung heraus Wege des Dialogs und der Zusammenarbeit mit dem Religionsunterricht anderer Religionen zu entwickeln.

dk:RU kann als Labor für die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich gesehen werden. Er zeigt einen Weg auf, wie unter den gegebenen Rahmenbedingungen „religionsheterogene Gruppen" als ein demokratiepolitisch eingefordertes „Begegnungsformat" (Krainz 2017, 111) realisierbar sind und ein reflexives Lernfeld für den Umgang mit Diversität und Differenz ermöglichen.

Ein Religionsunterricht, der Raum für persönliche und existentielle Fragen und deren religiöse Deutung gibt, steht in engem Austausch mit allen anderen Unterrichtsfächern. Deshalb beteiligen sich ReligionslehrerInnen schon jetzt vermehrt in der Schulentwicklung und Schulkultur. Sie organisieren Kooperationen und Projekte und übernehmen schulpastorale Aufgaben, wofür sie an der KPH Wien/Krems vorbereitet und befähigt werden (z.B. im Modul „Konfessionelle Kooperation" in der Ausbildung oder durch die ökumenische Modulreihe „Ermutigung zur Lebensbegleitung" in der Fortbildung). Damit können sie dem (christlichen) Glauben in der Schule Gesicht geben und diesen in einen schulischen Kooperationskontext einbringen.

SUMMARY

The dissolution of former relatively homogenous societies and a growing social, national, cultural and religious diversity in Europe create new demands on education and school. Children and adolescents must learn how to deal with different heterogeneity dimensions and to pursue peaceful democratic coexistence. A pluralistic school also needs a religion-sensitive school culture for a dialogical encounter between pupils of different philosophical and religious attitudes and self-understanding. What can Religious Education - established throughout Europe but currently being critically scrutinised and in different scenarios of its further development – contribute to all that? Religious Education in Austria with its diversified offers by different denominations and religions entails envisaging new ways of intensive cooperation among each other and with other subjects. Religiously heterogeneous groups offer opportunities to learn with and from each other and thus develop a constructive and reflective handling of diversity and difference.

Heinz Ivkovits

Literatur

Bastel, Heribert / Göllner, Manfred / Jäggle, Martin / Miklas, Helene (Hg.) (2006): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen: Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien: LIT VERLAG.

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG): https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138

Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson u.a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 100-150.

Danner, Sonja (2015): KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – 'das Wiener Modell', in: ÖRF 23, 47–53.

Dressler, Bernhard (2009): Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8, H. 2, 115-127.

EKD (2003): Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Europarat (2008): Weißbuch zum Interkulturellen Dialog „Gleichberechtigt in Würde zusammenleben" (vorgelegt von den Außenministern des Europarats anlässlich der 118. Sitzung des Ministerkomitees, Straßburg, den 7. Mai 2008). Strasbourg: Europarat. Deutsche Übersetzung: Auswärtiges Amt der Bundesrepublik Deutschland. In: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GermanVersion.pdf

Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung: dk:RU. Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht, Wien: Eigenverlag 2016 (= Die offizielle Broschüre zum Projekt).

Gärntner, Claudia (2016),: „… das machen wir Katholen ja auch!" Über die Notwendigkeit konfessioneller Bildung in religionspluraler Gesellschaft, in: ÖRF 24, 45–52.

Guttenberger, Gudrun/Schroeter-Wittke, Harald (Hg.) (2011): Religionssensible Schulkultur, Jena: IKS Garamond.

Habermas, Jürgen (2001): Glaube und Wissen. Dankesrede zur Verleihung des Friedenpreises des deutschen Buchhandels, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Jäggle, Martin (2011): Zehn Thesen zum Diskurs um den (konfessionellen) Religionsunterricht in Österreich, in: Österreichisches Archiv für Recht und Religion 58, 1, 2–12.

Jäggle, Martin / Klutz, Philipp (2013): Religiöse Bildung an Schulen in Österreich, in: Jäggle, Martin / Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas (Hg.): Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, Göttingen: V&R unipress, 69–93.

Klutz, Philipp (2015): Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster: Waxmann.

Krainz, Ulrich (2017): Die politische Dimension der sozialen Form. Von den Grenzen des Demokratielernens in einem nach Religionen getrennten Unterricht, in: Gruppe. Interaktion.Organisation 48, 103–112.

Ladenthin, Volker (2014): Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln, Würzburg: Echter.

Lehner-Hartmann, Andrea (2014): Religionsunterricht neu denken? Gesellschaftliche, demografische und inhaltliche Herausforderungen an einen (katholischen) Religionsunterricht der Zukunft", in: ÖRF 22, 103–113.

Lindner, Doris (2016): Die Problematik der Inklusion von Religion in das Schulsystem. Diskurstheoretische Überlegungen, in: ÖRF 24, 33-40.

Lindner, Doris/Krobath, Thomas (2017): Das Modell eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien. Zentrale Ergebnisse der Evaluation 2015/16, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016, Wien: Lit Verlag, 227-266.

Mehlhorn, A. (2010): Differenzkompetenz. Konfessionelle Zugänge zu einer multiperspektivischen interreligiösen Pädagogik, in: Schart, Aaron/Obermann, Andreas (Hg.): Kompetenz Religion. Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität, Nordhausen: Verlag Traugott Bautz, 143-172.

OSCE Organization for Security and Co-operation in Europe (2007): Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools, Warsaw: OSCE/ODIHR.

Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht, in: ÖRF 18 (2010), 62.

Prengel, Annedore (32006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden: VS.

Roebben, Bert (2016): Theology made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education, Leuven: Peeters.

Schambeck, Miriam (2013): Interreligiöse Kompetenz, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

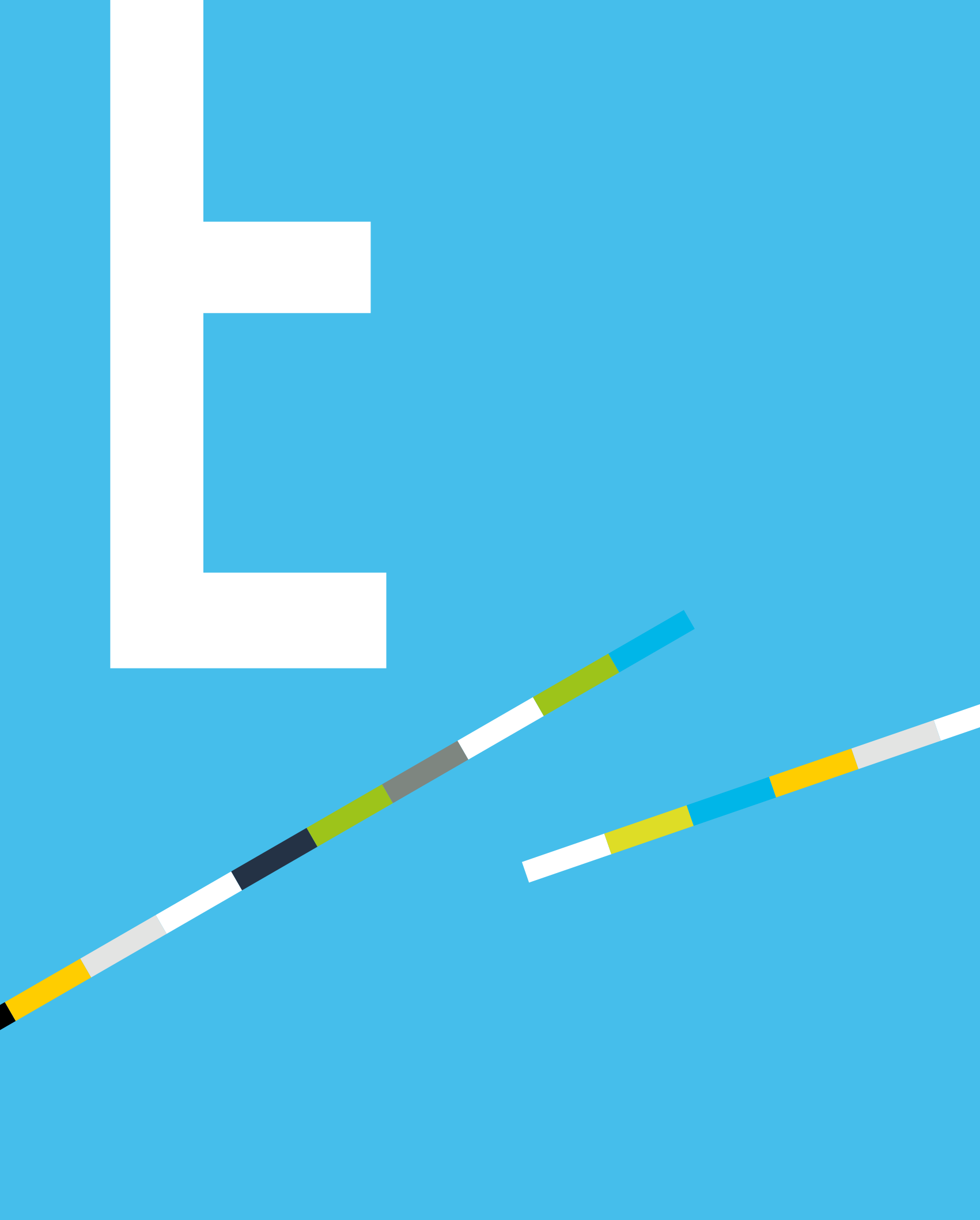
Schweitzer, Friedrich (2015): Religionsunterricht inklusiv – aber konfessionell getrennt erteilt? in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67, 256–266.

Simojoki, Henrik (2012): Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen: Mohr Siebeck.

Simojoki, Henrik (2014): Religion in Strömen. Neue Aufbrüche im globalen Kontext, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13, H.2, 35-43.

Skeie, Geir (2006): Plurality and pluralism: a challenge for religious education, in: de Souza, Marian et al. (ed.): International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, Part 1, Dordrecht: Springer, 307-319.

Weirer, Wolfgang (2013): Breite Akzeptanz und neue Herausforderungen. Religionsunterreicht in Österreich, in: Herder Korrespondenz Spezial 2/2013, 44–48.



Einblicke in die Bildungsarbeit der KPH –

Bildungs- und Forschungsthemen in 10 Jahren KPH

Der Entwicklungsverbund Nord-Ost. Ein starker Ort der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung

Notburga Grosser

Die Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Verbund Nord-Ost ist für alle beteiligten Partner prägend und von großer Tragweite: Sie stellt Anforderungen an Strategie, Kommunikation, Struktur und Organisation. Es gilt, die Synergien aus den vielfältigen Kompetenzen der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten für die Entwicklung qualitätsvoller Referenzmodelle der Lehrer/innenbildung zu nutzen. Die forschungsstarken Universitäten mit Fokus auf die fachwissenschaftliche bzw. künstlerische Ausbildung ergänzen das Leistungsangebot der Pädagogischen Hochschulen, die schwerpunktmäßig auf Fachdidaktik, Berufspraxis, berufsfeldbezogene Forschung und Dienstleistungen im Schulfeld ausgerichtet sind. Kooperationsbeziehungen sind zusätzlich geeignet, das spezifische Angebot der eigenen Hochschule kritisch zu hinterfragen und die Leistungen regelmäßig im Grundsatz und hinsichtlich der Inhalte zu prüfen.

Bildungslandschaft im regionalen Kontext des Entwicklungsverbunds

Zielgruppen der Pädagogischen Hochschulen sind sowohl auszubildende als auch im Dienst stehende Pädagoginnen und Pädagogen aus allen pädagogischen Berufsfeldern mit dem Hauptfokus auf jene an Schulen in all ihren Rollen und Funktionen. 2015/16 besuchten laut Statistik Austria 1 124 633 Schülerinnen und Schüler Österreichs Schulen. 434 907 entfielen dabei auf Wien und Niederösterreich. Das ist ein Anteil von beinahe 40 %. 360 610 Kinder werden österreichweit in Kindertagesheimen betreut – auf die beiden Bundesländer entfallen davon 45 %. Von den 126 228 Lehrkräften an Österreichs Schulen sind 38 % in der Region tätig. Prozentual betrachtet verantwortet somit der Entwicklungsverbund Nord-Ost einen hohen Anteil der wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen, praxisorientierten Aus- Fort und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen im Sinne eines Professionalisierungskontinuums in Österreich.

Mit Inkrafttreten des Bundesrahmengesetzes zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen im Juli 2013 hat die Umsetzungsphase für die neue Lehramtsausbildung in Österreich begonnen. Die Pädagogischen Hochschulen haben den Weg der Kooperation von Anfang an beschreiten müssen:
Mit dem Studienjahr 2016/17 begannen rund 2 500 Studierende im gemeinsam eingerichteten **Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung** im Entwicklungsverbund Nord-Ost. Das Studienangebot umfasst 27 Unterrichtsfächer sowie die Spezialisierung Inklusive Pädagogik. Der Kooperationsvertrag für das gemeinsam eingerichtete **Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung** wurde im Juni 2017 unterzeichnet. Gleichzeitig ist es gelungen, dass alle Kooperationspartner mit einem gemeinsam eingerichteten **Lehrgang „Mentoring"** im WS 2017 starten. Dieser Lehrgang befähigt erfahrene Lehrkräfte, Studierende dabei zu unterstützen, komplexe Erziehungs- und Unterrichtssituationen professionell zu bearbeiten und angemessene Entscheidungen zu treffen.

Ein weiterer Meilenstein auf dem gemeinsamen Weg ist das neu eingerichtete **Masterstudium Quereinstieg Musikerziehung**, das in einem 2-jährigen Aufbau-Studiengang Personen mit künstlerischen (bzw. künstlerisch-pädagogischen) Vorstudien und facheinschlägiger Berufspraxis zu Musiklehrenden im Unterrichtsfach Musikerziehung an allen Schultypen der Sekundarstufe ausbildet. Angeboten wird es in Kooperation von Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, KPH Wien/Krems, PH Niederösterreich und PH Wien.

Das **Lehramtsstudium der Primarstufe** wird an den drei Pädagogischen Hochschulen eigenständig angeboten. Abgestimmt wurden im Zuge der Curriculumsentwicklung die ECTS-Anrechnungspunkte pro Modul und für einzelne Bereiche, die Schwerpunktangebote und einige organisatorische Rahmenbedingungen.

Dynamik der Entwicklung

Die geschaffenen Brücken in die Partnerinstitutionen tragen wesentlich zur **Entwicklung neuer Fach-, Lehr- und Forschungsprofile** bei. Dazu braucht es einerseits die aktive Beteiligung der Professorinnen und Professoren an der Qualitäts- und Strukturentwicklung, anderseits bietet sich die Chance, mit der Einrichtung neuer Professuren und der gezielten Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses die PädagogInnenbildung im Entwicklungsverbund zu profilieren. Ziel ist, Bildungswissenschaft, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften innovativ miteinander zu verknüpfen, um die **Professionalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung** signifikant zu stärken. Richtlinien für Berufungsverfahren sowie Qualitätskriterien und genormte Verfahren bei der Auswahl von Lehrpersonal bilden dazu das notwendige Fundament. KPH-intern stärken Fachgruppen instituts- und standortübergreifend das jeweilige Fach, basierend auf Qualifikationen und Kompetenzen. Die Fachgruppen sind auch in einem größeren Kontext zu sehen: Im Sinne der Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten kooperieren sie mit den **Arbeitseinheiten des Entwicklungsverbunds**. Diese Arbeitseinheiten werden als ein wesentliches Element der Qualitätssicherung und der Professionsorientierung in der PädagogInnenbildung NEU gesehen. Zu ihren Aufgaben gehören berufsfeldbezogene Forschungs- und Entwicklungsarbeit, aktive Teilnahme am nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskurs sowie Publikationstätigkeit. Derzeit werden im Entwicklungsverbund diverse gemeinsame, mit einem Projektplan unterlegte, Forschungsprojekte aus verschiedenen Fachbereichen und mit unterschiedlichen Fördergebern und Partnerinstitutionen umgesetzt.

Um Stärken oder Verbesserungspotenziale der gemeinsamen Studien zu erkennen, sollen in einem über die Lehrveranstaltungsebene hinausgehenden **Evaluationskonzept** alle Studienteile in den Blick genommen werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem integrierten Modell der Pädagogisch-praktischen Studien im Gesamtkontext des Studiums. Überprüft werden das Erreichen der Studienziele, die Studierbarkeit sowie Studienqualität und Studienorganisation, um gegebenenfalls geeignete

Maßnahmen zur entsprechenden Weiterentwicklung setzen zu können. Das neue gemeinsame Evaluationskonzept greift sowohl auf bewährte Instrumente wie die Lehrveranstaltungsevaluation, das Datenmonitoring, die Studienabschlussbefragung, das AbsolventInnentracking und das Online-Self-Assessment zurück, es beinhaltet jedoch auch neue Instrumente wie Fokus-Gruppen, PPS-Evaluation und Berufseinstiegsbefragung. Die Verzahnung alter und neuer Instrumente fokussiert eine umfassende Betrachtung des gesamten Studierendenlebenszyklus.

Kooperative Strukturen brauchen vertrauensvolle Beziehungen

Bei der Entwicklung und Implementierung gemeinsamer Studien erwartet man bei aller Aufbruchsstimmung auch einige Anlaufschwierigkeiten. Um die unterschiedlichen Organisationsmodelle, Lehrkonzepte, Herangehensweisen und Erwartungen einander anzunähern und die Stärken aller Institutionen bestmöglich zu nutzen, war es von Anfang an wichtig, klare Strukturvorgaben zu setzen und die gemeinsame Strategie zu kommunizieren. Für das Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung steuert eine Lenkungsgruppe die Abstimmung der Institutionen im Entwicklungsverbund. Ab Oktober 2017 widmet sich zusätzlich die Monitoringgruppe Lehramt der Begleitung des Alltagsbetriebes in den gemeinsamen Studien. Vielversprechend sind die gemeinsamen Aktivitäten in den hochschulübergreifenden Arbeitseinheiten im Bereich der Primarstufe. Aufeinander Zugehen und voneinander Lernen sind gute Voraussetzungen für eine gemeinsam verantwortete qualitätsvolle, professionsorientierte und forschungsgeleitete Lehrer/innenbildung.

Der Erfolg einer Kooperation mit externen Partnern basiert letztendlich auf einer vertrauensvollen internen Kommunikation und Akzeptanz. Es ist ein Gebot der Stunde, den Kulturwandel aktiv zu begleiten und transparent zu kommunizieren. Die Sichtbarkeit nach Außen manifestiert sich durch gemeinsame Auftritte auf Bildungsmessen, Websites und Informationsbroschüren sowie durch Einladung zu Veranstaltungen und Einbeziehung der Stakeholder.

Eine große Herausforderung ist die hohe Drop-out-Rate im Bereich der Sekundarstufe. Die Gründe dafür sind vielleicht im Zugang zum Studium und in der Organisation des Studiums zu suchen. Verbesserungen in der Studienorganisation, Entwicklung von berufsbegleitenden Studienmodellen und ein weiterer Ausbau der Studienwahlberatung sollten demnächst gemeinsam angegangen werden.

Selbstverständnis der KPH Wien/Krems

Die KPH stellt in ihrem Leitbild den Menschen in den Mittelpunkt der Bildung. Eine an der Person orientierte Grundhaltung wirkt gestaltend in der Lehrer/innenbildung. Die ganzheitliche Ausprägung der Persönlichkeit in intellektueller, spiritueller, emotionaler, ethischer und ästhetischer Hinsicht steht im Zentrum des fördernden Interesses. Ein spezifisches Verständnis von Begabungsförderung soll die Absolventinnen und Absolventen mit Kompetenzen ausstatten, die über die Arbeit in Schulen im engeren Sinn hinausgehen. Es soll eine Haltung mit auf den Weg gegeben werden, die für eine werteorientierte Schulkultur prägend ist.

Die Kirchliche Pädagogische Hochschule stellt den Anspruch, sich an den gesellschaftlichen Herausforderungen zu beteiligen und auch im Dienst von Gesellschaft und ihrer Trägerkirchen zu wirken. Sie steht für eine christliche LehrerInnenbildung, die ein interreligiöses, interkulturelles und interkonfessionelles Lernen in Europa einzigartig möglich macht. Die Hochschule engagiert sich in Chancengerechtigkeit und verdeutlicht dies insbesondere in einem spezifischen Umgang mit Leistung, im Umgang mit Behinderung sowie im Umgang mit sozialen, kulturellen, konfessionellen und religiösen Minderheiten.

SUMMARY

Cooperation among teacher educational colleges and universities in the North-East cluster is formative and has far-reaching consequences as there are high demands regarding strategy, communication, structure, and organization. Various competences and skills available at the teacher educational colleges and universities need to be combined for developing high quality models of initial teacher training. The universities with their focus on research in scientific disciplines and artistic training complete the training offered by teacher educational colleges which focuses on teaching methodology, practical training, research in the educational field and school services. The bridges built between these institutions enable to develop new profiles regarding subjects, methodology and research. All of the partners aim not only at keeping the high-quality level of initial teacher training but advancing it.

„Schülerinnen und Schüler kompetent führen“

Ein Professionalisierungs-Handbuch für Studierende

Brigitte Bruschek, Sabine Mayer, Christian Winkler

Die Studie des neuseeländischen Wissenschaftlers John Hattie („Visible Learning for Teachers – Maximizing Impact on Learning“, Hattie 2012) hat es nun auch in das internationale Bewusstsein gerückt: Der schulische Lernerfolg von Kindern und Jugendlichen hängt ganz stark von der Lehrperson ab, von ihrem professionellen Handeln und Wirken im Klassenzimmer, von ihrer Reflexionskompetenz als PädagogIn und ihrem Berufsethos.

Die universitäre Ausbildungstradition hat diesen Aspekt lange Zeit zugunsten der Fachwissenschaft vernachlässigt, erst zögernd wurde zumindest die Bedeutung der Didaktik erkannt. Der LehrerInnenpersönlichkeit hingegen wurde kaum Beachtung geschenkt, war doch auch in der Gesellschaft das Bild der primär Fach-ExpertInnen mit dem gewissen „G'spür“, das jemand hat oder eben nicht, fest verankert. Dass es sich bei diesem „G'spür“ um die eigentliche Profession LehrerIn handelt, die nicht ausschließlich als „gottgegeben“ anzusehen ist, sondern kontinuierlich entwickelt und gefestigt werden muss, dürfte in der Zwischenzeit außer Diskussion stehen.

Kann man Fach- und Methodenwissen unter Umständen losgelöst von der eigenen Persönlichkeit erwerben, spielen beim Entwickeln der individuellen Professionalität die eigene Person, Werte, Überzeugungen und Prägungen eine entscheidende Rolle. Dies alles gilt es sich bewusst zu machen und im Lichte der beruflichen Aufgabe zu reflektieren. Zusätzlich bedarf es, wie in jeder Profession, eines strategischen „Handwerkzeugs“, das speziell auf den Umgang mit allen Beteiligten des pädagogischen Settings zugeschnitten ist.

Mit der Umwandlung der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien in die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems im Jahre 2007 ergab sich die Möglichkeit, in der LehrerInnenausbildung ein eigenes studiengangübergreifendes Modul „LehrerInnenpersönlichkeit“ in die Curricula aufzunehmen. Erstmals rückten wissenschaftliche Konzepte zur LehrerInnenprofessionalität, die Reflexion der eigenen Lernbiographie, Menschenbild und Berufsethos in den Mittelpunkt, ebenso wie Kommunikation, Gesprächsführung und Konfliktmanagement.

In den Curricula der neuen 4-jährigen PrimarstufenlehrerInnen-Ausbildung wurde schließlich, verlinkt mit den Pädagogisch-praktischen Studien, die Quermaterie Professionalität durch eine „Professionalisierungsschiene" implementiert. Gleichsam in konzentrischen Kreisen wird der professionelle Kompetenzrahmen durchgängig über alle Semester des Studiums erweitert, wobei zunächst das Selbst (Berufsbiographische Auseinandersetzung in Semester 1, Professionalität, Berufsethos und Menschenbilder in Semester 2), dann die Beziehung zu anderen (Classroom Management in Semester 3, Elternarbeit in Semester 5, Kommunikation und Konfliktmanagement in Semester 6, Arbeiten im Team in Semester 7) und schließlich das eigene Wirken als Teil des Systems Schule (Lebens- und Erfahrungsraum Schule in Semester 8) in den Fokus rücken. Die intendierte Entwicklung geht also von der Selbstkompetenz über die Sozialkompetenz zur Systemkompetenz.

Zu Beginn des Studienjahres 2016/17 wurde dazu eine Broschüre herausgegeben, die speziell den Leadership-Aspekt der Profession LehrerIn unter die Lupe nimmt. Geht es doch darum, das Bewusstsein, dass LehrerIn zu sein eine anspruchsvolle und komplexe Führungsaufgabe ist, in der Ausbildung nachdrücklich zu wecken und zu stärken. Das Entwickeln eines reflektierten und individuellen Verständnisses von Führung, basierend auf der eigenen Persönlichkeit und dem Zusammenspiel von pädagogischer Aufgabe, Rollengestaltung und situativen Bedingungen, benötigt eine systematische und kontinuierliche Anleitung und Unterstützung.

Es ist für Studierende unabdingbar, sich mit sich selbst und der eigenen „Geschichte" auseinanderzusetzen, Glaubenssätze und Wunschvorstellungen zu reflektieren sowie das Bewusstsein über die eigene Wirkung auf andere zu erweitern. Zusätzlich bedarf es Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Menschen, speziell in der beruflichen Kommunikation und im Konfliktmanagement.

Die Broschüre „Schülerinnen und Schüler kompetent führen"[1]) soll zukünftige Lehrpersonen durch das Studium begleiten und ihnen helfen, einzelne Schwerpunkte im Rahmen von Lehrveranstaltungen der Professionalisierungsschiene oder auch in Eigenregie vertieft zu bearbeiten. Dieses Service-Heft ist für den unkomplizierten Gebrauch von Studierenden konzipiert und organisiert. Selbstverständlich sind Inhalte und Ausführungen wissen-schaftlich fundiert und die entsprechende Literatur im Anhang angeführt. Für eine niederschwellige Handhabung wurde jedoch auf die unmittelbare Zitation bewusst verzichtet.

Jedes Thema wird jeweils im Teil „Worum geht es?" mit sachlichen Informationen vorgestellt und erläutert. Darauf folgen unter dem Titel „Was kann ich tun?" praktische Denk-und Handlungsanstöße, die allein oder im Dialog mit anderen umgesetzt werden können.

Insgesamt umfasst die Broschüre vier große Themenbereiche, die als besonders relevant für wirksames Führungsverhalten angesehen werden: „Sich selbst reflektieren", „Kommunizieren", „Intervenieren" und „Konflikte lösen". Stellvertretend für jeden der vier Bereiche wird im Folgenden je ein Beispiel vorgestellt, um einerseits die Intentionen der AutorInnen zu zeigen und andererseits die Benefits für LehrerInnen in Ausbildung darzustellen.

---

1 Bruschek, B. et al.: Schülerinnen und Schüler kompetent führen. 2016 ISBN 978-3-9503396-2-8

1. Sich selbst reflektieren

Wie sieht nun die weiter oben angesprochene Auseinandersetzung der Studierenden mit sich selbst und ihrer „eigenen Geschichte" konkret aus?

Jede angehende Lehrkraft hat im Laufe ihrer eigenen Schulzeit und ihrer Studienzeit bestimmte Überzeugungen über sich selbst, ihre künftige Lehrtätigkeit, über die Schülerinnen und Schüler, über den Bildungskontext oder die Bildung im Allgemeinen und auch das Lernen und Unterrichten geformt. Diese Überzeugungen haben Konsequenzen, wie diese Lehrkräfte unterrichten, welche professionellen Entscheidungen sie treffen, in welche Richtung sie gehen. Schon in der STEOP setzen sich die Studierenden intensiv mit ihrer eigenen Schulerfahrung und ihrer Einstellung zu Schule und Bildung auseinander. In der Broschüre „Schülerinnen und Schüler kompetent führen" geht es im Kapitel „Sich selbst reflektieren" zunächst einmal darum, sich selbst zu begreifen, eine ehrliche Bestandsaufnahme und Bewertung vergangener Lebenssituationen sowie eine Betrachtung des Ist-Zustandes zu machen. Dabei werden u.a. das JOHARI-Fenster als unterstützende Erklärung für das Thema „Eigen- und Fremdwahrnehmung" vorgestellt, andererseits wird in der Lehrveranstaltung „Professionelle Fertigkeiten und Strategien" den Studierenden die Zeit gegeben, anhand eines Polaritätsprofils in Gruppen ihr zukünftiges Handeln als LehrerIn zu diskutieren, nachdem sie sich selbst und andere eingeschätzt haben. Ein nicht unwesentlicher Teil des Kapitels „Sich selbst reflektieren" bildet neben der wichtigen Auseinandersetzung mit Antreibern und Glaubenssätzen die Beschäftigung mit den eigenen Ressourcen und Zielen. Sich der eigenen Stärken bewusst zu sein und an Entwicklungsfeldern zu arbeiten, darf nicht vernachlässigt werden. Deshalb wird Studierenden die SWOT-Analyse vorgestellt und auch eine Übung zu Reframing, wobei die eigenen Schwächen von einer anderen Perspektive aus betrachtet werden.

Der Wunsch, eine gute Lehrkraft zu sein, soll durch eigene Zielvorgaben und Qualitätsansprüche nicht nur eine Vorstellung bleiben, sondern konkret festgemacht werden. Eine Lehrkraft kann sich zwar wünschen, dass in ihrer Klasse ein lernförderliches Klima herrscht, wenn sie aber nicht dementsprechende Zielvorstellungen (z.B. gemeinsames Erarbeiten von Klassenregeln, Rituale, …) hat, wird dies immer nur ein Wunsch bleiben. Als förderliches Werkzeug dazu dient ein Maßnahmenplan.

konkretes Ziel	Strategie / Maßnahmen	erledigt bis	Checktermin

2. Kommunizieren

Der Berufsalltag von Lehrpersonen besteht tagtäglich aus einer Vielzahl zwischenmenschlicher Situationen. Aus diesem Grund ist das zweite Kapitel der Broschüre „Schülerinnen und Schüler kompetent führen“ dem wichtigen Thema „Kommunikation“ gewidmet.

Es werden Methoden und Modelle zum Thema Kommunikation vorgestellt, die das zwischenmenschliche Miteinander in der Schule erleichtern sollen. Allerdings muss den Studierenden klargemacht werden, dass dies nicht durch das bloße Lesen der Broschüre erlernt werden kann, sondern dass hier viel Übung und ein anschließendes Reflektieren erforderlich sind.

Durch Übungen wie dem „Kontrollierten Dialog“ erkennen Studierende, wie schwierig es ist, anderen genau zuzuhören und sich präzise auszudrücken. Die Verständlichkeit in der zwischenmenschlichen Kommunikation kann so verbessert werden. Kommunikationsfähigkeiten werden auch durch das Üben konstruktiven Feedbackgebens und Feedbacknehmens intensiv geschult.

Ein großer Teil des zweiten Kapitels wird den vier Seiten einer Botschaft nach Friedemann Schulz von Thun gewidmet. Vielen Studierenden wird erst durch die intensive Auseinandersetzung mit und Übungen zu diesem Modell klar, warum Missverständnisse und Konflikte im Schulalltag entstehen können.

Übung:

Finden Sie Aussagen aus dem schulischen Kontext (ob aus dem Klassen- oder LehrerInnenzimmer) und nehmen Sie diese unter die kommunikationspsychologische Lupe, wie in den nachfolgenden Beispielen beschrieben:

Die Lehrperson kommt in die Klasse und stellt fest: „Die Tafel ist nicht gelöscht“.
Die SchülerInnen können dies nun mit folgenden vier Ohren hören:

- *Sachaspekt: Ja, stimmt. Die Tafel ist nicht gelöscht.*
- *Selbstaussage: Die Lehrperson ist verärgert, weil sie gerne eine gelöschte Tafel vorgefunden hätte.*
- *Beziehungsaspekt: Die Lehrperson kritisiert uns, dass wir – wie immer – die Tafel nicht gelöscht haben und eine chaotische Klasse sind.*
- *Appell: Es soll jemand von uns die Tafel jetzt löschen.*

Die Studierenden werden dazu aufgefordert, eigene Beispiele zu finden. Dies führt wiederum zu zusätzlichen neuen und interessanten Erkenntnissen.

3. Intervenieren

Eine Intervention ist ein zielgerichtetes Eingreifen in einer konkreten, oft akuten Problemlage mit dem Ziel, nicht nur die Störung zu beseitigen, sondern das zugrundeliegende Problem zu lösen. LehrerInnen werden im Unterrichtsalltag immer wieder vor die Situation gestellt, ob, wann und wie sie in den Arbeitsprozess eingreifen sollen und was eine angemessene Intervention sein könnte. Sie müssen dabei ein Gefühl entwickeln, wie sie dabei einerseits die Störung möglichst effektiv beseitigen können ohne jedoch gleichzeitig den Arbeitsfluss maßgeblich zu stören. Damit sich angehende LehrerInnen gedanklich gut auf solche Situationen einstellen können, wird ihnen z.B. folgende reflexive Hilfestellung angeboten: Zunächst werden mögliche Interventionsmöglichkeiten vorgestellt und dann dazu aufgefordert, diese kritisch zu hinterfragen und eventuell mit KollegInnen dazu in Diskussion zu treten.

Übung:

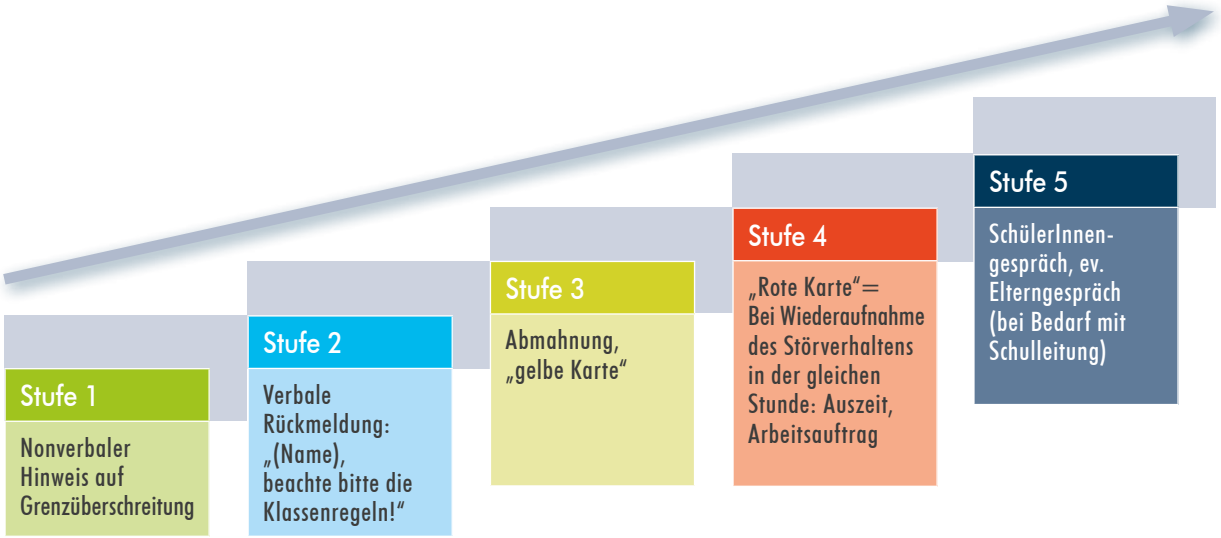
Folgende Interventionen wurden im Unterricht beobachtet. Hinterfragen Sie diese und erläutern Sie, warum einzelne möglicherweise fragwürdig oder problematisch erscheinen: Welche halten Sie für hilfreich, welche würden Sie so nicht setzen?

- *Verbale Intervention: Sollte sich nicht auf das Störverhalten, sondern auf das erwünschte produktive Verhalten beziehen: „ … zeichne bitte dein Bild fertig".*
- *Umsetzen der Schülerin/des Schülers: Erzeugt oft Widerstand und Machtkampf. Daher besser, wenn neue Sitzordnung in allen Fächern.*
- *Ein Privileg entziehen: Gewähren Sie keine Privilegien ohne Gegenleistung, bei Missbrauch folgt der Entzug.*
- *Nicht zum Unterricht gehörende, ablenkende Objekte vorübergehend in Gewahrsam nehmen, z.B. Handys.*
- *Sonderaufgaben (Stundenprotokoll) aufgeben: Wird oft als Strafe empfunden, kann Schülerinnen und Schüler mit wenig Übung überfordern.*
- *Eine freiwillige „Auszeit" gewähren: Nimmt häufig einem Konflikt die Schärfe, zur „Abkühlung" der Emotionen.*
- *Auf der Unterrichtsebene: Methodenwechsel, Wechsel der Sozialform.*

Es wird sich dabei rasch herausstellen, dass eine Intervention nicht beurteilbar ist, ohne den konkreten Kontext dazu zu kennen. Die nächste Aufgabe dient daher der Sammlung von Störungen aus der persönlichen Unterrichtserfahrung, der Erinnerung an die gesetzte Intervention und die neuerliche Bewertung dieser Intervention mit dem Fokus auf „zielführend". Unter Umständen entstehen an dieser Stelle bereits Ideen für alternative Handlungsweisen, die quasi als „Werkzeug" für zukünftige ähnliche Situationen hilfreich sein können.

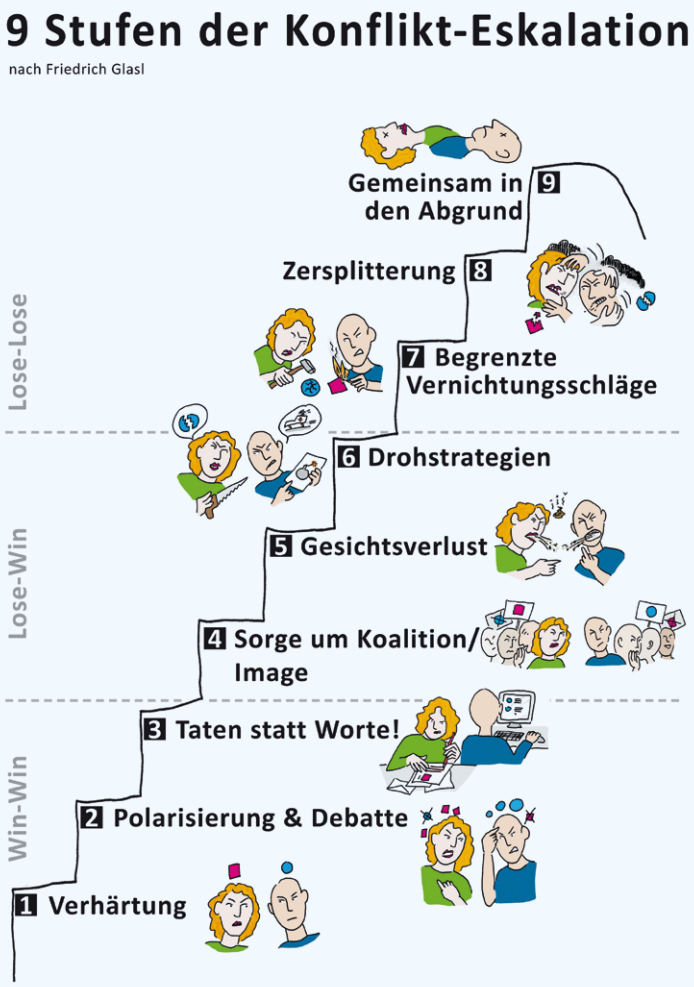
Als Input für den prinzipiellen Umgang mit Störungen im Unterricht wird den LehrerInnen zusätzlich ein einfaches Handlungsmodell vorgeschlagen und durch einige Grundsätze belegt:

- Der von der Intervention ausgehende störende Einfluss sollte nicht größer sein als die Störung, gegen die sie gerichtet ist.
- Wann immer Sie intervenieren, tun Sie es konsequent. Machen Sie keine Ausnahmen.
- Gehen Sie beim Intervenieren stufenweise vor. Beginnen Sie auf der niedrigsten Stufe und überspringen Sie keine Stufe, außer bei „Gefahr im Verzug".
- Achten Sie auf Ich-Botschaften oder beschreibende Rückmeldungen.
- Kündigen Sie nur Konsequenzen an, die Sie umsetzen können oder wollen.



4. Konflikte lösen

Das Setzen von Interventionen kann sowohl ein Eingreifen in Konflikte sein, aber durchaus auch Konflikte erst auslösen oder eskalierend wirken. Um hier deeskalierend und lösungsorientiert wirken zu können, braucht es nicht nur ein Bewusstsein über das eigene Verhalten im Konfliktfall, sondern auch ein Basiswissen, um die Dynamik zu erkennen, sowie alltagstaugliche Modelle zur Analyse von Konflikten. Anhand der Eskalationstreppe von Glasl kann der Konfliktgrad rasch eingeschätzt werden:



1. **Verhärtung**: Unterschiedliche Meinungen prallen in alltäglichen Situationen aufeinander. Ein Konflikt entsteht, wenn tiefere Ursachen „verborgen“ sind.

2. **Debatte, Polarisation**: Es werden Strategien entwickelt, um die Gegenseite zu überzeugen. Der Gegner wird „unter Druck“ gesetzt.

3. **Taten statt Worte**: Die eigene Meinung soll durchgesetzt werden. Der Druck auf die Gegenseite wird erhöht. Gespräche werden abgebrochen.

4. **Koalitionsbildung**: Die Sorge um das eigene Image veranlasst die Beteiligten, sich Sympathisanten zu suchen. Koalitionen werden gebildet.

5. **Gesichtsverlust**: Die Identität des Gegners soll vernichtet werden (z. B. durch Unterstellungen). Es kommt zu einem vollständigen Vertrauensverlust.

6. **Drohstrategien**: Durch Drohungen wird Kontrolle angestrebt. Macht wird demonstriert, Forderungen werden aufgestellt und Sanktionen angedroht.

7. **Vernichtungsschläge**: Dem Gegner wird mit allen Tricks und Mitteln empfindlicher Schaden zugefügt. Ein begrenzter, eigener Schaden wird schon als Gewinn verbucht und in Kauf genommen.

8. **Zersplitterung**: Zerstörung und „Vernichtungsaktionen“ finden statt.

9. **Abgrund**: Der Gegner muss besiegt werden, dabei wird auch die eigene Vernichtung einkalkuliert.

9 Stufen der Eskalation nach Friedrich Glasl. Copyright Anja Weiss Graphic Recording, Grafik-Design & Illustration

Mit Hilfe der „Spinnwebanalyse“ können LehrerInnen komplexere Fälle visualisieren und ihre „inneren Bilder“ über die Wirkfaktoren eines Konflikts reflektieren. Auch diese konkrete Methode ist eine Form der Reflexion, die besonders dann hilfreich ist, wenn sich mit ihr mehrere LehrerInnen über eine Situation austauschen und ihre Einschätzungen vergleichen. Anhand dieser Arbeit wird die Tiefenstruktur eines Konflikts viel eher deutlich und das Problem auch an der Wurzel lösbar, weil verständlich wird, um was es „wirklich“ geht.

In der angeleiteten Übungssituation werden die Lernenden eingeladen, einen Beispielkonflikt aus der eigenen Praxis anhand des Modells zu diskutieren, um anschließend Lösungsideen und Interventionen zu suchen.

Aufgabe:

- Erinnern Sie sich an einen Konflikt im Bereich Ihrer Schule.
- Zeichnen Sie eine Spinnwebanalyse nach dem unten dargestellten Vorbild.
- Diskutieren Sie Ihre Sichtweise mit KollegInnen.
- Welche neuen Handlungsoptionen ergeben sich aus der veränderten Sichtweise auf den Konflikt?

Rot ..... Das Konfliktthema
Blau ..... Wer ist beteiligt?
Orange ..... Welche Motive und Bedürfnisse haben die Beteiligten?
Grün ..... Was tun die einzelnen Beteiligten?

SUMMARY

Over the last years, especially after the publicaton of John Hatties' study „Visible Learning for Teachers – Maximizing Impact on Learning"(Hattie 2012), the relevance of the teacher in the learning process of students, his/her professional personality, attitude and behaviour have gained general attention and recognition. Consequently, teacher training, more than ever, has to meet the requirements of an up-to-date occupational image.

In the new BA curriculum for Primary teacher education the cross-curricular theme of „Professionalism" aims at initiating and consolidating professional awareness and expertise. Throughout the full study period of eight semesters, important skills and strategies are being developed and practised, accompanied by regular reflection of individual classroom experiences.

The recent brochure „Schülerinnen und Schüler kompetent führen" focusses on the leadership aspect of the teaching profession and gives students hands-on guidence regarding self-reflection, communication, pedagogical intervention and conflict management. In a highly user-friendly way, theoretical imput is combined with practical suggestions for self-study and classroom application.

Brigitte Bruschek

Konfessionell-kooperatives Lernen. Der Modellcharakter der interkonfessionellen Ausbildung von ReligionslehrerInnen an der KPH Wien-Krems

Jutta Henner, Marija Jandrokovic, Hermann-Josef Röhrig

Experiment: voneinander – übereinander – miteinander Lernen

Mit der Gründung der KPH Wien/Krems im Jahr 2007 hatte diese sich auf ein bis dahin für Europa einmaliges Experiment eingelassen: die gemeinsame Ausbildung von Religionslehrinnen und Religionslehrern für die in Österreich staatlich anerkannten christ-lichen Konfessionen. Das sind die altkatholische, evangelische, katholische, orthodoxe und orientalisch-orthodoxe Kirche. Diese Studienform der Ausbildung von Religionslehrinnen und Religionslehrern endet mit dem kommenden Studienjahr 2018/19.

Die genannten Ausbildungen basieren auf einem miteinander abgestimmten und in weiten Teilen gleichen Curriculum. In diesem Curriculum wiederum gibt es neben den jeweils konfessionell verantworteten Modulen auch eigens konzipierte gemeinsame, die der Ausbildung einen interkonfessionellen Charakter verleihen. Jedoch haben auch die rein konfessionellen Module den Anspruch, dass sie auf dem Hintergrund der Anwesenheit der anderen Konfessionen an dieser Hochschule durchgeführt werden, d.h. unter dem Horizont des interkonfessionellen Lernens stehen. Das heißt in diesem speziellen Fall, dass zentrale theologische Themen so behandelt werden, dass dabei auch die Spezifika der anderen Konfessionen zur Sprache kommen sollten. Darüber hinaus gibt es in den oben angesprochenen Modulen mit interkonfessionellem Charakter solche Lehrveranstaltungen, die von den Studierenden aller Konfessionen gemeinsam besucht werden. Das sind einmal solche, die aus dem Bereich der Bildungswissenschaft und Humanwissenschaft stammen, und solche, die explizit interkonfessionelle bzw. ökumenische Themen behandeln. Das sind immerhin 10 bis 15% der Lehrveranstaltungen der ReligionslehrerInnenausbildung, und sie werden im Teamteaching von Lehrenden aller Konfessionen durchgeführt.

Diese Lehrveranstaltungen sind Teil eines Gesamtkonzeptes von Interkonfessionalität der Hochschule, zu dem auch gemeinsame Angebote der Hochschulseelsorge wie beispielsweise ökumenische Gottesdienste oder der fachliche Austausch der Lehrenden im Rahmen der Semestervorbereitungen gehören. Schließlich werden die Studierenden der KPH Wien/Krems über kurz oder lang Kolleginnen und Kollegen an den Schulen in Österreich sein und dort für den jeweiligen konfessionellen Religionsunterricht zuständig sein, von den Schulen jedoch als eigene Gruppe christlicher Religionslehrinnen und –lehrer wahrgenommen werden.

Ziel solcher gemeinsamer Lehrveranstaltungen ist es, die Studierenden auf die Erteilung des Religionsunterrichts an allgemeinen Pflichtschulen vorzubereiten, der aufgrund der geltenden gesetzlichen Rahmenbedingungen zwar konfessionell durchgeführt wird, in dem aber in weiten Teilen verwandte Themen behandelt werden. In vielen Schulen, vor allem in Wien, hat sich bereits seit dem Schuljahr 2002/2003 der sogenannte Konfessionell-kooperative Religionsunterricht (KoKuRu) etabliert. Dabei wird – ähnlich wie im Studium – eine alle Konfessionen betreffende Thematik – wie z. B. biblische Geschichten, die kirchlichen Feste im Jahreskreis, die Sakramente oder christliches Brauchtum – von den Lehrenden gemeinsam vorbereitet und mit den Schülerinnen und Schülern aller Konfessionen zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Darüber hinaus finden an solchen Schulen auch Veranstaltungen statt, die von den Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam verantwortet und für die Schülerinnen und Schüller aller Konfessionen durchgeführt werden. Das sind gemeinsame Gebete, ökumenische Gottesdienste oder verschiedene Projekte. Dabei geht es vor allem um die allen gemeinsame Glaubensgrundlage, die Bibel.

Grund und Ziel jeglichen konfessionell-kooperativen Lernens

Diese beiden Konzeptionen der konfessionell-interkonfessionellen Ausbildung in der Hochschule und des Konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes in den Schulen sind eingebettet in das ökumenische Miteinander, das auf verschiedenen Ebenen – von der Orts- bis zur Weltebene – angesiedelt ist. Verglichen mit den Zeiten des Gegeneinanders, des teilnahmslosen Nebeneinanders oder gleichgültigen Vergessens der Anderen ist die Zeit dialogischen Miteinanders sehr kurz. Umso bedeutsamer ist, was in dieser kurzen Zeit an Miteinander und Gemeinsamkeit erreicht worden ist. Österreich selbst gilt als eine Art Musterland der Ökumene in Europa. Dies hat mit der geopolitischen Lage, mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen in Europa und mit dem ökumenischen Engagement von einigen herausragenden kirchlichen Persönlichkeiten zu tun. Hervorzuheben ist das Engagement Österreichs in der Reihe der „Europäischen Ökumenischen Versammlungen“ (Basel 1989, Graz 1997, Sibiu/Hermannstadt 2007). Bei der dritten sprach die ökumenische Delegation aus Österreich – als einzige! – stets mit einer Stimme.

Dies Ganze ist der Rahmen, in dem das konfessionell-kooperative Lernen an der Hochschule angesiedelt ist. So gesehen ist an der KPH Wien/Krems immer etwas von der „interkonfessionellen Großwetterlage“ zu spüren, und umgekehrt versteht sich die KPH Wien/Krems wiederum als ein „ökumenisches Laboratorium“, in dem in kleinem Rahmen die Ökumene gelehrt und miteinander gelebt und hoffentlich für weitere Felder des ökumenischen Miteinanders, insbesondere für nachfolgende Generationen nachhaltig fruchtbar gemacht werden kann. Jegliches interkonfessionelle Miteinander hat als das große Ziel, die – wie auch immer konkret zu gestaltende – Wiederherstellung der verlorengegangenen, sichtbaren Einheit der Kirche. Dieser Anspruch unterscheidet interkonfessionelles von interreligiösem Miteinander, dessen Ziele und Mittel oft genug noch nicht hinreichend thematisiert worden sind, das jedoch vor allem auf ein besseres Verstehen der Anderen und ein Streben zu einem friedlichen Nebeneinander zielt.

Kontinuität im Wechsel

Mit Beginn des Studienjahres 2015/16 hat die Ausbildung nach den gesetzlich vorgegebenen Richtlinien der „PädagogInnenbildung Neu“ begonnen. Im Rahmen der Ausbildung „Bachelorstudium für Primarstufe“ wählen die Studierenden jetzt einen aus fünf von der KPH Wien/Krems angebotenen Schwerpunkten im Umfang von 60 ECTS aus. Einer dieser Schwerpunkte heißt „Religion“. Präziser muss man sagen: es gibt diesen Schwerpunkt „Religion“ in mehreren Versionen, d.h. für die Studierenden der christlichen Konfessionen, zu denen seit 2014/15 auch die inzwischen staatlicherseits anerkannten „Freikirchen in Österreich“ gehören, sowie für die nichtchristlichen Religionen (Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich, Islamische Glaubensgemeinschaft und Israelitische Kultusgemeinde Wien). Mit dem Dazukommen der „Freikirchlichen Religion“ und durch Kooperationen mit den nichtchristlichen Religionsgemeinschaften ist eine veränderte Situation im Bereich der „Ausbildung Religion“

entstanden, die sowohl in den Lehrveranstaltungen wie auch im alltäglichen Miteinander zu beachten ist. In jedem Fall muss für die Lehrenden und Studierenden des „Schwerpunktes Religion" als oberste Maxime der gleiche Anspruch gelten, den jegliches, interkonfessionelles Miteinander hat: es geht um einen Beitrag zur Schaffung der Einheit aller Christen. Im interreligiösen Miteinander wird es darauf ankommen, dass die Konfessionen ihrerseits nicht zuerst und vor allem ihre Spezifika herausstellen, als vielmehr das die christlichen Kirchen Gemeinsame und Verbindende den Vertretern der nichtchristlichen Religionen grundsätzlich verständlich zu machen. Auch dazu muss konfessionell-kooperatives Lernen einen Beitrag leisten.

Verankerung im Konzept der „PädagogInnenbildung Neu"

Von den Erfahrungen der letzten Jahre im interkonfessionellen und auch von den anfänglich bereits im interreligiösen Miteinander gemachten ausgehend, wurden für alle Studierenden der Primarstufenausbildung solche Lehrveranstaltungen konzipiert, die sowohl der interreligiösen als auch der interkonfessionellen Ausrichtung der gesamten Hochschule im Studienalltag einen Ausdruck verleihen. Ganz gleich welchen Schwerpunkt die Studierenden auswählen, so müssen sie um die Bedeutung der religiösen Pluralität und Diversität in Österreich wissen und damit verbundene schulische Gegebenheiten in ihren Arbeitsalltag integrieren und bewältigen können.

Innerhalb des Schwerpunktes „Religion" haben alle christlichen Konfessionen in einem Modul am Anfang des Schwerpunktes eine interkonfessionelle Lehrveranstaltung gesetzt. Im zweiten Jahr des Schwerpunkt-Studiums ist sogar ein ganzes Modul solchen interkonfessionellen Fragestellungen gewidmet. Dies ist geschehen auf dem Hintergrund der langjährigen Erfahrungen des Konfessionell-kooperative Religionsunterrichtes. Dieser wurde zwischenzeitlich weiterentwickelt zum „Dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht" (dk:RU). In der Lehrveranstaltung, die in die interkonfessionelle Thematik einführt, geht es um den christlichen Glauben und das jeweilige konfessionelle Selbstverständnis der einzelnen Kirchen, um von dort ausgehend auf „Grundbegriffe der Theologie in ökumenischer Perspektive" zu schauen. Zum Erwerb vertiefender Kompetenzen soll das Studium des Moduls „Gemeinsames entdecken – Unterscheidendes anerkennen" führen.

Ein neuer Ansatz: Erkunden – Sehen – Erleben – Verstehen

In Vorbereitung der genannten, einführenden Lehrveranstaltung haben die VerfasserInnen dieses Beitrages ein Begleitheft zum Studium verfasst. Diese Publikation trägt den Titel „Erkunden – Sehen – Erleben – Verstehen. Ein gedanklicher Rundgang durch christliche Kirchen mit Einblicken in deren Leben und Glauben". Sie ist geleitet von der typischen Erfahrung in Österreich und hier speziell noch einmal in Wien aufgrund der Veränderungen der Konfessionszugehörigkeit, insbesondere mit der Zunahme der Zahl von orthodoxen Schülerinnen und Schülern, dass nämlich „interkonfessionelle Kompetenz" immer eine „trialogische Kompetenz" sein muss. Das heißt mit andern Worten: wie aus den langjährigen Dialogen und dem Miteinander zwischen Römisch-katholischer und Evangelischer Kirche hierzulande in jüngster Zeit gedeihliches Miteinander der „drei großen Konfessionen" geworden ist, so muss konfessionell-kooperatives Lernen zwingend diesem „interkonfessionellen Dreiklang" Rechnung tragen. In der Art, wie diese Publikation entstanden ist, und wie sie im Rahmen einer interkonfessionellen Lehrveranstaltung zum Tragen kommen soll, hat sie einen – soweit sich das derzeit eruieren lässt – im deutschen Sprachraum einmaligen Charakter.

Eine zweite Idee hat die VerfasserInnen geleitet: In Wien stehen – wie ein „ökumenischer Glücksfall" – die Haupt-Kirchengebäude der drei Konfessionen in unmittelbarer Nähe zu einander. Das sind der Stephansdom, die Griechenkirche (Kathedrale zur Heiligen Dreifaltigkeit) und die beiden evangelischen Kirchen in der Dorotheergasse. Daher ist es ebenso möglich, in einer ökumenisch gemischten Gruppe einen tatsächlichen Rundgang sowohl im Rahmen einer Exkursion zu machen als auch diesen gedanklich fortzuführen oder überhaupt nur gedanklich zu unternehmen. In diesem Zusammenhang ist den VerfasserInnen die bereits bei früheren „Kirchenspaziergängen" von Lehrenden und Studierenden der KPH Wien/Krems gemachte Erfahrung zu Gute gekommen, dass sich diese Kirchengebäude besonders eignen, um vom „Erkunden" zum „Verstehen" zu kommen. Dem aufmerksamen Betrachter erschließen sich beim Erkunden der Gebäude mit ihrer jeweiligen Baugeschichte auch geistes- und kulturgeschichtliche Zusammenhänge. Demjenigen, der gelernt hat, „richtig" zu sehen – und dazu soll die Broschüre anregen –, geben bereits das Vorhandensein, aber auch das Fehlen von bestimmten Einrichtungsgegenständen in den Kirchenräumen einen ersten Hinweis auf wesentliche Elemente und Inhalte der Glaubenslehre der jeweiligen Konfession. Darüber hinaus werden die Studierenden dazu eingeladen, die

Kirchenräume als Orte verschiedenster gottesdienstlicher Feiern und persönlicher Glaubensäußerungen zu erleben. Dahinter steht die Überzeugung, dass sich das, was als spezifische theologische Lehre einer Konfession gelehrt und gelernt wird, als ein erlebnismäßiger Ausdruck in einem Kirchenraum spiegelt. Dieser theologische Ansatz korreliert stark mit der Überzeugung der Ostkirchen, dass die Orthodoxie im Sinne einer theologischen Glaubenslehre der Orthopraxie, also der Artikulation der Glaubenslehre, vor allem im liturgischen Tun, folgt. Aber auch die anderen christlichen Konfessionen sind davon überzeugt, dass insbesondere ihre „offiziellen Gottesdienste" ein authentisches Zeugnis ihrer Lehre darstellen. Diese Form des anschaulichen und mehrdimensionalen Lernens muss auf Zukunft hin als ein unverzichtbarer Bestandteil in der konfessionell-kooperativen Ausbildung verankert sein. Es ist die Überzeugung der VerfasserInnen, dass dies zu einem mehrdimensionalen, zugleich tieferen und sachgerechteren Verstehen des jeweils Anderen, aber auch zu einer bewussteren Wahrnehmung der eigenen konfessionellen Identität hinführt.

Perspektivenwechsel

Von diesem Ansatz her wird das Ziel dieser interkonfessionellen Lehrveranstaltungen und des konfessionell-kooperativen Lernens in der religiösen Ausbildung überhaupt erst verständlich. Es geht darum „den Anderen mit den Augen des jeweiligen Anderen" sehen zu lernen. Das heißt, es geht immer zuerst um das eigene konfessionell-theologische Selbst-Verständnis, das die Studierenden in den Trialog einbringen. Dies soll von allen so wahrgenommen werden, dass es die jeweilige, eigene Da-Seins-Berechtigung im Sinne eines gegenseitigen Bereicherns erhellt. Das ist der Beginn einer fruchtbringenden, ökumenischen oder interkonfessionellen Theologie. Damit kann ein Weg von einem „fremdperspektivischen Lernen" hin zu einem „multiperspektivischen Lernen" beschritten werden. Denn der Blick auf „die Anderen", d.h. auf ihre Glaubenslehre und die damit korrelierende, gelebte Praxis, und auch auf die diese beiden oft unterschwellig mitbestimmende Kulturen, wird oft durch die „eigene konfessionelle Brille" eingegrenzt. Mitunter werden bestimmte Farben, sprich: konfessionelle Nuancen „der Anderen" herausgefiltert. Dadurch können Vorurteile, mitunter auch Klischees oder auch Missverständnisse entstehen. Dem entgegenzuwirken und eine fruchtbringende Form des interkonfessionellen Miteinanders zu fördern, dient das konfessionell-kooperative Lernen.

Grundbegriffe der Theologie in ökumenischer Perspektive

Von der genannten Broschüre initiiert, sollen in der Lehrveranstaltung „Glaube und konfessionelles Selbstverständnis. Grundbegriffe der Theologie in ökumenischer Perspektive" vor allem folgende Grundbegriffe in den Blick genommen werden: Religion und Glaube, österreichische Kirchengeschichte in ökumenischer Perspektive, Kirchenräume als Gottesdiensträume, Einrichtungen und sakrale Gegenstände, Gottesdienste und persönliche und private Frömmigkeit (Spiritualität), kirchliches Selbstverständnis und wesentliche, kirchliche Strukturen, Sakramente und Kirchenjahr, religiöses Brauchtum und theologische Implikationen, gemeinsame und spezifische Lehre der Konfessionen, gesellschaftliches Engagement der Kirchen, gemeinsame Feste und Feiern.

Die Lehrveranstaltung wird teils konfessionell getrennt und teils gemeinsam durchgeführt. In den gemeinsamen Veranstaltungen werden die Lehrenden der drei Konfessionen auch im Teamteaching agieren. In den konfessionellen Lehrveranstaltungen werden vor allem Antworten auf Fragen nach der eigenen kirchlichen und theologischen Tradition gesucht, in den übergreifenden Anteilen dagegen werden die Studierenden mit den Lehrenden aktiv den angestrebten trialogischen Lernprozess in Gang setzen. Das Ziel dieses trialogischen Lernprozesses ist die ökumenische Kompetenz, „den Anderen mit den Augen des Anderen" sehen und verstehen zu können. Dies kann auch ein Impuls für die „große Ökumene" sein, in der meistens „der Dritte" lediglich als „virtueller Partner" des bilateralen Dialogs anwesend ist. Trialog der Konfessionen führt zur Verinnerlichung des Vorrangs des Christlich-Gemeinsamen vor aller Verschiedenheit. Dies ist die unabdingbare Voraussetzung, mit den Herausforderungen in einer multireligiösen und multikulturellen Situation in Österreich, angemessen umzugehen.

- ### *Religion und Glaube*

Die Studierenden verschaffen sich einen Überblick über die in der österreichischen Gesellschaft, in den staatlichen Gesetzen und in der Theologie bzw. Religionswissenschaft unterschiedlichen Gebrauch der Begrifflichkeiten im Umfeld von „Religion und Glaube". Das ist besonders wichtig, weil diese oft undifferenziert und damit missverständlich verwendet werden können.

- *Österreichische Kirchengeschichte in ökumenischer Perspektive*

Die Studierenden lernen die österreichische Kirchengeschichte mit ihren markanten Epochen kennen und können in ökumenischer Perspektive darin auch die Geschichte der anderen Konfessionen entdecken, auch mit ökumenisch relevanten Ereignissen, mit den Leiderfahrungen und den Versuchen einer „heilenden Erinnerung".

- *Kirchenräume als Gottesdiensträume, Einrichtungen und sakrale Gegenstände*

Die Studierenden werden vorab auf den Besuch der vier Gotteshäuser eingestimmt. Im Vorfeld werden wichtige Daten zur jeweiligen Baugeschichte erhoben und der Kontext zu der jeweiligen Konfessionsgeschichte hergestellt. Dann werden Fragen nach der kulturellen und aktuellen Bedeutung der Kirchengebäude erörtert. Die Studierenden werden vor Ort motiviert, die Kirchenräume und speziell das vorhandene oder auch nichtvorhandene „Inventar" zu erkunden, nach dem Gebrauchssinn oder Verwendungszweck bzw. nach der (liturgischen) Bedeutung für die Gläubigen allgemein oder für die liturgischen Vollzüge im Speziellen zu fragen.

- *Gottesdienste und persönliche und private Frömmigkeit (Spiritualität)*

Die Studierenden werden ermutigt, ihre je eigene religiöse Biografie bzw. kirchliche Sozialisation zu reflektieren und sich einmal in respektvoller und für einen Gast angemessener Weise auf einen Gottesdienst der anderen Konfessionen einzulassen und später die dabei gemachten Beobachtungen und das eigene Erleben zu notieren. Dies eröffnet ein besseres Verständnis der oft mit verschiedenen Begriffen bezeichneten konfessionellen, gottesdienstlichen Formen. Die Studierenden lernen darüber hinaus voneinander, worin wesentliche Elemente der eigenen Spiritualität und der der Anderen bestehen. Dies verweist auf ein wesentliches Anliegen der interkonfessionellen Ausbildung an der KPH Wien/Krems, in den Trialog die authentischen Glaubensartikulationen der jeweiligen Konfessionen einzubeziehen.

- *Kirchliches Selbstverständnis und wesentliche, kirchliche Strukturen*

Ausgehend von den Beobachtungen und evtl. Teilnahme an Gottesdiensten werden Antworten auf die Frage nach dem theologischen wie auch praktischen Selbstverständnis der Konfessionen gesucht. Dabei geht es wesentlich darum, den inneren Zusammenhang zwischen dem erlebnismäßigen Wahrnehmen und den vorfindlichen, theologisch-kirchlichen Selbstaussagen herzustellen. Das sind zentrale ekklesiologische Begriffe wie Kirche-Sein, Ämter in der Kirche, Kirche als Gemeinschaft usw.

- *Sakramente und Kirchenjahr, religiöses Brauchtum und theologische Implikationen*

In allen konfessionellen Lehrplänen des Religionsunterrichts eingeschrieben sind die Themen Sakramente und Kirchenjahr. Diesbezüglich gibt es in der „großen Ökumene" zahlreiche Übereinstimmungen und Übereinkünfte. Dies muss auch ein Schwerpunkt des trialogischen Lernprozesses werden. Besonders werden die Studierenden in ihrem späteren Beruf mit der Thematik des religiösen Brauchtums konfrontiert, der deswegen eine besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden muss. Es gibt dabei durchaus konfessionelle Spezifika zu entdecken, jedoch sind die Gemeinsamkeiten hier besonders groß und können sowohl für das konfessionell-kooperative Lernen als auch für den interreligiösen Dialog im schulischen Alltag fruchtbar gemacht werden. Herausragend sind das Brauchtum im Umfeld der kirchlichen Feiertage, die allen Konfessionen gemeinsam sind: Weihnachten und Ostern.

- *Gemeinsame und spezifische Lehre der Konfessionen*

Auf dem oben festgehaltenen trialogischen Grundsatz, dass das Gemeinsame dem Unterscheidenden oder gar Trennenden vorausgeht, werden zentrale Themen der jeweiligen Konfessionen in den Blick genommen. Dies muss unbedingt im interkonfessionellen Kontext geschehen. Dabei geht es vor allem um die Bedeutung der gemeinsamen Glaubensgrundlagen. Hier ist zuallererst die Bibel zu nennen, dann Gebete (Vaterunser), das gemeinsame Glaubensbekenntnis und die Person Jesu Christi mit seiner Menschwerdung, sein Sterben und seine Auferstehung und die dadurch ermöglichte Erlösung des Menschen aus der Verfallenheit an die Macht der Sünde. Konfessionelle Spezifika sind vor allem das Wie der menschlichen Erlösung (Rechtfertigung – Gnadenwirkung – Theosis), das Trinitätsverständnis, die Lehre über die Heiligen und ihre Verehrung und das (Papst-)Amt in der Kirche.

- *Gesellschaftliches Engagement, gemeinsame Feste und Feiern*

Ein sehr wichtiger Themenbereich dieser interkonfessionellen Einführung ist das gemeinsame oder von allen Konfessionen gleichermaßen geleistete gesellschaftliche Engagement. Das betrifft vor allem den Bereich der Bildung im allgemeinen und speziell des Religionsunterrichts. Gerade im schulischen Religionsunterricht spielen gemeinsam geplante und durchgeführte Feste und Feiern und miteinander gefeierte Gottesdienste eine herausragende Rolle. Dabei wird das übergreifend Verbindende des christlichen Lebens anschaulich – und noch mehr: Es wird erlebbar. Der Erwerb diesbezüglicher Kompetenzen

muss zum unverzichtbaren Teil jeder Ausbildung zu einer Religionslehrerin und eines Religionslehrers gehören.

Mit der Umwandlung der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien in die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems im Jahre 2007 ergab sich die Möglichkeit, in der LehrerInnenausbildung ein eigenes studiengangübergreifendes Modul „LehrerInnenpersönlichkeit" in die Curricula aufzunehmen. Erstmals rückten wissenschaftliche Konzepte zur LehrerInnenprofessionalität, die Reflexion der eigenen Lernbiographie, Menschenbild und Berufsethos in den Mittelpunkt, ebenso wie Kommunikation, Gesprächsführung und Konfliktmanagement.

SUMMARY

Since its foundation in 2007, the Private Pädagogische Hochschule Wien/Krems (University College for Teacher's Education Vienna/Krems) has been unique in regard to its integrated interconfessional concept. Built on the decades of fruitful ecumenical climate in Austria the Christian Churches had decided to join their curricula for training of future teachers of (confessional) religious education. Courses offered jointly, about 10-15% of the curriculum offered in team-teaching, were blended with individual courses customized for each denomination, but also these were developed including an interconfessional perspective. Students are challenged to „see with the eyes of the other".

The proven concept of „konfessionell-kooperativer Religionsunterricht" (developed in Austria from 2002 onwards and further developed to a dialogisch-kooperativer Religionsunterricht) was a solid basis for the unique curriculum for future religious education teachers at the KPH Wien/Krems.

Due to the prominent presence of Orthodox Churches in Austria, the ecumenical concept has to be one of a „trialogue" including not only the Roman Catholic and the Protestant Church.

Since 2015/16, a new concept for training future religious education teachers has been developed taking into account a change of the legal framework. But also this new curriculum has interconfessionality - as well as interreligous discourse - as key element.

In preparation for the introductory ecumenical course the authors of this contribution wrote a special publication accompanying the course: „Dicsover-See-Encounter-Understand". Since the main church buildings of the three Churches in Vienna are in immediate neighbourhood in the city centre and reflect the history and the faith of each of the Churches in a very instructive way, the authors developed a special walk through these churches (to be performed in reality or only in imagination). Students will learn while visiting these churches, observing and seeing differences in a multiperspective and comprehensive way about Religion and Faith, Church History in Austria, Churches as liturgical sites, their inventory and its purpose, services and spirituality, identy of each of the churches as reflected in their structure, sacramental life, feasts and celebrations, common and individual teachings, Churches in Society.

Developing „interconfessional" competencies should be an integrative part of any training of teachers of religious education.

Fortbildungsformate der KPH und ihre Wirksamkeit

Heidemarie Svehla

Im System Schule beeinflussen viele Faktoren das Gelingen und den Erfolg. Neben sozialer Herkunft, Geschlecht, kulturellem Hintergrund, besonderen Begabungen und Bedürfnissen sind es vor allem die Pädagoginnen und Pädagogen und ihr Unterricht, die entscheidend zur Förderung von Schülerinnen und Schülern beitragen. Zahlreiche nationale und internationale Studien untersuchten und untersuchen Merkmale guten Unterrichts. Ein wichtiges und bekanntes Ergebnis von Hattie ist: Teachers make the difference.
Für die Fortbildung bedeutet dies, dass es Angebote für Pädagoginnen und Pädagogen sowie für Führungskräfte geben muss, in denen sie ihre fachlichen Kompetenzen erweitern können, zu den globalen Herausforderungen der Gesellschaft Orientierungshilfe bekommen, in ihrem Rollenverständnis gestärkt werden und in Prozessen der eigenen, wie der schulischen Entwicklung, Begleitung und Beratung finden.

Das Vertrauen, dass die Lehrenden im Sinne ihres Berufsethos und ihrer Professionsauffassung das Beste leisten, ihr Wissen, Können und ihre Begeisterung an die Schülerinnen und Schüler weitergeben, ist Grundlage unserer Arbeit. Die Verpflichtung der Fortbildung liegt darin, aktuelle, evidenzbasierte Angebote zu setzen, Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und als verlässlicher, kompetenter Partner Schulentwicklungsprozesse zu begleiten.

Merkmale wirksamer Fortbildung

Namhafte Forscherinnen und Forscher wie John Hattie, Frank Lipowsky, Helen Timberley uvm. haben sich mit den Faktoren zu wirksamer Fortbildung beschäftigt. Die Befunde dazu sind eindeutig und haben in ihrer letzten Konsequenz große Auswirkungen auf die Fortbildung.

Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen

Die Verschränkung ist notwendig, um konzeptionelles Verständnis zu vertiefen und neues Wissen aufzubauen, Handlungsmuster zu verändern, zu erproben und zu reflektieren. Wirksame Fortbildungen brauchen Zeit, aber es gibt keinen linearen Zusammenhang zwischen der Dauer einer Fortbildung in Stunden und deren Effekten. Wichtig sind Qualität und das Niveau der Prozesse. Ein längerer Fortbildungszeitraum ist notwendig, aber keine hinreichende Bedingung dafür, dass Lehrpersonen ihr Handeln hinterfragen und weiterentwickeln. Längere Fortbildungen bieten jedoch mehr Gelegenheiten für aktives Lernen und wiederholtes Erproben neuer Handlungsmuster. (vgl. Lipowsky, 2017; Timperley et al., 2007)

Anknüpfung an Ergebnisse der Unterrichtsforschung

Diese Ergebnisse weisen auf die Bedeutung des fachlichen Fokus und auf die Fokussierung des Lernens, mehr noch, auf das Verstehen wie Schülerinnen und Schüler lernen, hin. Befunde der Lehrerforschung zeigen die Bedeutung des fachdidaktischen Lehrerwissens für den Lernerfolg der Schüler. Mit höherem fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen sind höhere kognitive Aktivierung und konstruktive Lernunterstützung sowie höherer Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler verbunden. Wirksame Fortbildung legt unter anderem den Fokus auf die Erweiterung von fachdidaktischen und diagnostischen Lehrerwissen und weist engen Bezug zum Fach bzw. zum Curriculum auf.

Wirksame Fortbildung regt Lehrpersonen an, sich mit der Lernwelt der Schülerinnen und Schüler auseinander zu setzen. Hattie spricht in diesem Zusammenhang von der Sichtbarmachung von Lernprozessen (visible learning), dem er eine zentrale Bedeutung für das Lernen von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen einräumt. Lehrpersonen sollen angeregt werden, Aufgaben einzusetzen, Fragen zu stellen, Interviews durchzuführen, um Lernstände und Lernprozesse sichtbar machen zu können. Lernverläufe von Schülerinnen und Schülern sollen regelmäßiger erfasst werden.
(vgl. Hattie, 2009; Lipowsky. 2017)

Orientierung an Merkmalen lernwirksamen Unterrichts

Die tragenden Säulen lernwirksamen Unterrichts sind nachweislich die effektive Klassenführung (Classroom Management), die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler und ein unterstützendes Klassenklima.

Sichtbar und für Beobachtung zugänglich (Oberflächenstruktur) sind Unterrichtsformen, Unterrichtsmethoden, Sozialformen und Medien. Für Beobachtungen schwieriger zugänglich (Tiefenstruktur) sind die kognitive Aktivierung, die inhaltliche Klarheit, Qualität von Feedback, effektive Klassenführung und metakognitive Förderung bzw. Lern-Strategieförderung. Die Qualität des Unterrichts entscheidet sich auf der Ebene der Tiefenstruktur.
(vgl. Lipowsky, 2017; Timperley et al., 2007)

Wirksame Fortbildung bringt diese Merkmale immer wieder ins Bewusstsein der Teilnehmenden. Die Aufgabe, das „Neue" ins System zu bringen, ist eine permanente Herausforderung in der Fortbildung.

Raum für Rückmeldeformate und Rückmeldegelegenheiten

Förderliche und konstruktive Rückmeldung im Sinne der Feststellung von Lernständen in Form von unterrichtsnahem Coaching und Mentoring, aber auch datengestützte Rückmeldungen über Lernstände der Schülerinnen und Schüler zeigen positive Effekte auf Lehrerhandeln und Schülerleistungen. Evidenzbasierte Fortbildungsprogramme helfen die Interaktion von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Aber auch in der Fortbildung selbst braucht es konstruktives Feedback an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Weiters ist die Vermittlung notwendig, wie man die intendierten Veränderungen erkennen, sichtbar machen und erfassen kann. Den Raum dazu muss es auch in der Fortbildung geben.
(vgl. Lipowsky, 2017)

Gelegenheiten zum Erleben der eigenen Wirksamkeit

Die Motivation Fortbildungsinhalte vertieft zu bearbeiten und sich um einen Transfer in die Unterrichtspraxis zu bemühen ist größer, wenn Lehrpersonen erleben, dass sie ihr unterrichtliches Handeln spürbar verändern können und dass sich damit auch Veränderungen in den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler einstellen.

Die Verdeutlichung der Folgen veränderten unterrichtlichen Handelns ist ein Schlüsselmerkmal erfolgreicher Fortbildungen. Damit Lehrpersonen überhaupt Veränderungen im Lernen der Schülerinnen und Schüler erkennen, ist es erforderlich sie gezielt darauf aufmerksam zu machen und ihnen diagnostische Tools hierfür zur Verfügung zu stellen, woran intendierte Veränderungen zu erkennen sind, wie sie sichtbar gemacht und erfasst werden können.
(vgl. Lipowsky, 2017)

Exkurs Selbstwirksamkeit:

Eine Forderung an Lehrpersonen lautet, dass sie in dem Verständnis wirken sollten, nicht ein Fach, sondern Schülerinnen und Schüler zu unterrichten. Wenn wir uns in der eigenen Biografie an gelungene Lehrer-Schüler-Beziehungen erinnern, dann haben wir ebenfalls in erster Linie den Menschen im Gedächtnis, nicht das Fach. Ein bedeutender Faktor für die persönliche Berufszufriedenheit, eine wichtige Bewältigungsressource für die schulischen Probleme des Alltags und im positiven Zusammenhang mit Schülerleistung zu sehen, ist eine hohe Lehrerselbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit drückt sich in Überzeugungen und Erwartungen aus, auch dann erfolgreich zu sein, wenn sich Schwierigkeiten in den Weg stellen. Der Glaube daran, etwas bewirken zu können und das Gefühl über Kompetenzen für die Lösungen zu verfügen, beeinflussen die Wahrnehmung, die Motivation und das Handeln auf vielerlei Weise.

Eine hohe Selbstwirksamkeit korrespondiert mit einer optimistischen Haltung, mit Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft sowie mit dem Ausmaß an Zielbindung und Aktivität. Geringe Selbstwirksamkeit mit einer höheren Ängstlichkeit, mit der Neigung zu Depressivität und einem geringen Selbstwertgefühl. Eine hohe Selbstwirksamkeit erhält die Leistungsfähigkeit des Lehrers. (vgl. Schmitz, 2000; Schwarzer, 2000)

Fortbildungsinaktive Lehrpersonen zeichnen sich durch eine vergleichsweise geringe Selbstwirksamkeitserwartung, durch eine geringe berufliche Zufriedenheit und durch überdurchschnittliche berufliche Belastung aus. (vgl. Richter, 2012)

Die Relevanz des Fortbildungsthemas

Pädagoginnen und Pädagogen koppeln ihre Motivation eng an die Relevanz der Lerninhalte und an den erwarteten persönlichen Nutzen für den alltäglichen Unterricht. Der oft in Seminarbeschreibungen angeführte Praxisbezug fordert also konkrete Hinweise, Impulse, Materialien und Aufgaben für den alltäglichen Unterricht. (vgl. Lipowsky, 2017)

Gelegenheiten der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen

Die Arbeit in Professionellen Lerngemeinschaften wird als wichtiges Instrument einer erfolgreichen Schul- und Unterrichtsentwicklung gesehen. Als Merkmale solcher Lerngemeinschaften gelten: geteilte Werte und Normen, Fokussierung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, der reflexive Dialog, die Deprivatisierung der Praxis und eine intensive Zusammenarbeit.

Professionelle Lerngemeinschaften sind wirksam, wenn sich Teams intensiv mit Unterricht, Curriculum und Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern beschäftigen, wenn sie sich auf evidenzbasierte Kriterien von Unterricht konzentrieren, wenn externe Expertise einbezogen wird, wenn es Gelegenheiten zu Unterrichtsbeobachtungen gibt und wenn Lehrpersonen angeregt werden, systematisch strukturiert über Unterricht zu sprechen. (vgl. Bonsen & Gathen, 2006)

Kompetenz und Expertise von Fortbildnerinnen und Fortbildnern

Folgende Aspekte von Vortragenden sind für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Fortbildung bedeutsam: Fach- und Systemwissen, Erfahrungsreichtum, Verknüpfung von Forschung und Praxis, Support, Motivation und Interesse am Thema, Management und Klarheit. (vgl. Bodensohn & Jäger, 2007)

Das bedeutet, Fortbildnerinnen und Fortbildner können Forschungsbefunde verständlich kommunizieren und die Relevanz des Themas an Fällen und in Beispielen verdeutlichen. Sie bieten Unterstützung vor, während und nach einer Fortbildung im respektvollen Umgang mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Sie geben Feedback und wissen, wie sie Veränderungen sichtbar machen können.

Formate und Themen

Im lebendigen „Organismus" Fortbildung wurden die Angebote in den vergangenen zehn Jahren stetig weiterentwickelt, den Erfordernissen und Herausforderungen des Bildungssystems wurde Rechnung getragen, Forschungsergebnisse wurden integriert und Settings angepasst. In den Themen orientiert sich die Fortbildung am Leitbild der KPH Wien/Krems. Das christliche Bild vom Menschen, die reflektierte Vielfalt, Förderung von Begabungen, Verantwortung und Wertschätzung sind Schlüsselbegriffe, die auch in der Fortbildung ihren Niederschlag finden.

So bewusst die Auswahl unserer Themen ist, so breit ist das vielfältige Spektrum in den Formaten. Es gibt sowohl Einzelveranstaltungen, als auch Seminarreihen, die sich über das ganze Studienjahr erstrecken. In den Journalheften sind regionale, aber auch bundesweite Seminare zusammengefasst. Die Angebote orientieren sich an den Schwerpunktsetzungen des Bundesministeriums für Bildung, an den strategischen Zielen der Schulaufsicht und an den aktuellen Aufgaben und Herausforderungen der Schulen. Fachdidaktische Aspekte, effektive Klassenführung, Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Medien, etc. sind die Themen dieser Angebote. Auf aktuelle Bedarfe, wie z.B. Sprachförderung wird in nachhaltigen Reihen eingegangen.

Tagungen und Symposien, auch in Kooperation mit Partnern aus der Bildungslandschaft, befassen sich tiefgehend mit ausgewählten Inhalten. Themen wie Inklusive Bildung, Classroom Management, Pädagogik der Achtsamkeit, Transition, Neue Autorität, Digitale Bildung, etc. werden in Vorträgen und Workshops von Fachleuten gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und reflektiert.

Die Sommerangebote erlauben den Pädagoginnen und Pädagogen sich über mehrere Tage in der unterrichtsfreien Zeit, ausgeruht und offen für Neues, intensiv mit einem Thema auseinander zu setzen. Persönlichkeitsbildung, Gesundheitsförderung, Sprache, Kreativität, Diversität, Kultur sind jene Bereiche, die in der letzten Woche vor Schulbeginn angeboten werden. In den Naturwissenschaften wird ein Thema (jährlich neu) über drei Tage für alle Schularten, von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe in Vorträgen und Workshops behandelt.

Europäische Projekte werden mit Fortbildungsangeboten verknüpft. Mit dem Projekt Youth Start wird Entrepreneurship Education den Lehrenden in Fortbildungen und den Kindern und Jugendlichen im Klassenraum nähergebracht. Das Projekt ist ein europäisches Pilotprojekt, es zeichnet sich durch wichtige Innovationen aus und wird wissenschaftlich begleitet. Experimenteller Entrepreneurship-Unterricht wird in bestehende Lehrpläne eingebettet. Selbstgesteuertes Lernen wird durch ein flexibles, transferier- und skalierbares Programm gefördert. Ziele sind die Förderung einer Kultur der Mündigkeit und Autonomie, die Übernahme von Verantwortung für sich, andere und die Umwelt und ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit zu stärken. Durch den Einsatz eines praxisbezogenen, schülerzentrierten Unterrichtsprogramms zu Entrepreneurship werden die Schlüsselkompetenzen junger Menschen mit dem Ziel, ihre Chancen am Arbeitsmarkt zu erhöhen und ihre Lebensperspektiven zu erweitern, gefördert.

Beratungszentren beraten und begleiten Schulen in ihrem Entwicklungsprozess hinsichtlich Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung. Den Themen Leadership und Gesundheitsförderung als Personalentwicklungsmaßnahmen werden hier besondere Aufmerksamkeit gezollt. Das persönliche Gespräch, die individuelle Beratung und die klare Auftragsklärung leiten den Prozess ein. Vorhandene Stärken und Entwicklungspotentiale werden gemeinsam mit den Beteiligten gehoben. Leiterinnen und Leiter werden im Führungsalltag, Teams bei der Implementierung aktueller Themen unterstützt. Die Berufszufriedenheit und die Erfahrung der Selbstwirksamkeit und somit das subjektive Gesundheitsempfinden werden durch bedarfsorientierte Angebote gestärkt. Berufsfeldbezogene Supervision und Coaching runden dieses Angebot ab.

Professionelle Lerngemeinschaften arbeiten zusammen im Format Plattformen und nutzen damit die Ressourcen und die Expertise der Gruppe. Eine Moderatorin fokussiert die Gruppe inhaltlich auf ein Thema, an dem über ein Studienjahr intensiv und in die Tiefe gehend gearbeitet wird. Externe Expertinnen und Experten werden zur Bereicherung mit einbezogen.

Maßgeschneiderte schulinterne und schulübergreifende Angebote sind bereits jetzt ein wichtiger Teil der Fortbildung. Zukünftig sollen sie das Herzstück in der Fortbildung werden. Ausgehend vom Bedarf und der Initiative einer Schule werden abgestimmte Entwicklungsprozesse von der Hochschule forschungsunterstützt begleitet. Führungskräfte, Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten gemeinsam mit Fortbildnerinnen und Fortbildnern an einem Thema. Innerhalb eines klaren Rahmens für einen gemeinsamen Fortbildungsprozess gibt es Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Somit entsteht eine verbindliche Beteiligungskultur.

Herausforderungen und Forderungen

Einschlägige Studien aus der Wirksamkeitsforschung weisen einen positiven Bezug zwischen dem Besuch entsprechender Fortbildungsangebote und dem Handeln von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht nach. Die Wirkungskette von Fortbildung bis zur Veränderung des Lernens der Schülerinnen und Schüler ist lang und wird von einer Vielzahl weiterer Variablen beeinflusst.

Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis reagieren oft skeptisch gegenüber empirischer Evidenz und sind auch von ihren eigenen Eindrücken und Erfahrungen geprägt. In einer Studie (Köller, Möller & Möller, 2013) wurden die Forschungsergebnisse von Hattie zu wirksamen Merkmalen von Unterrichtsqualität mit Einschätzungen von Lehrkräften und Schulleitungen verglichen. Das Ergebnis zeigte, dass Lehrkräfte und Schulleitungen z.B. die Bedeutung der Tiefenstruktur (Lernstrategien, Feedback, lehrer-gesteuerter Unterricht, etc.) unterschätzen.Damit die Forderung nach Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen umgesetzt werden kann, braucht es das Verständnis von Fortbildung, dass diese in einer Gesamtheit gesehen werden muss, zu der es einer Vor- und Nachbereitung bedarf. Ausprobieren, Reflektieren und

kollegialer Austausch sind wesentliche Bestandteile. Der Stellenwert der Fortbildung muss neu definiert werden, wenn man bedenkt, dass sich diese Phase der Lehrerbildung auf ca. 30 Jahre erstreckt. Um Fortbildung als bereichernden, tragenden und stärkenden Aspekt im eigenen Berufsalltag zu sehen, braucht es eine deutlichere systemische Verankerung von Fortbildungszeit als elementarer Teil von Schule. Die Fortbildung an der KPH wird ihren Beitrag dazu leisten, indem adäquate Angebote noch verstärkter gesetzt werden. In Zusammenarbeit mit Schulleiterinnen und Schulleitern, mit Pädagoginnen und Pädagogen trägt die Fortbildung an der KPH dazu bei, dass Schulen in ihren Entwicklungsplänen qualitätsvolle Unterstützung bekommen.

Literatur

Bodensohn, R.; Jäger, Reinhold S. (2007). Einstellungen zu und Erfahrungen mit sowie Erwartungen an Lehrerfortbildungen. Eine empirische Untersuchung bei Mathematiklehrkräften. Zeitschrift Empirische Pädagogik, 21 (1), 20 - 37.

Bonsen, M. & Gathen, J. (2006). Fünf Säulen professionellen Lernens. Das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften in der Schulpraxis. Journal für Schulentwicklung, 3, 23-28.

Richter, D. (2012). Zur Entwicklung professioneller Kompetenz – Nutzung und Bedarfe der Lehrerfortbildung. Vortrag auf der 15.EMSE-Tagung (Empiriegestützte Schulentwicklung), Berlin, 14.06.2012

Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Köller, O., Möller, J. & Möller, J. (2013). Was wirkt wirklich? Einschätzungen von Determinanten schulischen Lernens. Schulmanagement Handbuch, 145. München: Oldenbourg.

Lipowsky, F. (2017). Fortbildungen für Lehrpersonen lernwirksam gestalten. Ppt-Präsentation an der PH Steiermark am 16.02.2017

Lipowsky, F. (2017/1). Schule und Unterricht entwickeln. 9. Rechtenthaler Gespräche zur Schulentwicklung. Ppt-Präsentation, Tramin am 20.04.2017

Lipowsky F., Thußbas C., Klieme E., Reusser K., Pauli CH. (2003). Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognition und wahrgenommene Schulumwelt. Unterrichtswissenschaft 31, Jg. 3/2003

Rechnungshofbericht, Februar 2017

Timberley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Shapley, K.L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional developement affects student achievement. Issues & Answers Report, 33, 1-6.

Schmitz, G. (2000). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. Dissertation. Berlin: Freie Universität.

Schwarzer, R. (2000). Stress, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart.

SUMMARY

In the numerous studies that John Hattie has conducted he has established the fact that teachers – after all – make a difference. Consequently, it is essential to provide opportunities for continuous development for teachers and educational managers alike that provide guidance in addressing the numerous challenges posed by a globalized world and enhance their professional expertise. Therefore, counseling and supervision for staff as well as institutions are key activities for continuous teacher development. Empirical evidence for the effectiveness of continuous teacher education provides a clear indication for the direction in which continuous teacher education has to evolve in order to adequately address the challenges educators are faced in their daily routines.

Konsekutiv oder Exklusiv?

Die Erfolgsgeschichte der KPH-Masterlehrgänge

Andreas Weissenbäck

Als Besonderheit im Segment Weiterbildung führt die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems im Rahmen ihrer eigenen Rechtspersönlichkeit sogenannte Hochschullehrgänge mit Masterabschluss durch. Diese an den Kernkompetenzbereichen der Hochschule orientierten Studienformate werden in der Praxis typischerweise als „Masterlehrgänge" bezeichnet. Seit Einführung des ersten Masterlehrgangs im Jahr 2011 erfreut sich der Bereich eines stetigen Wachstums, sowohl in der Anzahl der Studienprogramme als auch der Studierendenzahlen insgesamt. Hinsichtlich der Studienarchitektur werden gegenwärtig Masterlehrgänge mit 90 EC oder 120 EC angeboten, die nach positiver Absolvierung aller Lehrveranstaltungen mit dem Titel Master of Arts abschließen. Mit derzeit acht eigenständigen (und teilweise bis zu drei parallelen Kohorten) Masterlehrgängen, zwei Masterlehrgängen in Kooperation mit insgesamt ca. 200 Studierenden ist die KPH der mit Abstand größte Anbieter unter den Pädagogischen Hochschulen Österreichs.

Was sind Masterlehrgänge der Weiterbildung und warum braucht es sie?

Masterlehrgänge der Weiterbildung sind ein Spezifikum des deutschsprachigen Hochschulraums. In Österreich haben sie sich aus den „Lehrgängen universitären Charakters" entwickelt und wurden vom Gesetzgeber eingerichtet, um der geforderten Durchlässigkeit des Bildungssystems im Zuge des Bologna Systems Rechnung zu tragen: besonders die Segmentierung zwischen beruflicher und akademischer Bildung soll abgebaut und non-formal bzw. informell erworbene Kompetenzen aufgewertet werden. Explizit angesprochen werden daher Personen, die im Berufsleben stehen und ihre berufliche Expertise in ihre Weiterentwicklung einbauen können, ohne mitten in ihrer Berufskarriere den Weg durch ein konsekutives Studiensystem nehmen zu müssen. Mittels quer liegender Lernarchitekturen soll die Anschlussfähigkeit der Lernenden und ihr Kompetenzerwerb zu verschiedenen Lebensphasen ins Zentrum gestellt werden.

Was ist das Besondere an den KPH Masterlehrgängen?

Die obigen Prinzipien liegen den Masterlehrgängen der KPH zugrunde und sind gleichzeitig ihre Erfolgsfaktoren: Inhaltlich werden pädagogisch relevante Querschnittsmaterien zu neuen Kompetenzfeldern gebündelt und gesellschaftliche Bedarfslagen adressiert. Eine Balance zwischen wissenschaftlich theoretischen Inhalten und Praxisbezug wird bereits im Curriculum grundgelegt. Der Fokus liegt auf der Aktualisierung und Vertiefung von bestehenden Kompetenzen, wobei die von den Teilnehmenden eingebrachten beruflichen Erfahrungen explizit als Ressource in den individuellen und kollektiven Lernweg einfließen sollen.

Die Durchführung der Masterlehrgänge erfolgt in Kleingruppen zwischen 15 und 25 Personen, wobei durch Team Teaching zwischen Vortragenden und Studierenden ein geradezu intensives Betreuungsverhältnis von 1:3 entstehen kann. Um berufliche Unterbrechungen der Teilnehmenden zu vermeiden, werden alle Masterlehrgänge berufsbegleitend am Wochenende angeboten.

Großer Wert wird auf die Verpflichtung von international renommierten Vortragenden sowie auf attraktive Lernorte in Innenstadtlage (Stephansplatz) oder inspirierende Grünlagen mit Campusflair (Gersthof, Krems) gelegt. Sämtliche Masterlehrgänge der KPH sind durch die Norm ISO 29990 (Norm für Lerndienstleistungen in Aus- und Weiterbildung) qualitätsgesichert.

Die Zugangsvoraussetzungen zu Masterlehrgängen werden im HG 2005 geregelt und sehen eine abgeschlossene Erstausbildung auf der Niveaustufe eines Bachelorstudiums vor. Alternative Zulassungsmodalitäten stellen auf die Regelungen der internationalen Referenzlehrgänge, die in der curricularen Arbeit zu berücksichtigen sind, ab. Hinsichtlich der Studienmotivation von Teilnehmenden lassen sich grundsätzlich drei Gruppen unterscheiden:

- Die erste Gruppe möchte durch eine Weiterqualifizierung mehr Sicherheit und/oder Zufriedenheit im eigenen beruflichen „Tun" erlangen. In den Worten einer Studierenden des Masterlehrgangs Theaterpädagogik, die im Hauptberuf Biologie unterrichtet: *„Durch theaterpädagogische Aufstellungsformen konnte ich den SchülerInnen den Aufbau des menschlichen Auges viel anschaulicher und nachhaltiger vermitteln als mit dem besten Arbeitsblatt".*
- Die zweite Gruppe möchte sich durch einen Masterlehrgang ein zweites berufliches Standbein schaffen oder möchte bewusst einen Ausgleich zu ihrem beruflichen Umfeld schaffen (z.B. Manager im Lehrgang Religion – Kultur – Spiritualität).
- Die dritte Gruppe möchte sich beruflich neu orientieren oder strebt einen zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn noch nicht erforderlichen Hochschulabschluss auf Masterniveau an.

Auch wenn die berufliche „Verwertbarkeit" für die allermeisten im Vordergrund steht, ist der Weg in ein Promotionsstudium nicht ausgeschlossen, wie ein Beispiel aus dem Masterlehrgang „Begabung – Person – Potenzial" zeigt. Die Aufnahme einer Absolventin in das Doktoratsstudium der Universität Wien ist ein erfreuliches Beispiel, wie die Debatte um Qualität in der Hochschulbildung Fragen der Etikettierung überwindet und zunehmend auf inhaltliche Aspekte fokussiert.

Auf den nächsten Seiten werden drei Masterlehrgänge vorgestellt, die seit ihrer Einführung mit der 1. Kohorte ohne Unterbrechung durchgeführt werden und für die Profilbildung der Weiterbildung prägend waren. Die jeweiligen Lehrgangsleitungen skizzieren die Entstehungsgeschichte, die spezifischen Erfolgskriterien und illustrieren durch verdichtete Erfahrungsberichte von Teilnehmenden die „Exklusivität" der Masterlehrgänge der KPH.

„Religion – Kultur – Spiritualität" (RKS)

Michael Langer

Der Masterlehrgang ist eng mit der Geschichte des Jugendkatechismus „YOUCAT" verbunden. Bei der Präsentation dieses Buches in Rom im Frühjahr 2011, regte der Wiener Erzbischof Christoph Kardinal Schönborn in einem Gespräch mit der damaligen Schulamtsleiterin Christine Mann und Michael Langer an, man möge einen Masterlehrgang für Multiplikatoren zum Jugendkatechismus an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems einrichten.

Dank engagierter Unterstützung durch namhafte Theologen aus dem deutschsprachigen Raum gelang es, relativ rasch ein Curriculum zur Verabschiedung zu bringen. Im Wintersemester 2012/13 konnte der erste Kurs mit 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Deutschland und Österreich starten, die im Sommer 2015 vom Wiener Kardinal ihre Diplome erhielten. Im Herbst desselben Jahres hat der zweite Lehrgang mit 16 Studierenden im Alter von 25 bis 71 begonnen.

Der Masterlehrgang hat den Katechismus als ein Leitmotiv im Hintergrund, ist aber nicht primär auf ihn ausgerichtet. Er will mit den Schwerpunkten Glaubenslehre, Religionspädagogik und Katechetik, Spiritualität, Kultur und Organisationskompetenz ein Netzwerk an qualifizierten Multiplikatoren und künftigen Führungskräften heranbildet. Er richtet sich aber auch an Studierende und Interessenten,

die keinem kirchlichen Berufsfeld angehören oder dies anstreben. Dies spiegelt sich auch in den Berufen wieder: Es finden sich dabei voll ausgebildete Theologinnen Theologen und ReligionslehrerInnen und-lehrer, aber auch NaturwissenschaftlerInnen und Naturwissenschaftler oder in der Wirtschaft Tätige.

Der Hochschullehrgang mit Masterabschluss versteht sich als ergänzendes und weiterführendes wissenschaftsorientiertes Alternativangebot. Die Auswahl und Verknüpfung der Inhalte des hier vorgelegten Hochschullehrgangs mit Masterabschluss ist im kirchlichen und gesellschaftlichen Raum im deutschsprachigen Bereich bisher nicht zu finden. Verwiesen sei etwa auf die starke Fokussierung zur Gewinnung spiritueller, kultureller und interreligiöser Kompetenz oder das Modul zu Organisation und Management in Kirche und Bildungseinrichtungen.

Der Höhepunkt des Lehrgangs ist die zweiwöchige Bibelschule in Israel und Palästina. Die Studierenden können durch das Studium der biblischen Texte an ihren Ursprungsorten gänzlich neue Zugänge zur Heilgen Schrift entdecken.

Auch die Gewinnung ästhetischer Kompetenz ist der Lehrgangsleitung ein wichtiges Anliegen. Dies wird nicht zuletzt in der Begegnung mit zeitgenössischen Künstlern realisiert. Ernst Fuchs, Arnulf Rainer, Arik Brauer gehören zu den Persönlichkeiten, denen die Studierenden begegnen durften.

Bei den monatlich stattfindenden Seminaren am Freitagnachmittag und Samstag begegnen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Spitzen deutschsprachiger Theologie: Thomas Söding, Christoph Dohmen, Hanna-Barbara Gerl-Falkovits, Bertram Stubenrauch, Egon Kapellari, Josef Niewiadomski, Peter Schallenberg und viele andere zeichnen für die Qualität der Veranstaltung. Regelmäßige Exkursionen zur christlichen und profanen Kunstgeschichte (z. T. begleitet von Gustav Schörghofer SJ) runden das Programm ab. Darüber hinaus zeichnet sich der Kurs auch durch Bemühen um spirituelle Kompetenz aus. Weihbischof Graf aus Regensburg leitet zum zweiten Mal die „Geistlichen Übungen“, liturgische Feiern begleiten regelmäßig die Wochenenden. Ergänzt wird das theologische, biblische, ästhetische und spirituelle Programm durch Veranstaltungen zur Kultur- und Erziehungswissenschaft, Grundfragen und Herausforderungen der Ethik u.a.

Das Curriculum steht in Übereinstimmung mit den internationalen Standards vergleichbarer Lehrgänge und will einen Beitrag zu einem differenzierten theologischen und religionspädagogischen Fort- und Weiterbildungsprogramm im deutschsprachigen Raum leisten.

Hochschullehrgang mit Masterabschluss:

"Theaterpädagogik – Methode Drama in pädagogischen und sozialen Berufsfeldern"

Erika Klonner, Egon Turecek

Etwa zeitgleich mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen begann die Entwicklung von Lehrgängen für theatrales und performatives Lernen. Zu diesem Zeitpunkt wurde in Österreich Theater in der Schule zunehmend nicht nur als unverbindliche Übung oder extracurriculare Aktivität wahrgenommen, sondern auch als Methode im Unterricht. Theater als Methode bedeutet eine handlungsorientierte und ganzheitliche Form des Lernens. Das Lernen findet in einem geschützten Rahmen, in einer so genannten „Als ob"-Situation, statt und benötigt gelenkte und professionell angeleitete aber in keiner Weise frontale Unterrichtsstrukturen. Die Lernenden befinden sich in einer Umgebung der Offenheit und des Vertrauens und erleben einen lustbetonten und kreativen Lernprozess. Diese Lernumgebung schafft Entfaltungsmöglichkeiten für hochbegabte und gleichzeitig Schutzräume für weniger begabte Lernende. Es darf stress- und angstfrei, mit Verzicht auf die Labels „richtig" und „falsch", experimentiert werden. Theater versteht sich in diesem Kontext nicht als Vehikel für das Nachspielen von Texten oder eine Bühnenaufführung, sondern als ein mit allen Sinnen erfahrbarer pädagogischer Prozess, in dem Lernziele mit darstellerischen und szenischen Mitteln erreicht werden. Argumente und Begründungen für theatrale und performative Lernformen waren zu diesem Zeitpunkt zunehmend wissenschaftlich belegt, wodurch die Schaffung von Weiterbildungsmöglichkeiten an den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen maßgeblich unterstützt wurde.

Im Studienjahr 2008/2009 startete der erste öffentlich-rechtliche, berufsbegleitende Weiterbildungslehrgang an der KPH Wien/Krems mit dem Titel „Methode Drama – Drama- und Theaterpädagogik für Schule und Unterricht". Er orientierte sich zu einem großen Teil an den Grundsätzen des englischen „Drama in Education" und war zu diesem Zeitpunkt in Österreich der einzige Lehrgang dieser Art. Mit dem Ziel einer stärkeren Akademisierung und wissenschaftlichen Orientierung wurde gleichzeitig an der Entwicklung eines Curriculums für einen Hochschullehrgang „Theaterpädagogik – Methode Drama in pädagogischen und sozialen Berufsfeldern" mit einem Abschluss als „Master of Arts" gearbeitet. Ein Großteil der Absolventinnen und Absolventen des ersten öffentlich-rechtlichen Lehrgangs (später auch des zweiten) inskribierte gleich im Anschluss den Masterlehrgang, um

diese Vertiefung und wissenschaftliche Verknüpfung zusätzlich zu erwerben. Zwischen 2012 und 2018 haben zwei Masterlehrgänge dieser Art stattgefunden und insgesamt ca. 70 Absolventinnen und Absolventen hervorgebracht. Im Jahr 2018 beginnt bereits der dritte Durchgang.

Hervorzuheben ist, dass sich unter den Teilnehmenden auch ein beachtlicher Prozentsatz von Studierenden fand, die nicht im Schulbereich, sondern in anderen sozialen oder pädagogischen Arbeitsfeldern sowie in künstlerischen Bereichen tätig sind. Diese konnten ihre neu erworbene Qualifikation auch beruflich „verwerten". Einige Beispiele: Eine in einem Krankenhaus tätige Teilnehmerin setzt Theatermethoden in der Krebstherapie ein, eine andere arbeitet als Theaterpädagogin am Wiener Volkstheater und bereitet Stückeinführungen für Schulklassen didaktisch vor.

Womit lassen sich der Erfolg des Lehrgangs „Theaterpädagogik" (Evaluationen und Feedback nach einzelnen Seminaren und abgeschlossenen Lehrgängen sind fast ausnahmslos euphorisch) und die anhaltende Nachfrage erklären?

1) Die Qualität und Vielfalt der Inhalte: Der Lehrgang gibt Einblick in ein breites Spektrum von theaterpädagogischen Themen und bietet gleichzeitig die Möglichkeit zur Vertiefung eigener Interessensgebiete. Zu den Themenbereichen gehören Theatertraining und Regie, Improvisationstheater, Forumtheater, Jeux Dramatiques, Puppenspiel, Bewegungs- und Musiktheater, Drama in Education, Szenisches Spiel, Szenische Interpretation und Projektmanagement, um nur einige zu nennen.

2) Die Auswahl der Referentinnen und Referenten: Referentinnen und Referenten sind ausnahmslos Top-Expertinnen und -Experten ihres Faches und verknüpfen Theorie und Praxis auf bestmögliche Art und Weise. Das Team ist stark international besetzt, Kolleginnen und Kollegen kamen neben Österreich bisher aus Großbritannien, Deutschland, der Schweiz, der Tschechischen Republik, Irland, Griechenland, Frankreich, den Niederlanden und Belgien.

3) Die Stärke der Peer Groups: Die starke Vernetzung untereinander, das kooperative Spielen und Arbeiten, sowie die gemeinsam verbrachte Zeit an Wochenenden (die Seminare finden ausschließlich von Freitag bis Sonntag geblockt in Bildungshäusern statt) wirken sich äußerst positiv auf die Gruppendynamik und die Arbeitsatmosphäre aus.

4) Der Modus des Lernens und die unmittelbare Wirkung auf die eigene Persönlichkeit und Befindlichkeit: das Spielen, die offene und entspannte Herangehensweise an die Inhalte, Drama als nicht nur methodenrepertoireverändernde, sondern auch als persönlichkeitsverändernde Kraft.

Ein kleiner Auszug aus Rückmeldungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern bestätigt die im vierten Punkt geäußerte These:

„Ich kann durch dramapädagogische Methoden den Kindern und Jugendlichen mehr Selbstwertgefühl, gegenseitige Wertschätzung, differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit, kommunikative und soziale Kompetenz schenken."

„Schule ist ein wichtiger Ort, an dem Kinder durch kompetente Unterstützung ihre Persönlichkeit und die ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen begreifen lernen. Mit Hilfe des Theaters können wir Schule ganz anders erleben."

„Ich habe für meine Persönlichkeit viel mitgenommen. Die Seminare sind zwar sehr anstrengend, aber es ist genug Platz für Gespräche und auch Lachen!"

„Theaterarbeit ist Arbeit an der Persönlichkeit."

„Während viele Kolleginnen und Kollegen im Mai bereits vollkommen erschöpft sind, merke ich, dass mir der Unterricht, d.h. die Schule als Bühne, noch sehr viel Spaß macht."

In diesem Sinne ist zu wünschen, dass die theaterpädagogischen Masterlehrgänge an der KPH Wien/Krems auch in Zukunft Prozesse der Veränderung in Gang setzen sowie Prozesse der Professionalisierung und Qualifikationsverbesserung unterstützen und verstärken können.

Masterlehrgang Begabung – Person – Potenzial

Elisabeth Halmer

Hochwertige Begabungsförderung – jenseits einer elitär verstandenen Hochbegabtenförderung – ist zu einem anerkannten Qualitätsmerkmal von Schulen geworden und wird auch zusehends ein Thema des außerschulischen Bildungsbereichs sowie der qualitätsvollen Kinder- und Jugendbetreuung allgemein. SchülerInnen mit vielfältigen Begabungen oder ausgeprägten individuellen Fähigkeiten sind in jeder Schulklasse oder Jugendgruppe zu finden, wobei viele spezielle Begabungen haben, die im traditionellen Schulsystemen wenig sichtbar und daher auch nicht entsprechend gefördert werden. Der professionelle Umgang mit Leistungsheterogenität verlangt daher nach Lernformen, didaktischen Methoden und Betreuungseinrichtungen, die Kindern die Möglichkeit bieten, ihre Begabungen zu erkennen, zu entwickeln und zu pflegen. Um das an möglichst vielen Schulen und anderen Bildungseinrichtungen sicherzustellen, wurde in Kooperation mit FHNW Basel, nach wie vor Kooperationspartner, und einem hochkarätigen wissenschaftlichen

Beirat das Curriculum für den Masterlehrgang Begabung – Person – Potenzial (Abschluss Master of Arts) entwickelt. Im Juni 2011 konnte die KPH mit dem ersten Durchgang starten. Mittlerweile läuft der 3. und überarbeitete Lehrgang sehr erfolgreich an der KPH Wien/Krems.

Der Masterlehrgang hat die fundierte Professionalisierung von PädagogInnen im Fokus, so dass diese nach dem Abschluss ExpertInnen in Bezug auf Unterrichts- und Schulentwicklung sind, begabungsfördernde Projekte begleiten und betreuen, aber auch beratend in außerschulischen Institutionen tätig sein können. Die AbsolventInnen bringen ihr erworbenes Wissen an Schulen, Hochschulen, Universitäten, aber auch in privaten Institutionen ein. So konnte beispielsweise eine Teilnehmerin erfolgreich ins Doktoratsstudium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien einsteigen und zwei AbsolventInnen leiten mittlerweile die Begabungsakademie Steiermark.

Mag. Ute Lock – Absolventin des Lehrgangs: *„Der Masterlehrgang Begabung – Person – Potential gibt mir die einzigartige Möglichkeit, mich im Bereich der person- und werteorientierten Begabungs- und Begabtenförderung auf universitärem Niveau weiterzubilden und dieses Studium mit dem Master of Arts abzuschließen. Die nicht nur in wissenschaftlichen Belangen sehr hochkarätige Ausbildung wird durch schul- und lebenspraktische Module ergänzt, besonders durch die Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Nordwestschweiz. Ich profitiere also doppelt: Ich kann mich persönlich auf qualitativ sehr hochwertigem wissenschaftlichen Niveau weiterentwickeln und andererseits steigere ich meine Berufsexpertise durch direkte Praxisbezüge."*

Das Konzept des Masterlehrgangs geht von einem dynamischen Begabungsbegriff aus, bei dem sich ein professioneller Umgang mit Leistungsheterogenität und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen an den entwickelbaren Potenzialen junger Menschen orientiert. Die Basis der Lehrinhalte ist die Idee einer Schule der Person (nach Gabriele Weigand, Schule der Person, 2004), in der Begabungsentwicklung als wesentlicher Teil der Persönlichkeitsbildung verstanden wird: Kinder und Jugendliche sind einzigartig, nicht gleich, aber gleichwertig. Im Sinne einer „Schule der Person" werden Lernende dahin begleitet, die Bedeutung des Gelernten für die eigene Persönlichkeitsentwicklung zu begreifen. Ziel muss es sein, das erworbene Wissen für eine autonome Gestaltung des eigenen Lebens zu nutzen. Dies erfordert die Fähigkeit zu einer kritischen Bewertung von Wissen, die sich wiederum auf ein in sich konsistentes Wertesystem stützen muss. Diese anthropologische Wertsetzung verlangt von den Lehrenden ein verändertes Rollenverständnis hin zu einer pädagogischen Haltung, die die Lernenden auf dem Weg der Personwerdung begleitet.

Neben dem Grundlagenwissen der Begabungsforschung, der Lernpsychologie und der Neurowissenschaften werden pädagogisch-diagnostische und methodisch-didaktische Kompetenzen erworben. Zusätzlich ist die Gesundheitskompetenz – in Kooperation mit dem Beratungszentrum für Gesundheitsförderung und Berufszufriedenheit der KPH Wien/Krems – ein Schwerpunkt des Studiums. Der begabte (junge) Mensch agiert auf dem Hintergrund seiner kognitiv-intellektuellen, sozialen und emotionalen Begabungen. Er sieht den Menschen in seiner Ganzheit, als ein sich entfaltendes Individuum.

Ein Spezifikum dieses Lehrgangs ist, dass die AbsolventInnen nicht nur mit dem Master of Arts abschließen, sondern bereits nach dem 2. Semester das internationale ECHA-Diplom (European Council for High Ability), eine weltweit anerkannte Qualifikation der Begabungsförderung, erwerben.

SUMMARY

Since they were first introduced in 2012, the Master Degree programs in the Advanced Training Institute have seen considerable growth rates both in terms of portfolio enlargement and total student numbers. They address mid-career professionals who would like to enhance their competences in their present positions, acquire new qualifications for (self)-employment or pursue a new academic degree that will help them advance their careers. Critical success factors of all Master Degree programs include a curriculum design that recognizes the needs of in-service professionals, a balanced interface between theory and practice, part-time delivery in small groups, highly renowned lecturers and attractive inner-city or campus locations. The program directors of three selected Master Degree programs relate the beginnings, specifics and highlights of their programs, answering the questions "What makes the program special?" by providing illustrative student feedback.

Andreas Weissenbäck

Wie kommt das Partikulare ins Studium?

Kasuistische und ethnographische Zugänge in der LehrerInnenbildung

Doris Lindner, Katharina Rosenberger

1 Einleitung: Die Zwickmühle der LehrerInnenausbildung

Niemand würde ernsthaft bestreiten, dass das vorrangige Ziel eines Lehramtsstudiums darin liegt, Studierende so auf ihre künftige Tätigkeit vorzubereiten, dass sie diese im Laufe ihres Berufslebens kompetent und professionell ausüben können. Vermittelt werden sollen demnach das nötige Wissen sowie grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die einschlägig professionelles Handeln möglichst in allen mit dem Lehrberuf verbundenen Tätigkeitsfeldern (Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren) schon zu Berufseintritt erlauben. Da zudem davon ausgegangen werden muss, dass dieses Repertoire von jeder Lehrperson kontinuierlich weiterentwickelt werden muss, um einerseits die eigenen Fähigkeiten zu kultivieren und andererseits über den in sozialen Berufen notwendigen Aktualitätsbezug zu verfügen, strebt die Ausbildung zudem auch eine nachhaltig lernoffene Haltung zur Reflexion und Weiterbildung der LehramtsanwärterInnen sowie deren zur eigenständigen und selbstgesteuerten Wissensaneignung nötigen Kompetenzen – mit anderen Worten: eines reflektierten pädagogischen Habitus – an.

Mit dem Anspruch einer reflexiven LehrerInnenbildung stoßen Institutionen jedoch auf ein Paradoxon: Die Berufsbezogenheit verlangt von ihnen ein Studienangebot, welches eine Auseinandersetzung mit den konkreten und einmaligen Situationen der Berufspraxis ermöglicht. In diesem Sinne könnte man von einem ‚angewandten Modus' der Studienausrichtung sprechen. Sichtbar wird dies im besonderen Maße in den Praktikumsphasen und Begleitveranstaltungen, wie sie seit jeher Teil jedes Lehramts-Curriculums sind. Gleichzeitig muss sich die LehrerInnenbildung aufgrund der Tertiarisierungstendenzen in pädagogischen und sozialen Berufen immer stärker akademisch- und wissenschaftsgerichtet verorten. Dieser

Doppelanspruch unterscheidet ein Lehramtsstudium von disziplinorientierten Studien, welche ungleich weniger den Erwartungen ausgesetzt sind, Studierende auch zur Aneignung einer Handlungskompetenz zu verhelfen. Aber wie kann ein akademisches Studium, das sich mit seinem wissenschaftlichen Anspruch per definitionem der (Schul-) Praxis entfremden muss, um mit einem analytisch-distanzierten Blick auf einer verallgemeinernden und abstrakten Ebene deren Eigenheiten, Strukturen, Vorgänge etc. zu untersuchen (zu ‚studieren'), gleichzeitig die individuelle Handlungsfähigkeit der Studierenden, die unwillkürlich an Kontexte und konkrete Situationen gebunden ist, fördern? Wie können diese scheinbar so unterschiedlichen und teilweise sogar entgegenwirkenden Perspektiven derart verbunden werden, dass sie zu fruchtbringenden Komposita amalgamieren?

Das hier skizzierte Spannungsverhältnis wird landläufig als Theorie-Praxis-Problem bezeichnet und beschäftigt die Theorien der LehrerInnenbildung schon seit es diese gibt. Spätestens seit Herbarts Forderung nach einer wissenschaftlichen Pädagogik liegen dazu unzählige Lösungsvorschläge vor, denen jeweils eine bestimmte Auffassung des Verhältnisses von Theorie und Praxis zugrunde gelegt werden kann. Dabei hat sich die lange Zeit weit verbreitete Vorstellung, die Theorie könne die Praxis anleiten, bei Betrachtung der Unterrichtsrealität als wenig hilfreich erwiesen. Die Bewältigung unterrichtlicher Herausforderungen lassen sich schwer etwa über das Lesen von Methodenbüchern und Lernen von pädagogisch-didaktischer Theorien erwerben. Zudem weisen eine Reihe an empirischen Untersuchungen darauf hin, dass sich beispielsweise das Alltagsplanen erfahrener LehrerInnen substantiell von der an Ausbildungsinstitutionen eingeforderten schriftlichen Vorbereitung des Unterrichts unterscheidet und anderen Logiken sowie Ansprüchen unterliegt. Dies soll nicht als Abwertung von pädagogischen ‚Theorien' (hier im Sinne von Modellvorstellungen) missverstanden werden: Diese eignen sich jedoch viel eher für die Handlungsplanung, -begründung und -optimierung. Dafür ist, das wird heutzutage niemand bestreiten wollen, eine theoretisch-wissenschaftliche diskursive Rahmung wertvoll und notwendig.

Wie können nun aber hochschulische bzw. universitäre Lernwelten nicht nur den wissenschaftlichen Ambitionen einer abstrakt-theoretischen Durchdringung mit dem künftigen Praxisfeld zusammenhängenden Themen gerecht werden, sondern zugleich (weil einphasige Ausbildungslogik) auch auf die Praxis vorbereiten? Neben ersten eigenen Erfahrungen des Unterrichtens im Setting eines Praktikums entpuppt sich hier die seit den 1970er-Jahren propagierte Forschungsorientierung im Studium als Möglichkeit, den angesprochenen Spagat zwischen Anwendungs- wie auch Wissenschaftsausgerichtetheit zu meistern. In Übereinstimmung mit § 9 Abs. 6 Z 2 Hochschulgesetz 2005 findet sich etwa im Curriculum des Bachelorstudiums der Primarstufe der KPH Wien/Krems der Hinweis auf das „forschende Lernen" als Prämisse im Grundsatz der „Kompetenzorientierung/Querstrang 1" (KPH 2014, S. 8). Daneben wird unter dem als eigener Punkt angeführte Bereich „Forschendes Lernen" festgestellt, dass dieses an der Hochschule fachunspezifisch und disziplinübergreifend zu verstehen ist und daher prinzipiell alle Kompetenzbereiche der Ausbildung – und damit alle Studienfachbereiche – umfasst. (ebda., S. 9f) Auf Grundlage dieses Verständnisses werden von Lehrenden der KPH Lehrveranstaltungen angeboten, in denen mit einem forschenden Zugang der Partikularität der beruflichen Praxis im Sinne fallanalytischer Vorgehensweisen Rechnung getragen wird.

In diesem Beitrag soll nun ein exemplarischer Einblick in zwei eng miteinander verwandte Ansätze vorgestellt werden, die sich besonders eignen, künftigen LehrerInnen einen forschenden Zugang zur Schulpraxis zu eröffnen. Die Autorinnen können dabei auf vielfältige Erfahrungen zurückgreifen, in denen sie in unterschiedlichen Lernsettings auf Grundlage kasuistischer und ethnographischer Zugänge Studierende anleiteten, die Schulwirklichkeit systematisch, strukturiert und reflektiert zu beobachten sowie zu beschreiben. Befreit vom unmittelbaren Handlungsdruck, aber dennoch konfrontiert mit konkreten Ereignissen, konnten Studierende sich so mit der Komplexität des Handlungsfeldes und letztlich auch der angestrebten Profession auseinandersetzen und relevante Fragestellungen theoriebasiert bearbeiten.

2 Exemplarische Lösungsansätze:

Ausgesuchte Beispiele für fallbezogenes Arbeiten in Lehrveranstaltungen der KPH Wien/Krems bzw. im Cluster Nord-Ost

2.1 Die Arbeit mit und an Fall-Vignetten

Vignetten haben sich in den letzten Jahren in der deutschsprachigen empirischen Bildungsforschung zu einer immer häufiger eingesetzten Methode bei quantitativen wie auch qualitativen Ansätzen entwickelt. Als Mittel zur Darstellung realer oder fiktiver Szenarien kommen sie dabei sowohl in der Datenerhebung, -analyse und -interpretation zum Einsatz (vgl. Rosenberger 2016). Ihr Potential kann jedoch auch in der LehrerInnenausbildung genutzt werden, denn sie eignen sich gut, eigene Erfahrungen und Beobachtungen in eine authentische und erfahrungsnahe Form zu bringen, die dann in der Seminargruppe oder allein analysiert

und interpretiert werden kann. Gleichzeitig erhalten Studierende damit einen Einblick in interpretative Forschungsmethoden, mit denen nicht nur wissenschaftlich Forschende, sondern auch PraktikerInnen (in diesem Fall LehrerInnen) pädagogische und sonstige soziale Prozesse und Themen reflektiert aufarbeiten können. Dabei ist festzuhalten, dass es angesichts der im ersten Kapitel dieses Textes angesprochenen Doppelaufgabe der LehrerInnenausbildung und der damit verbundenen eher knapp bemessenen EC-Zuordnung geeigneter Lehrveranstaltungen in den hier vorgestellten Beispielen weniger um eine wissenschaftsorientierte theoretische als eine praxisorientierte Kasuistik geht, der vor allem eine paradigmatische und heuristische Funktion für künftiges Unterrichtshandeln innewohnt.

Beispiel 1: Im auslaufenden Curriculum der Lehramtsausbildung für die Neue Mittelschule findet sich im Modul 5-01 („Ethik – Menschenwürde – Gewaltprävention") das Seminar „Die ethische Dimension von Erziehung und Unterricht" (1 EC), in welchem Vignetten in Anlehnung an die „Innsbrucker Vignettenforschung" (vgl. Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012) erstellt und besprochen wurden. In diesem phänomenologisch orientierten Ansatz werden kurze Texte entwickelt, um Bildungsprozesse in einer prägnanten Erzählung, sozusagen als Momentaufnahmen schulischer Wirklichkeit, narrativ zu verdichten und damit in unterschiedlichen Dimensionen verstehbar zu machen. Auf Basis von selbst Erlebtem werden Texte geschrieben, die eine markante Situation sprachlich verdichtet wiedergeben, wobei es nicht nur auf eine Rekonstruktion von Abläufen (Handlungen, Äußerungen) ankommt, sondern auch die atmosphärische Stimmung – das von den Beobachteten Gespürte und Mitgefühlte – zum Ausdruck kommen soll. In einer zweiten, wichtigen, Phase werden diese Beschreibungen in der Innsbrucker Forschungsgruppe gemeinsam gelesen und verschiedene Bedeutungsschichten herausgearbeitet.

In der Lehrveranstaltung an der KPH bekamen die Studierenden nach einer Einführung in das Schreiben solcher Vignetten die Aufgabe, sich in Kleingruppen erlebte Situationen in bisherigen Schulpraktika zu vergegenwärtigen bzw. diese Erinnerungen auszutauschen, in denen das Thema der ethischen Dimension im schulischen Kontext zum Ausdruck kam. Jede Gruppe sollte dann ein bis zwei solcher Situationen auswählen und gemeinsam als Vignette ausarbeiten. Die ausformulierten Texte wurden an die Lehrveranstaltungsleiterin gemailt, die diese beim nächsten Präsenztermin kopiert an alle Studierenden verteilte. Die so entstandene Sammlung eigener, in verdichteter Form präsentierter Erlebnisse diente in der Seminargruppe sozusagen als Fundus, an dem in weiterer Folge gearbeitet wurde. Ausgewählte Vignetten wurden unter Anleitung der Lehrveranstaltungsleiterin mittels unterschiedlicher ‚Lesemethoden' analysiert und die darin entdeckten Themenbereiche diskutiert. Neben einer Erörterung eigener normativer Vorstellungen und Identifikationen ermöglichte diese Form der Arbeit an partikularen Fällen auch ein tentatives Eruieren von Handlungsoptionen, ein Anknüpfen an theoretische Erkenntnisse durch Herausarbeiten des Besonderen, aber auch des Allgemeinen am Fall.

Beispiel 2: Im Proseminar „Schul- und Unterrichtsforschung" (3 EC), das im Rahmen des Pflichtmoduls 6 der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABGPM 6) im Rahmen des Sekundarlehramtsstudiums im Verbund Nord-Ost angeboten wird, soll eine methodisch angeleitete und kontrollierte Auseinandersetzung mit dem Praxisfeld Schule stattfinden. Dazu werden im hier vorgestellten Seminar von den Studierenden konkrete Fragestellungen formuliert und in einem einwöchigen Forschungspraktikum mittels teilnehmender Beobachtung Daten erhoben und Beobachtungsprotokolle generiert, die anschließend in kleinen Forschungsgruppen zusammengespielt und ausgewertet werden. Ziel der Lehrveranstaltung ist es unter anderem, einen reflektiv-analytischen Blick auf die gelebte Praxis von Unterricht und Schule zu entwickeln. Die Studierenden bekommen darüber hinaus die Aufgabe, zusätzlich zum oben skizzierten kleinen Gruppenforschungsprojekt auch individuell eine Vignette zu verfassen, die in Anlehnung an Etienne Wenger (1998) eine Fiktionalisierung beobachteter Schulrealität darstellt. In diesen Vignetten soll der Alltag einer Person – entweder Schülerin oder Lehrerin – detailliert beschrieben werden. Der Fokus liegt dabei nicht auf einer Unterrichtsstunde, sondern auf dem gesamten Schultag. Anders als ethnographische Protokolle werden in solchen Texten viele im Laufe des Praktikums erworbene Beobachtungen und Eindrücke kondensiert und sprachlich verdichtet. Dabei wird das, was alltäglich und vertraut ist, zu einem ‚erzählwürdigen' Gegenstand transformiert. Dies lässt die zur Gewohnheit gewordenen Denk- und Handlungsweisen in den Blick rücken und macht die impliziten sozialen Regeln und Praktiken, welche meist von den AkteurInnen als selbstverständlich hingenommen werden, deutlich. Für Lehramtsstudierende, die die schulische Praxis aus jahrelanger eigener Schülererfahrung kennen, ist dieser ‚fremde' Blick auf das allzu vertraute Feld Schule gar nicht so leicht. Die besondere Art des Schreibens solcher Vignetten wird daher im Seminar erklärt und geübt. Es zeigt sich dabei, dass – neben der Lust etwas Selbstverständliches zu etwas Besonderem zu machen – immer wieder erhellende Aha-Erlebnisse über scheinbar Bekanntes überraschen und für Aspekte sensibilisieren, die bis dahin – und aus der Perspektive einer Lehrperson – noch wenig im Fokus der Aufmerksamkeit stand.

2.2 Spezifika und Praktiken ethnographischen Beobachtens im Unterricht

In den vergangenen Jahrzehnten findet die Ethnographie mit ihrer Tradition, Fall- und Feldstudien zur Analyse komplexer sozialer Problemlagen einzusetzen, auch in der Erziehungswissenschaft zunehmend Beachtung (vgl. Hünersdorf et al. 2008). Unter ethnographischer Feldforschung wird eine sozialwissenschaftliche Forschungsstrategie verstanden, die Menschen in spezifischen Kontexten und in ihrem Alltagshandeln untersucht, um Einblicke in Lebenswelten und Handlungsweisen zu erlangen. Ethnographischen Forschungen in pädagogischen Handlungsfeldern, unabhängig ihrer Akzentuierung und Intentionen, ist es ein Anliegen, die unterschiedlichen Adressaten pädagogischer Maßnahmen als gleichberechtigte Forschungssubjekte anzuerkennen und ihre Deutungs- und Handlungsmuster verstehend zu deuten (vgl. Friebertshäuser 2008). So wird einerseits Theoriebildung und die Überwindung normativer Vorstellungen vorangetrieben, andererseits ein Bewusstsein für die Besonderheiten pädagogischer Handlungsfelder und des Lehrberufs entwickelt und gefördert. Dieser letztgenannte Punkt ist insbesondere für die LehrerInnenbildung zentral, geht es hier auch immer um den Erwerb wesentlicher Reflexionskompetenz als Merkmal der Lehrprofession. Die Potentiale eines ethnographischen Zugangs zu pädagogischen Handlungsfeldern wie dem Unterricht liegen vor allem darin, ein neues ‚befremdetes' Verhältnis zu dem (scheinbar) Bekannten und allzu vertrauten Selbstverständlichen und Gewohnten einzunehmen und neue Einblicke in die eigene Lehrumgebung zu gewinnen.

Beispiel 1: Im bereits erwähnten Proseminar „Schul- und Unterrichtsforschung", das im Rahmen des Sekundarlehramtsstudiums im Verbund Nord-Ost angeboten wird, erlernen Studierende in und durch verschiedene Lern- und Unterrichtssettings die Herstellung von Fremdheit und eine Distanzierung von ihren biographisch erworbenen schulischen Konzepten durch unterschiedliche ethnographische Praktiken. Situationen unterrichtlicher Interaktionen werden dabei als entwicklungsbedeutsame Erfahrung analysiert, indem beobachtete Interaktionen und Erfahrungen theoriegeleitet und methodologisch reflektiert bearbeitet werden. Durch die Übernahme einer ‚reinen' BeobachterInnenrolle können Studierende weitestgehend handlungsentlastet das Unterrichtsgeschehen beobachten, um das Geschehen in seinem zeitlichen Verlauf möglichst präzise zu dokumentieren. Durch nicht vorab festgelegte Beobachtungsfragen oder -kategorien gehen Studierende offen in das Unterrichtsgeschehen und entwickeln erst im Feld einen spezifischen Fokus – ein entscheidender Schritt für das Verstehen der eigenen Motivationen und der Analyse, die durch die Verschriftlichung des Beobachteten weiter vorangetrieben wird. In diesem Schritt sind Studierende gezwungen, eine ‚Sprache' für das Beobachtete zu finden und dies zu explizieren, nach geeigneten Begrifflichkeiten und Formaten des (Selbst-)Ausdruckes zu suchen, eigene Einschätzungen und (Be-)Wertungen von der reinen Beschreibung zu trennen. Diese dichten Beschreibungen dienen alsdann der Rekonstruktion unterrichtlicher Strukturmerkmale (z.B. Kommunikation, Rollenhandeln) und Handlungsorientierungen, -strategien und -muster zentraler AkteurInnen etwa mittels sequenzieller Verfahren, die es erlauben, Handlungen und Entscheidungen deutend zu erschließen. Dies setzt allerdings die Thematisierung und Erarbeitung dieser Merkmale theoriegeleitet voraus. Weit wichtiger aber als die Bildung von Hypothesen oder die Entwicklung von Konzepten ist die Reflexion dieser Beobachtungsprotokolle, wobei vor allem die Thematisierung der Eindrücke und Gefühle, die zu einer bestimmten Einschätzung einer Situation geführt haben, besonders hervorzuheben sind, da sie die Thematisierung und Bearbeitung subjektiver Theorien über Schule und Unterricht, eingeschliffene Muster und Bilder, ermöglichen. So wird zukünftigen LehrerInnen einerseits die Möglichkeit geboten, das breite Spektrum schulpädagogischen Handelns zu analysieren und zu problematisieren, andererseits kann dadurch eine Sensibilisierung für komplexe und dichte Unterrichtssituationen angebahnt werden, indem Einstellungen, Motivationen, Haltungen und das eigene Handeln in unterschiedlichen Situationen aus einer distanzierten Perspektive reflektiert werden.

Beispiel 2: Auch im Proseminar „Interaktion und Kommunikation" (5 EC), das im Rahmen des Sekundarlehramtsstudiums im Verbund Nord-Ost angeboten wird (ABGPM 4), spielt ethnographisches Beobachten in besonderer Weise – als Zugang zur ‚ganzheitlichen' Erforschung und Reflexion der alltäglichen Berufspraxis – in der Analyse von Unterrichtsgesprächen und institutionalisierten Kommunikationsformen eine zentrale Rolle. Durch das Beobachten von Interaktions- und Kommunikationsabläufen und dem nachträglichen objektiven und wertfreien Beschreiben dieser Situationen können soziale Prozesse und Dynamiken, Deutungen und soziale Praktiken im Unterricht dokumentiert und entschlüsselt werden. Dabei geht es aber nicht nur um sprachlich geäußerte und für die BeobachterIn verbalisierte Erfahrungen, Einstellungen und Orientierungen, sondern auch um nichtsprachliche ‚Narrationen'. So lässt sich beispielsweise durch ethnographisches Beobachten die Regelhaftigkeit bei der Verteilung des Rederechts in verschiedenen Unterrichtssituationen und -fächern nachzeichnen und die grundlegenden Interaktionsmuster zur Ordnung von Unterricht identifizieren und thematisieren. Dokumentierte Beobachtungen sind ebenso hilfreich, wenn es darum geht, Interaktions- und Kommunikationsabläufe zwischen

unterschiedlichen Akteursgruppen im Sinne von Good-and-Bad-Practice-Beispielen zu analysieren und erarbeitete Lösungen auf das eigene Handeln zu übertragen. So erwerben angehende LehrerInnen in unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern kommunikative und kooperative Kompetenzen. Durch ‚unvoreingenommenes', ‚fremdes' Beobachten lässt sich darüber hinaus eine Sensibilisierung von Personenwahrnehmung erzielen sowie eine unbefangene und wertfreie Beurteilung unterschiedlicher Interaktionssituationen im Unterricht einüben und steigern.

3 Resümee

Fallanalysen in der LehrerInnenausbildung sind ein wesentliches Instrument zur Sensibilisierung von Unterrichtsprozessen und -dynamiken, in dem praxisnah und mithilfe theoretischer Bezüge Strukturdimensionen des Unterrichts in Kleinschritten-Interpretationen fallspezifisch erarbeitet werden. Dabei wird dem Anspruch einer forschungsnahen, theoretischen und zugleich praxisnahen LehrerInnenbildung gefolgt. Im Mittelpunkt dieser Bemühungen, wie beispielhaft gezeigt, steht die Herausbildung einer Reflexionskompetenz, um alltägliche Anforderungen und Problemdimensionen beruflichen Handelns sowie unterrichtliche Strukturen zu erkennen und zu verstehen. Wesentlich dabei ist die Sensibilisierung für Interaktionen und die Qualität des kommunikativen Umgangs zwischen zentralen Akteursgruppen, um Lehr-Lern-Prozesse gelingend zu initiieren und zu gestalten.

Literatur

Friebertshäuser, Barbara (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In: Bettina Hünersdorf; Burkhard Müller; Christoph Meader (Hg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim und München, S. 49-64

Hünersdorf, Bettina; Müller, Burkhard; Maeder, Christoph (Hg., 2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim und München: Juventa Verlag

KPH Wien/Krems (2014): Curriculum: Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe. Wien: KPH Wien/Krems

Rosenberger, Katharina (2016): Fall-Vignetten. Ein methodisches Instrument in der Bildungsforschung. In: Forschungsperspektiven 7, S. 203-215

Schratz, Michael; Schwarz, Johanna; Westfall-Greiter, Tanja (Hg., 2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: StudienVerlag

Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: University Press

SUMMARY

Beyond question, teacher training has its prior aim in teaching how to professionally tackle requirements and challenges in the teaching profession. Therefore, it is essential to teach relevant knowledge and basic skills which enable acting professionally in all fields connected to the teaching profession. A key competence that needs to be developed and strengthened in future teachers is the ability of reflection. In order to provide a reflective teacher education, suitable seminars need to be established which enable students to deal with specific and unique situations in professional practice. For a while, case studies – working on and being confronted with pedagogical real-life cases – have been seen as a possibility to develop these reflective skills. There are different ways of how these real-life cases can be used in teacher training seminars. Two methods will be described here, based on casuistic and ethnographic approaches.

Gelingender Berufseinstieg

ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt

1. Einleitung

Gabriele Beer, Isabella Benischek

Dieses Projekt der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich ging der Frage nach Gelingensbedingungen für den Berufseinstieg von Lehrpersonen unter dem Gesichtspunkt des Mentorings nach. Für die professionelle Begleitung wurde im Rahmen dieses Projektes ein spezielles Angebot für BerufseinsteigerInnen erstellt, durchgeführt und auf seine Akzeptanz und Wirkung hin überprüft. Ausgehend vom Angebots-Nutzungs-Modell (vgl. Lipowsky, 2011, S. 398ff), welches für das Gelingen der Berufsinduktion drei zentrale Faktoren unterscheidet (Persönlichkeit, schulische Rahmenbedingungen, Weiterbildungsmaßnahmen in der Berufseinführung), stand die Wirksamkeit von Mentoring zur Vertiefung und Erweiterung der Kompetenzen von Berufseinsteigenden unter Berücksichtigung der beiden anderen zentralen Faktoren Persönlichkeit (Verhaltensstile) und unterschiedliche schulische/kontextuelle Rahmenbedingungen im Mittelpunkt (vgl. Beer, 2014, S. 13f). Zum Zeitpunkt der Konzeption dieses Projekts war die Einbeziehung von MentorInnen beim Berufseinstieg von Pflichtschullehrpersonen ein Novum. Erst mit dem Start der operativen Phase dieses Projekts im Schuljahr 2011/12 begann eine breite Diskussion über eine begleitete Induktionsphase im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU. Insofern können die aus diesem Projekt gewonnenen Erkenntnisse für die Planung der Induktionsphase hilfreich sein. Gleichzeitig wurden für zukünftige Ausbildungen von MentorInnen Erkenntnisse gewonnen.

2. Zur Bedeutung des Berufseinstiegs

Die Phase des Berufseinstiegs – als Transition zwischen Ausbildung und beruflicher Sozialisation – gewinnt sowohl vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung der Lehrerschaft (vgl. Blömeke, 2011, S. 358) als auch durch die Implementierung der LehrerInnenbildung NEU an Bedeutung. Der Berufseinstieg ist mit ein entscheidender Prozess der beruflichen Sozialisation, welcher mit beruflichen und persönlichen Herausforderungen verbunden ist und unterschiedlich wahrgenommen wird (vgl. Benz/Lehner, 2009, S. 30f). Es werden grundlegende berufsbezogene Einstellungen, Kompetenzen und kontextabhängige praktische Qualifikationen erworben. Diese Phase birgt jedoch auch die Gefahr in sich, dass die in der Ausbildung angeeigneten Einstellungen und Handlungsbereitschaften wieder abgebaut werden – ein Phänomen, das als „Konstanzer Wanne" (vgl. Baer et al., 2011) bezeichnet wird (vgl. Beer, 2014, S. 12).

3. Zielsetzungen des Mentoring-Projekts

Ziel ist …

- … eine doppelte Ausrichtung der Unterstützung auf Unterrichts- und Persönlichkeitsentwicklung: Emotionale und soziale Unterstützung soll die starke Belastung der ersten Berufsjahre regulieren helfen. Um langfristig effektives LehrerInnen-Handeln aufzubauen, wird die Entwicklung reflektierter Handlungsroutinen und die Ausbildung eines forschenden Habitus unterstützt (vgl. Blömeke/Paine, 2009, S. 20f).
- … BerufseinsteigerInnen zu bestärken, die in der Ausbildung angeeigneten Einstellungen und Handlungsbereitschaften, Denk- und Handlungsmuster nicht abzulegen, sich nicht unreflektiert schnell an das System Schule – speziell an die vorgefundene Schulkultur – anzupassen.
- … in einem qualitativen Ansatz der subjektiven Wirklichkeit von AkteurInnen nachzugehen, beispielsweise wodurch die BerufseinsteigerInnen durch das Mentoring Erfolg im Unterricht erleben, eine positive Beziehung zu den Lernenden aufbauen, mit den Eltern, Vorgesetzten bzw. mit der Kollegenschaft konstruktiv zusammenarbeiten können etc.
- … Erkenntnisse darüber zu gewinnen, in welchem Ausmaß MentorInnen nach Trainings zur Autonomieförderung ihre Mentees konstruktiver unterstützen können.
- … die Begleitung so zu gestalten, dass dem Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung der Mentees Rechnung getragen wird.
- … das Sammeln von Erkenntnissen für Mentoring aus Sicht der Mentees und der MentorInnen mit der Blickrichtung darauf, einen Beitrag zur Konzeption von Masterlehrgängen „Mentoring" zu leisten.
- … Erkenntnisse darüber zu gewinnen, in welchem Ausmaß MentorInnen im Hinblick auf ihre Selbststeuerungsfähigkeiten unterstützt werden können.
- … Bedingungen eines gelingenden Berufseinstiegs zu ermitteln (vgl. Beer, 2014, S. 19f).

4. Treatment – das Konzept

Die BerufseinsteigerInnen erhielten (auf freiwilliger Basis) eine Begleitung in ihrem ersten und zweiten Dienstjahr durch speziell in Trainings dafür vorbereitete MentorInnen, welche selbst erfahrene Lehrpersonen sind. Reflexion gilt als zentrale Leitvorstellung in der LehrerInnen-Fortbildung. Die Erfahrung stelle zwar die Grundlage des Lernens dar, hinzukommen müsse aber die Reflexion, weil sonst kein Verstehen möglich sei (vgl. Rolff, 2010). Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde Mentoring zur Förderung und Unterstützung der Reflexion als zentrales Fortbildungsinstrument regelmäßig eingesetzt. Aufgabe der MentorInnen war die Beobachtung und anschließende Beratung über den Unterricht (vgl. Abs, 2011, S. 389ff) sowie Unterstützung in der Phase der beruflichen Sozialisation. Beobachtung gilt als wichtiger Zugang zu den für das Lernen grundlegenden Erfahrungen (vgl. Balke/Daschner, 2010), daher hospitierten die MentorInnen den Unterricht oder zogen zum Teil auch Unterrichtsvideos heran. Dem Einsatz von Unterrichtsvideos wird eine erhebliche Bedeutung für die Reflexion von Unterricht und die Veränderung unterrichtsbezogener Kognitionen und Theorien zugeschrieben (vgl. Lipowsky, 2011, S. 409f).

In den Mentoringprozess und in die Forschung flossen außerdem Einschätzungen der Unterrichtsqualität (Merkmale der Instruktionsqualität und Merkmale des Klassenmanagements) durch die SchülerInnen ein, welche mit dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK; Mayr/Eder/Fartacek/Lenske, 2011) erhoben wurden. Ebenso wurden die BerufseinsteigerInnen zu diesen Themenbereichen befragt. Dies ließ nicht nur den Vergleich zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung zu, sondern ermöglicht darüber hinaus eine Beratungsgrundlage.

Den Kern des Projekts bildete die Begleitung durch MentorInnen, wobei jede Mentorin/jeder Mentor ein bis drei

Berufseinsteigende betreute. Es gab regelmäßige Treffen (ca. alle sechs Wochen, in Summe zumindest neun Stunden pro Semester) sowie im Bedarfsfall weitere Kontaktaufnahmen per Mail, Telefon oder persönlich. Aus der Perspektive einer Berufseinsteigerin/eines Berufseinsteigers betrachtet bestand das „Minimalprogramm" somit in einem Begleitungsangebot an sechs Nachmittagen sowie in vier Unterrichtshospitationen (jeweils samt Vor- und Nachbesprechung).

Die MentorInnen wurden im Rahmen einer zwei mal 16 Einheiten umfassenden Einschulung (Juli und September 2011) auf ihre Aufgabe vorbereitet und mit begleitenden Follow-up-Veranstaltungen pro Schuljahr wie auch der Möglichkeit zu einer sechsmaligen Teilnahme bei einer Supervision unterstützt. Das Konzept des Vorbereitungsseminars beruht auf Modellen der Motivationsforschung (Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci/Ryan, 1993), auf einzelnen Subtheorien des PSI-Ansatzes von Kuhl (2001) und Modellen und Methoden der Beratung.

5. Ausgewählte Ergebnisse

Die Ergebnisse stammen aus Interviews mit den Berufseinsteigenden und MentorInnen, die in regelmäßigen Abständen geführt wurden.

5.1. Herausforderungen in den ersten Dienstjahren aus Sicht der Berufseinsteigenden

Die Intensität der Begleitung hängt stark vom Schulstandort ab, je nachdem, in welcher Art und Weise die Berufseinsteigenden Unterstützung von den KollegInnen oder bei der Schulleitung vor Ort erfahren. Eine große Belastung für die BerufseinsteigerInnen stellen die zeitliche Beanspruchung sowie die adäquaten Reaktionen im Umgang mit SchülerInnen, Eltern und KollegInnen dar. Aber auch Disziplinprobleme, generell das Classroom-Management, sonderpädagogische Handlungsfelder (Integration/Inklusion), die Durchführung von Elternabenden und Sprechtagen sowie Schwierigkeiten mit Eltern wurden als Problemfelder identifiziert. Hier wurde die kompetente Unterstützung durch die MentorInnen als große Hilfe gesehen (vgl. Dangl, 2014, S. 41ff). Weiters empfanden Berufseinsteigende die Anstellungsmodalitäten und schulspezifischen Rahmenbedingungen als belastend (vgl. Stumpner, 2014, S. 188). Eine spezielle Herausforderung ist das Unterrichten in einem Schultyp, für den die Berufseinsteigenden keine Ausbildung haben (vgl. Stoifl, 2014, S. 239). Im zweiten Dienstjahr sind vor allem die Bereiche „Elternarbeit", „Verbesserung des Unterrichts" und „Bewältigung der emotionalen Dimension des Lehrberufs" (v.a. Bewältigung von Angst, Umgang mit Perfektionsansprüchen und Ohnmachtserfahrungen) herausfordernd. Die MentorInnen können hier aus Sicht der Berufseinsteigenden insofern unterstützen, dass sie zuhören und konkrete Hilfestellungen, die aus der eigenen Praxiserfahrung der Mentorin/des Mentors stammen, geben. Hier leistet das Mentoring auch einen Beitrag zur Psychohygiene, wenn die Beziehung zwischen MentorIn und Mentee auf personaler Ebene gut ist (vgl. Dangl, 2016, S. 19-31).

5.2. Zur Einschätzung der Ausbildung

Die befragten BerufseinsteigerInnen geben überwiegend an, dass sie von der Ausbildung her teilweise das notwendige fachliche Rüstzeug mitbekommen haben, die Umsetzung des Gelernten jedoch nicht immer einfach sei. Die erworbene Methodenkompetenz wird als zufriedenstellend erlebt (vgl. Stoifl, 2014, S. 238ff). Von einer großen Mehrheit werden die schulpraktische Ausbildung sowie die Praxisbezüge als positiv hervorgehoben. Es wurde aber auch betont, dass man in der Ausbildung nicht alles lernen und auf alles vorbereitet werden könne (vgl. Plaimauer, 2014, S. 269ff; Summer, 2016, S. 43ff). In Bezug auf einzelne Ausbildungsbereiche gibt es ambivalente Einschätzungen, die jedoch nach dem zweiten Dienstjahr positiver ausfallen als nach dem ersten (vgl. Summer, 2016, S. 52).

5.3. Die Rolle der MentorInnen

Aufgabe der speziell ausgebildeten MentorInnen war es, zwei bis drei Berufseinsteigende als Coaches zu begleiten, ohne ihnen Ratschläge und Handlungsanweisungen – im Sinne von „so geht es" – zu geben. Laut Schnebel (2007, S. 7) sind ungewollte Ratschläge destruktiv, das Prinzip des Verstehens sollte daher im Fokus stehen. Beweggründe für die Übernahme der Rolle der Mentorin/des Mentors war die Erinnerung an den eigenen Berufseinstieg, die Erfahrung, dass Probleme minimiert werden können, wenn es Bezugspersonen gibt, sowie das Kennenlernen von neuen Ideen. Um ihrer Rolle gerecht zu werden, war es für die MentorInnen auch unabdingbar, sich selbst außerhalb der Schulungsmodule noch weiter zu bilden. Je nach Bedarfslage war die Zusammenarbeit zwischen MentorIn und Mentee unterschiedlich intensiv, einige brauchten mehr Begleitung in verschiedensten Bereichen (z.B. Umgang mit schwierigen Kindern, Elternarbeit, Planung und Umsetzung von Unterricht in speziellen Situationen, Zusammenarbeit mit LehrerkollegInnen), andere nutzen die regelmäßigen Treffen zu intensiver Reflexion (vgl. Benischek, 2014, S. 101ff). Folgende Eigenschaften/Merkmale sind aus der Sicht der MentorInnen für Personen wichtig, die Berufseinsteigende begleiten: Berufspraxis, Motivation, Vertrauen, „gutes und stabiles" Selbstkonzept, Empathie sowie Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz (vgl. Benischek, 2016, S. 136).

5.4. Mentoring als Gelingensbedingung des Berufseinstiegs

Wenn Mentoring als eine Gelingensbedingung des Berufseinstiegs betrachtet wird, sind Fragen zur Qualifikation von MentorInnen, zur Ausbildung, zu den Vorstellungen bezüglich „einer guten Mentorin/eines guten Mentors" sowie zur Intensität des Kontakts zu stellen. BerufseinsteigerInnen erwarten sich als MentorInnen berufserfahrene LehrerInnen, die sich weiterqualifiziert haben, die neben Fach- und Methodenkompetenz vor allem im Umgang mit schwierigen Kindern kompetent wirken. Stehen Studierende Theorien und Modellen vielfach noch skeptisch gegenüber, fordern sie als Berufseinsteigende in der Beratung genau dieses Wissen ein, wie beispielsweise Kenntnisse im Umgang mit Unterrichtsstörungen, Konflikttheorien, Förder- und Interventionsmaßnahmen, fachdidaktische Modelle zu Lernzielen, -inhalten und Lernprozessen (vgl. Schnebel, 2007, S. 135). Beratungs- und Coachingkenntnisse, Gesprächs- und Fragetechniken sind ebenfalls wichtig. Die MentorInnen sollten aus Sicht der Mentees auch gute (aktive) ZuhörerInnen sein, die ihre Anliegen verstehen. Das verlangt von der Mentorin/dem Mentor das Zutrauen, dass die/der Mentee imstande ist, letztlich ihre/seine Probleme selbst zu lösen. MentorInnen sollen Engagement in diese Arbeit legen, aber doch aus einer professionellen Distanz heraus agieren. Probleme werden jedoch nur dann eingebracht, wenn sich die/der Mentee in einer geschützten und sicheren Umgebung fühlt – wenn nichts nach außen getragen wird. Eine Vertrauensbasis ist daher unabdingbare Voraussetzung für eine gelingende Begleitung. Eine Grundvoraussetzung dafür wird in den Grundhaltungen Akzeptanz, Empathie und Echtheit (vgl. Rogers, 1972) gesehen. Eine weitere Bedingung liegt in einem symmetrischen Beziehungsverhältnis, d. h. sich als gleichwertig mit der Mentorin/dem Mentor sehen zu können. Als weitere zentrale Gelingensbedingung ist zu nennen, dass MentorInnen nicht die Rolle der Wissenden und Ratgebenden einnehmen, vorschnell mit Lösungen parat sind, sondern die Berufseinsteigenden sind anzuleiten, selbst Lösungen/Ideen zu finden/kreieren, um durch eine Erweiterung der eigenen Perspektive zu adäquaten Handlungsmöglichkeiten zu gelangen. Diese Vorgehensweise trägt zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie bei. Die Erweiterung der Problemlösungskompetenz steigert die Sicherheit. Das Mentoring trägt zu einer Erhöhung des Wirksamkeitserlebens bei (vgl. Beer, 2014, S. 131).

Aus dem Feedback der TeilnehmerInnen konnte Dangl (2014, S. 37ff) zusammenfassend folgende Faktoren als Gelingensbedingungen des Berufseinstiegs analytisch destillieren: Beginn der Betreuung bereits in den Ferien, Unterstützung an der Schule selbst (Schoolenvironment), Vertrauen und Offenheit auch für heikle und sensible Fragen, Wertschätzung, Freiwilligkeit der Inanspruchnahme der Unterstützung durch die Mentorin/den Mentor, Bearbeitung der Anliegen in Kleinstgruppen, bedürfnisorientiertes Arbeiten ohne Zeitdruck, intensive Kommunikation, kollegialer Erfahrungsaustausch, Gewissheit der Nicht-Beurteilung, Stärkung des Selbstvertrauens.

5.5. Berufseinsteigende und Schulleitung

Die Studie zeigte, dass Berufseinsteigende einerseits auf sehr kompetente, unterstützende und empathische SchulleiterInnen stoßen, anderseits aber auch auf teilweise ausgebrannte Personen oder Personen, die sich kaum Zeit für die neuen LehrerInnen nahmen. Mit einer entsprechenden Aufgabenverteilung und der Vermittlung, dass die Berufseinsteigenden gleichberechtigte PartnerInnen im Kollegium sind, tragen die SchulleiterInnen zum Gelingen des Berufseinstiegs bei (Ebenberger, 2014, S. 232ff). DirektorInnen sehen im Mentoring einen Erfolgsfaktor für einen gelingenden Berufseinstieg, welcher durch eine gute Kooperation zwischen Schulleitung und MentorInnen gefördert wird, was wiederum zur Personalentwicklung beiträgt (vgl. Ebenberger, 2016, S. 92ff).

6. Resümee

Das vorliegende Projekt zeigt, dass die Begleitung durch MentorInnen für alle Berufseinsteigenden eine Bereicherung und Unterstützung sein kann, vor allem jedoch für jene, die an der Schule keine oder eine zu geringe Hilfe bei KollegInnen finden. In einer vertrauensvollen Umgebung kann die/der Berufseinsteigende mit allen Anliegen Gehör finden und sich so in ihrer/seiner Professionalisierung weiterentwickeln. Dafür bedarf es jedoch speziell geschulter MentorInnen die die Autonomie und Persönlichkeit fördern. Keinesfalls sollte es hier zu einem hierarchischen Verhältnis kommen, denn erst die Freiwilligkeit und das Vertrauensverhältnis ermöglichen die Bearbeitung auch von heiklen und sensiblen Thematiken.

SUMMARY

This project carried out by the University College of Teacher Education Vienna/Krems and the University College of Teacher Education Upper Austria aimed at finding out about conditions for success regarding teachers entering their profession and mentoring. Data was gathered from interviews taken in regular periods with teachers new to the profession and with mentors. Project results are helpful for planning teachers' professional start at the end of their teacher training. Career entry is the time when basic attitudes towards the profession, competences and practical skills within contexts are shaped. As results show, having a mentor when being new to the teaching profession is an essential support. However, special trained mentors who foster autonomy and personality of the new teachers are necessary. The project also gave insight into requirements for training future mentors.

Literatur

Abs, H. J. (2011). Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen, in Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann. S. 381–397.

Baer, M. et al. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenz auf die Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg, in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Published online 05.04.2011.

Balke, P. & Daschner, P. (2010). Wie LehrerInnen lernen. Aktuelle Herausforderungen in der LehrerInnenbildung, in: journal für schulentwicklung 1. S. 32–39.

Beer, G. (2014a). Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung, in: Beer, G. et al. (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung, Wien/Berlin: LIT Verlag . S. 13-36.

Beer, G. (2014b). Beratungsverhalten von Mentorinnen und Mentoren, in: Beer, G. et al. (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung, Wien/Berlin: LIT Verlag. S. 107-138.

Beer, G. (2014c). Mentorinnen und Mentoren begleiten BerufseinsteigerInnen, in: Beer, G. et al. (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung, Wien/Berlin: LIT Verlag. S. 139-158.

Benischek, I. (2016). Zu Eigenschaften von Lehrenden und Mentorinnen/Mentoren aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren, in: Beer, G., Benischek, I. & Dangl, O. (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Band 2. Wien: bvl Lemberger. S. 120-139.

Benischek, I. (2014). Das Projekt „Gelingender Berufseinstieg" aus der Perspektive der Mentorinnen und Mentoren nach einem Jahr Laufzeit, in: Beer, G., Benischek, I., Dangl, O. & Plaimauer, C. (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Münster: LIT Verlag. S. 97-106.

Benz, A. & Lehner, M. (2009). Berufseinführung im Kanton St. Gallen. Unterstützung auf dem Weg zur Professionalität, in: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 9. H. 3. S. 26–31.

Blömke, S. (2011). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich, in: Terhart, E., Brennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 345–361.

Blömke, S. & Paine, L. (2009). Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich, in: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 9. H.3. S. 18–25.

Dangl, O. (2014). Das Feedback der Teilnehmer/innen am Projekt "Gelingender Berufseinstieg", in: Beer, G., Benischek, I., Dangl, O. & Plaimauer, C. (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Münster: LIT Verlag. S. 37-55.

Dangl, O. (2016). Mentoring im zweiten Dienstjahr – Das Feedback der Teilnehmer/innen, in: Beer, G., Benischek, I., Dangl, O. & Plaimauer, C. (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Münster: bvl Lemberger. S. 61-98.

Deci E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungtheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 39(2). S. 223–238.

Ebenberger, A. (2014). Erleben der Schulleitung – gelungenes „Onboarding"? in: Beer, G., Benischek, I., Dangl, O. & Plaimauer, C. (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Münster: LIT Verlag. S. 217-235.

Ebenberger, A. (2016). Rollen und Aufgaben der Schulleitung im Rahmen des Berufseinstiegs von Pflichtschullehrerinnen und -lehrern – eine empirische Untersuchung an Schulleiterinnen und Schulleitern, in: Beer, G., Benischek, I., Dangl, O. & Plaimauer, C. (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Münster: bvl Lemberger. S. 61-98.

Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung, in: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann. S. 398–417.

Mayr, J., Eder, F./Fartacek, W. & Lenske, G. (2011). Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) (https://ldk.aau.at)

Plaimaier, C. (2014). Was mach ich denn jetzt in der Schule? in: Beer, G., Benischek, I., Dangl, O. & Plaimauer, C. (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Münster: LIT Verlag. S. 269-286.

Rogers, C. R. (1972). Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Sychotherapy. München: Kindler.

Schnebel, S. (2007). Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Stoifl, E. (2014). Unterrichtskompetenz von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern, in: Beer, G., Benischek, I., Dangl, O. & Plaimauer, C. (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Münster: LIT Verlag. S. 237-254.

Stumpner, S. (2014). Als prioritär erlebte Bedrohungen und Belastungen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern in das Pflichtschullehramt, in: Beer, G., Benischek, I., Dangl, O. & Plaimauer, C. (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Münster: LIT Verlag. S. 159-215.

Summer, A. (2016). Feedback von Berufseinsteigenden zur Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule nach zwei Jahren Unterrichtstätigkeit, in: Beer, G., Benischek, I. & Dangl, O. (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Band 2. Wien: bvl Lemberger. S. 43-60.

30 Jahre Erasmus – Netzwerke in Europa

Kathrin Claassen, Richard Pirolt, Thomas Schrei

Erasmus begann im Jahr 1987 (https://bildung.erasmusplus.at/de/policy-support/30-jahre-erasmus/) als ein Austauschprogramm von 33 europäischen Programmländern, das Studierenden von Universitäten und Hochschulen einen Eindruck vom Leben im Ausland ermöglichen sollte, ihnen aber gleichzeitig auch die Möglichkeit bieten wollte, Inhalte ihrer Studienrichtung an den Partnerhochschulen aus einem anderen Kontext heraus vermittelt zu bekommen.

Die Vorgängerinstitutionen der KPH Wien/Krems, damals noch acht selbstständige Institutionen – darunter die Pädagogischen und die Religionspädagogischen Akademien der Erzdiözese Wien und der Diözese St. Pölten sowie die Religionspädagogische Akademie und das Religionspädagogische Institut der Evangelischen Kirche in Österreich, erkannten von Beginn an die Chance für die Studierenden und Lehrenden. Damit entstand die Notwendigkeit, bilaterale Agreements mit Partnerhochschulen und –universitäten zu schließen. Sehr schnell stellte sich dabei heraus, dass die Wahl der Partner einen direkten Einfluss auf die Mobilitätszahlen hat. Ein wichtiger Schritt war der Beitritt der Pädagogischen Akademien in Wien und Krems zu Netzwerken europäischer Hochschulen. Dabei ist zu Beginn speziell die Association Comenius (http://www.associationcomenius.org/?lang=en) zu nennen, die Pädagogische Hochschulen und Universitäten im gesamten europäischen Raum verbindet. In der Schriftreihe der Association sieht die Präsidentin Geneviève Laloy (Haute Ecole Léonard de Vinci) im der Ausgabe des Jahres 2016 die Bedeutung dieses Netzwerkes darin, den europäischen Gedanken gerade auch im Bildungsbereich zu verankern. „In the current global context, at a time where our planet is suffering at the social, economical and environmental levels, at a time where whole populations have to leave their countries because of major conflicts, of governmental crisis, of famine, of natural catastrophes, of terrorism, etc. the Comenius Association believes more than ever that there is an absolute necessity to invest all our energies in education and intercultural encounters." (http://www.associationcomenius.org/?lang=en)

Diese angesprochenen interkulturellen Begegnungen ermöglichen zukünftigen Primar- und Sekundarstufenlehrer*Innen auch ein differenziertes Verständnis für Heterogenität und Diversity. Sebastian Barsch erläutert dazu in der 2017 erschienenen Publikation „Diversity in der Lehrer*Innenbildung", dass es im „Forschungs- und Handlungsgegenstand Diversity auch darum geht, die Vielfältigkeit des menschlichen Zusammenlebens, gesellschaftlicher Normen und Regeln und individueller Überzeugungen zunächst einmal wertneutral zu betrachten und diese nicht primär als Herausforderung oder als Gefahr, sondern als gesellschaftliche Realität wahrzunehmen". Aus diesem Verständnis heraus sahen die Mitglieder der Netzwerke von Beginn an ihre Aufgabe darin, Mobilitäten zwischen den Partnerhochschulen für Studierende und Lehrende zu fördern und entsprechende bi- und multilaterale Vereinbarungen auf europäischer Ebene zu treffen.

Studierendenmobilitäten im Fokus der Netzwerke

Die Entwicklung der letzten 30 Jahre zeigt, dass Studierende bei der Auswahl der Destinationen immer stärker auf die Relevanz der dort angebotenen Seminare für ihr Studium schauen. Gleichzeitig haben die Hochschulen innerhalb der Netzwerke darauf reagiert und gehen immer stärker auf spezifische Wünsche der Studierenden ein.

So absolvierten im Studienjahr 2016/2017 etwa 90 Studierende der KPH Wien/Krems eine Auslandsmobilität. Davon entfielen etwa die Hälfte auf Studiensemester im Ausland im Rahmen des Programms Erasmus+ bzw. SEMP sowie je ein Viertel auf Erasmus+-Praktika und auf sog. „Short Term Mobilities", also Internationale Wochen für Studierende, die von den Mitgliedern der Hochschulnetzwerke „Comenius Association" bzw. „NETT" organisiert werden.

Diese im Vergleich zu anderen Pädagogischen Hochschulen hohe Anzahl an Studierendenmobilitäten kann auch auf die Zusammenarbeit der KPH Wien/Krems mit den Partnerhochschulen in den Netzwerken zurückgeführt werden. Durch die engen Kontakte und jährliche Treffen werden Veränderungen in den universitären Strukturen (Curriculum, …) zeitnah bekanntgegeben und können so sehr schnell in die Mobilitätsplanungen einbezogen werden.

Das neue Curriculum für das Studium Lehramt Primarstufe der KPH Wien/Krems weist den Aufbau bzw. die Entwicklung eines Professionsverständnisses als ein zentrales Element der LehrerInnenbildung aus. Darin enthalten sind die drei Dimensionen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Systemkompetenz. Internationale Studierendenmobilitäten leisten einen Beitrag zur Weiterentwicklung aller drei Dimensionen. Dies zeigt sich in den Erfahrungsberichten der Studierenden ebenso wie in der täglichen Arbeit der MitarbeiterInnen des Internationalen Büros bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von internationalen Mobilitäten.

Selbstkompetenz

Studierende stehen während eines Auslandsaufenthaltes vor der Herausforderung, das tägliche Leben ebenso wie die Studienaufgaben eigenständig zu bewältigen. Teilweise gehen sie zu zweit an eine Partnerhochschule, manche Studierende hingegen kommen alleine an einen Studienort und müssen sich selbständig orientieren und organisieren. Sie müssen sich für einen Auslandsaufenthalt mit einem Motivationsschreiben bewerben, vereinbaren mit der Gastinstitution ein Learning Agreement, organisieren sich die Anreise und die Unterkunft und finden sich möglicherweise in einer Stadt wieder, von der sie die Landessprache nicht kennen. Die Teams des Internationalen Büro der KPH Wien/Krems sowie der aufnehmenden Institutionen leisten dabei Unterstützung und Beratung.

Sozialkompetenz

Schon in der Präambel des Statuts der KPH Wien/Krems (http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2016_MB100_Statut.pdf) wird explizit die „Auseinandersetzung mit Werte- und Sinnfragen und [die] damit verbundenen Entwicklungen in Europa und weltweit" gefordert. Diese haben Studierende im Rahmen einer Auslandsmobilität besonders zu führen. Die jährliche Statistik im Rahmen des Mobility Tools der Nationalagentur Lebenslanges Lernen (OeAD) zeigt, dass Studierende diese Auseinandersetzung sowohl als besondere Herausforderung sehen, aber auch – speziell bei der Bewertung der Mobilität am Ende des Aufenthaltes – als jenen Bereich, in dem sie persönlich ihre größte Weiterentwicklung sehen. So hat jede Gastinstitution ihr eigenes pädagogisches Selbstverständnis, es werden Schule und Unterricht aufgrund des jeweiligen dahinter liegenden Wertekanons und kultureller und struktureller Verschiedenheit, regionaler Bedürfnisse uam. anders interpretiert. Diesen Gegebenheiten müssen sich Auslandsstudierende in besonderer Weise zu stellen.

Darüber hinaus bewegen sie sich in internationalen Studierendengruppen und kommen so mit unterschiedlichsten Wertesystemen in Berührung. Sie können auf diese Weise transnationales, europäisches Denken verstehen lernen und schulen, letztlich bringen sie diese Erfahrungen wieder in die KPH Wien/Krems, in ihren weiteren Bildungsweg und auch in ihre Berufswelt ein. Hier liegt aber auch der große Vorteil der Netzwerke. Partnerschaften zeigen dann nachhaltige Wirkung; wenn auch die Wertesysteme der Hochschulen verbindende Elemente aufweisen.

Systemkompetenz

Der Aufenthalt in einem anderen Land fordert die Studierenden ebenso auf, sich mit den nationalen, regionalen oder auch lokalen Gegebenheiten des jeweiligen Bildungssystems auseinanderzusetzen. Auch diese Erfahrung können Studierende nutzen, um das heimische Bildungswesen vergleichend zu reflektieren und mitzugestalten.

Lehrendenmobilitäten im Fokus der Netzwerke

Lehrendenmobilitäten sind ein zentraler Aspekt von Erasmus+. Für die KPH Wien/Krems stehen dabei längerfristige Partnerschaften auf Lehrendenebene im Vordergrund. Dies ermöglicht einerseits eine kontinuierliche Zusammenarbeit im Bereich der Lehre, weiterführende Zusammenarbeiten bei Forschungsprojekten und schließlich auch persönliche Kontakte außerhalb der Hochschulen.

„Wenn man mich fragt, worauf sich der Erfolg dieser Zusammenarbeit gründet, dann würde ich sagen: auf der Anerkennung der je spezifischen Fachkompetenz, der sich daraus ergebenden fachlichen Ergänzung und vor allem auch auf der persönlichen Freundschaft, die sich im Laufe der Zeit entwickelt hat. Für all das bin ich sehr dankbar und wünsche mir daher, dass es das Erasmus-Projekt auch zukünftig noch lange gibt." (Dangl, Oskar; Miller Damian, 2017)

Netzwerke sind einer der Ankerpunkte gelingender Lehrendenmobilitäten. Die Comenius Association versuchte in den letzten Jahren verstärkt, auch als „Partnerbörse" im Bereich der Teacher Mobilities zu fungieren. „Thus, the training of teachers and social educators is certainly crucial in these educational issues and the Comenius Association has an important role to play in facilitating synergies between training institutions, encouraging the development of international projects that unite more than divide, that enable one and all to meet, to understand, to cooperate. These are important missions which should inspire the young generation in training to become competent teachers, open to the world, engaged, lucid and agents of change." (Laloy, Geneviève, 2016)

Ziel und Herausforderung zugleich ist der Aufbau von gelingenden Partnerschaften (Buddys) im Bereich der Lehrenden unserer Hochschulen. Durch die Netzwerke im Rahmen von Erasmus+ wird eine Plattform für Lehrende der Hochschulen bereitgestellt, wodurch Personen mit gleichen oder ähnlichen Forschungsinteressen zusammengeführt, die inhaltlichen Schwerpunkte der Lehrenden an den einzelnen Partnerhochschulen sichtbar gemacht und somit fachbezogene Mobilitäten ermöglicht werden können.

Gleichzeitig ermöglichen diese Netzwerke auch, Partnerschaften außerhalb Europas aufzubauen und diese im Rahmen eines KA107 (Erasmus+ International Credit Mobility) Agreements auch im Rahmen Erasmus+ zu verankern. Die KPH Wien/Krems hat daher, auch auf Grund ihrer speziellen interkulturellen Ausrichtung, Partnerschaften mit Palästina (https://www.bethlehem.edu/) und Israel (http://www.levinsky.ac.il/mini/Eng/?cmd=mini.1306). Diese außereuropäischen

Partnerschaften ermöglichen Studierenden und Lehrenden Expertenwissen auch in außereuropäischen Partnerländern zu vermitteln, gleichzeitig aber auch von den Forschungsergebnissen der Partnerhochschulen zu profitieren. Diese Erweiterung unseres Fokus auf den außereuropäischen Raum ist speziell auch unter dem Aspekt der Kooperation mit der alevitischen, islamischen und jüdischen Glaubensgemeinschaft zu sehen.

Weiterentwicklung der Netzwerke

In den 30 Jahren von Erasmus+ und den zehn Jahren Kirchliche Pädagogische Hochschule haben sich auch die Anforderungen an die Netzwerke innerhalb von Erasmus+ verändert. So sieht sich die Comenius Association immer stärker auch als eine bildungspolitische Plattform gleich oder ähnlich denkender Hochschulen und Universitäten. Aus diesem Grund ist die Association seit Juni 2017 auch ständiges Mitglied der INGO Konferenz des Council of Europe (http://www.coe.int/en/web/ingo). Die Mitarbeiter des Internationalen Büros der KPH Wien/Krems (Richard Pirolt, Thomas Schrei) engagieren sich dabei im Human Rights Commitee, womit hier ein spezieller Bezug auch zum Leitbild der KPH Wien/Krems hergestellt wird.

Somit trägt die Entwicklung der Studierenden- und Lehrendenmobilitäten in den zehn Jahren der Pädagogischen Hochschule zur Professionalisierung der Institution bei. Die Netzwerke spielen dabei eine große Rolle und werden auch in Zukunft entscheidende Beiträge für die Internationalisierung der Hochschule liefern.

Literatur

Barsch, Sebastian (2017): Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster: Waxmann Verlag.

Dangl, Oskar, Miller, Damian: Journal Association Comenius, 2017, PH Thurgau.

Laloy, Geneviève: Journal Association Comenius, 2016, Mechelen.

SUMMARY

The European Erasmus + exchange program celebrates its 30th anniversary in 2017. In these 30 years, the number of teaching and student mobility has increased steadily.

The KPH Wien/Krems can also draw a positive balance in internationality after 10 years. Through the cooperation with universities and university colleges within the framework of various networks, professional support for students and teachers is guaranteed, also joint projects in the field of teaching and research have been developed.

Herausforderung Schulentwicklung und Beratung

Christian Schroll, Christian Winkler

„Change is a constant process, stability is an illusion." (Steve de Shazer)

Schulentwicklung und Beratung bilden sich seit drei Jahren an der KPH Wien/Krems als konstitutives Element in Form einer Implementierung von drei Beratungszentren ab: Beratungszentrum Schulentwicklung und Leadership, Beratungszentrum für Gesundheitsförderung und Berufszufriedenheit (KOMPASS), Interreligiöses und Interkulturelles Beratungszentrum (iiB).

Der Beitrag gibt einerseits einen Einblick in die Bedeutung und Herausforderung von aktueller Schulentwicklung und Beratung im Bildungskontext und deren thematischen Verankerung an der KPH Wien/Krems. Dazu werden die Inhalte, Tätigkeitsfelder des Beratungszentrums Schulentwicklung und Leadership sowie der Nachfragebedarf im Entwicklungszeitraum 2014 bis 2017 dargestellt. Darüber hinaus werden aktuelle Entwicklungsaspekte zum Thema Schulentwicklung und Beratung dargestellt, basierend auf wissenschaftlichen Theorien und Erfahrungen aus der Praxis, aus denen Überlegungen zur weiteren Entwicklung des Beratungszentrums abgeleitet werden können.

Schulentwicklungsberatung

Schule entwickeln ist ein fortwährender und nie abgeschlossener Prozess. Alles ist in Bewegung: Menschen, die sich entfalten und verändern, komplexe Anforderungen der Gesellschaft, politische, ökonomische, mediale Interessen an der Organisation Schule. Schulentwicklung bedeutet zu bewahren und verändern zugleich – ein Widerspruch, der kaum auflösbar scheint und Entwicklung bremsen kann. Was als „Stillstand" von einer Seite wahrgenommen wird, scheint immer noch zu viel des Guten für die anderen. Unabhängig von der Perspektive fokussiert Schulentwicklung auf eine möglichst nachhaltige Wirkung des Lernens der SchülerInnen und die dazu hilfreiche und bedarfsorientierte Begleitung und Beratung von PädagogInnen. Um die relevanten AkteurInnen in Bezug auf ihr schulisches Handeln zu unterstützen, bedarf es der Berücksichtigung aller Beteiligten auf unterschiedlichen Ebenen:

- Person/Individuum
- Interaktion zwischen den beteiligten Personen/Individuen
- Institution/Bildungseinrichtung
- Sozialer/räumlicher/gesellschaftlicher/kultureller Situationszusammenhang.

Schulentwicklung impliziert somit eine Mehrebenensicht und baut auf die Eckpfeiler von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung nach Rolff (2010) auf. Es geht hierbei um systematische, zielgerichtete, selbstreflexive und für die Bildungsprozesse der SchülerInnen funktionale Entwicklungsprozesse von Schulen, Schulnetzwerken und Bildungsregionen im Kontext des gesamten Bildungssystems und ihrer Zielvorgaben mit dem Ziel der Professionalisierung der schulischen Prozesse.

Um diesen Ansprüchen von Schulentwicklung gerecht zu werden, benötigt es professionelle externe Beratung und Prozessbegleitung. Diese eignet sich mit einer interessensneutralen Außensicht auf das System hervorragend zur Initiierung und Begleitung von Veränderungsprozessen und dient der Bewältigung von Herausforderungen und akuten Problemlagen. Eine der Voraussetzungen dazu ist die Positionierung von Beratung als eigenständiges zentrales Element zentral in der PädagogInnenbildung. Da sich eine berufsbezogene professionelle Beratung im schulischen Kontext aufgrund ihrer eigenständigen Beiträge zur inneren Schulentwicklung sowie zur LehrerInnenaus- und fortbildung legitimiert, ist Beratung nicht durch andere Angebote austauschbar. Schulen und ihre AkteurInnen (insbesondere Schulleitungen und LehrerInnen) benötigen ein professionelles Beratungsangebot, um sich bei Veränderungs- und Entwicklungsprozessen in allen berufsrelevanten Feldern begleiten und unterstützen zu lassen. Beratung entfaltet ihren Nutzen und ihre Wirkung insbesondere aufgrund von vier Faktoren: Ressourcenaktivierung, Problemaktualisierung, motivationale Klärung und Problembewältigung. Dabei steht die organisations- und personenorientierte Beratung als konstitutiver und eigenständiger Teil im Rahmen der Fort- und Weiterbildung von PädagogInnen im Zentrum.

Die Fort- und Weiterbildung fokussiert in erster Linie auf themenbezogenes Lernen und entsprechende Umsetzung vorgegebener schulentwickelnder Inhalte und Programme seitens der politischen EntscheidungsträgerInnen. Beratung hingegen beinhaltet anlassbezogenes Lernen, das stärker im System der KundInnen verankert ist und sich am Bedarf des einzelnen Lehrers und der einzelnen Lehrerin bzw. am Bedarf eines Schulstandortes orientiert. Das Angebot schulischer Beratung seitens Pädagogischer Hochschulen wird nur dann wirksam, wenn sie bei den betroffenen Personen innerhalb der Bildungslandschaft (wie SchulleiterInnen, LehrerInnen, Schulaufsicht, tertiäre Bildungseinrichtungen, politische EntscheidungsträgerInnen) als bildungspolitische Bedingung und Notwendigkeit erkannt und als instituierter Teil zukunftsweisender LehrerInnenbildung adäquat unterstützt wird.

Beratungszentrum Schulentwicklung und Leadership

Vor dem Hintergrund genannter Aspekte wurde das Beratungszentrum Schulentwicklung und Leadership zur Unterstützung dieser Professionalisierungsmaßnahmen für PädagogInnen und Führungspersonen aller Schularten an der KPH Wien/Krems eingerichtet. Die SchulentwicklungsberaterInnen des Beratungszentrums unterstützen, begleiten und beraten SchulleiterInnen, PädagogInnenteams, Kollegien oder schulische Netzwerke, indem sie situationsadäquate und bedarfsgerechte Unterstützungsangebote ermöglichen. Sie reagieren auf den wachsenden Bedarf von Schulen im Hinblick auf sich stark verändernde gesellschaftliche Prozesse und begegnen dem Wunsch nach externer Unterstützung von Entwicklungsprozessen mit vielfältigen Fortbildungsformaten sowie maßgeschneiderten Angeboten im Bereich von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Geleitet vom systemischen Denken und einer Haltung, die die Wahrnehmung und Werte aller Beteiligten berücksichtigt, wird der Fokus auf Hilfe zur Selbsthilfe gelegt und Impulse gesetzt, mit denen die Betroffenen in Selbstverantwortung weiterarbeiten können.

Folgende Bereiche sind dabei zentral zu nennen:

- Selbstkompetenz (persönliche Weiterentwicklung durch Selbstreflexion)
- Handlungskompetenz (ziel- und lösungsorientiertes Handeln in der Organisation Schule)
- Sozialkompetenz (Kommunikationsfähigkeit und Einfühlungsvermögen in Konfliktsituationen)
- Systemkompetenz (Verständnis für die Schule als lebendes System)

Das Beratungszentrum bietet maßgeschneiderte Unterstützung bei

- Schulevaluationsprozessen,
- Beratung in schulischen Veränderungsprozessen und Konfliktsituationen,
- Begleitung und Unterstützung bei pädagogischen, persönlichen und organisatorischen Fragestellungen, sowie
- Fortbildungsangebote im Bereich Führen und Leiten.

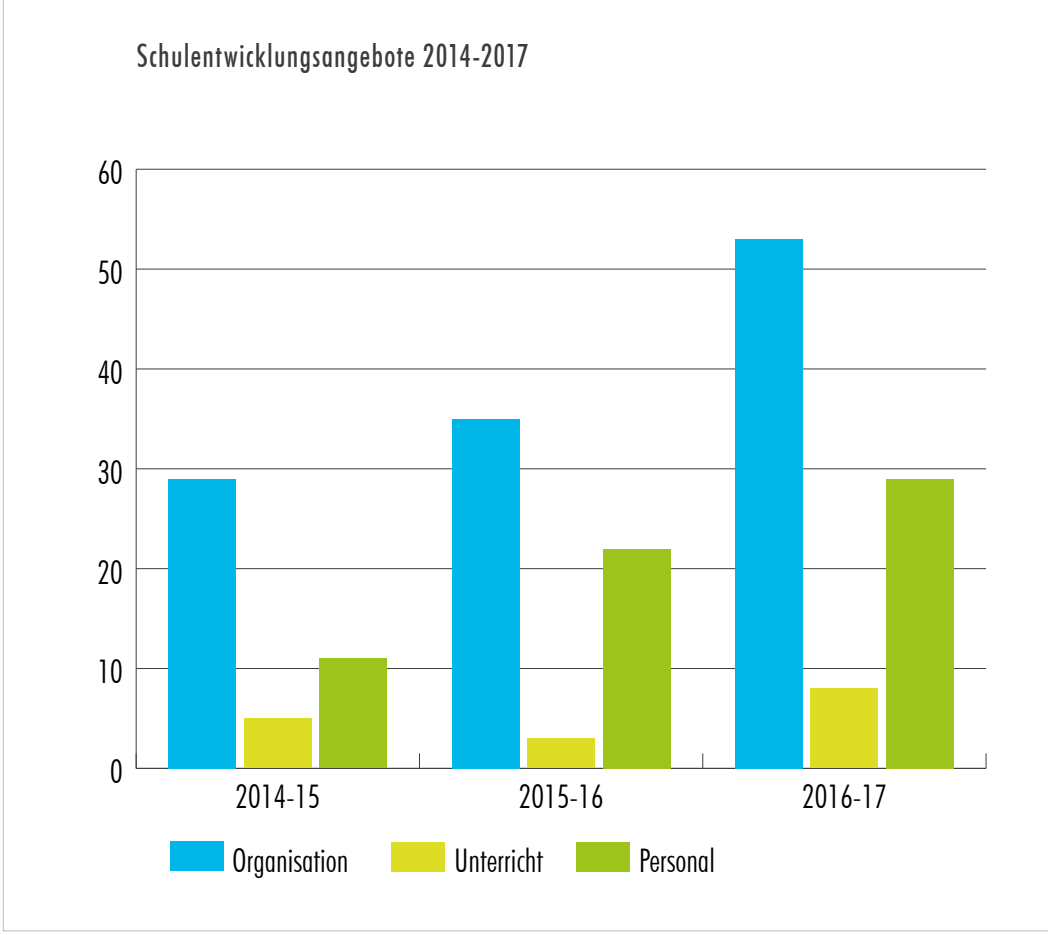
Das Beratungszentrum steht für

- die Berücksichtigung der drei Eckpfeiler Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung,
- systemisches Denken als Möglichkeit, Zusammenhänge im komplexen System Schule zu erkennen und danach zu handeln,
- eine Haltung, die Veränderung in einer Organisation als den einzig stabilen Faktor versteht,
- Reflexion der eigenen Person und des individuellen Handelns als wirksames Instrument der Professionalisierung.

Hierzu werden konkrete Angebote arrangiert:

- SCHILF/SCHÜLF – schulinterne/schulübergreifende LehrerInnenfortbildung zu schulspezifischen Einzelthemen wie Führen und Leiten, Teambuilding, Teamentwicklung und Teamarbeit, Kommunikations- und Konfliktmanagement, Schulprofil- und Schulleitbildentwicklung und dgl. mehr
- SQA – Schulqualität Allgemeinbildung
- EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen
- Evaluationsmaßnahmen wie WWSE – (Wahrnehmungs- und Wertorientierte Schulentwicklung und Peer Review)
- Berufsbezogene Supervision, Coaching, Mentoring in Gruppen zur Reflexions- und Entscheidungshilfe bei aktuellen Anlässen, zur Unterstützung in herausfordernden oder belastenden Arbeitssituationen und Konflikten, zur Klärung und Gestaltung von Aufgaben, Aufträgen, Funktionen und Rollen, zur Begleitung bei Veränderungsprozessen und deren Bewältigung, für innovative Lösungen bei neuen Fragestellungen, bei Mobbing- und Burnout-Prophylaxe.

An der KPH Wien/Krems ist Beratung und Begleitung von Bildungseinrichtungen somit eine definierte Aufgabe und dient Schulen als Ressource im Rahmen ihrer Qualitätsentwicklung und Professionalisierung. Die SchulentwicklungsberaterInnen leisten seit drei Jahren mit hohem Engagement Entwicklungsbegleitung in allen Schultypen im Kontext von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung:



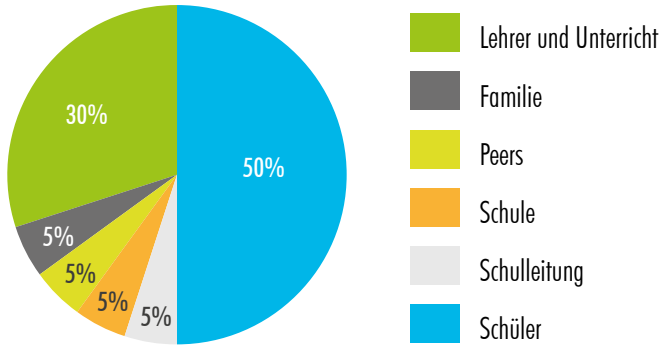
Vermehrt treten Kontaktpersonen der Schulaufsicht, des Bundesministeriums für Bildung, SchulleiterInnen, LehrerInnen und ElementarpädagogInnen an die MitarbeiterInnen des Beratungszentrums heran, um bedarfsgerechte Beratungs- und Begleitungsangebote für die Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen weiter auszubauen. Der Fokus liegt dabei nach wie vor nicht auf Einzelsettings, sondern auf langfristigen, prozessorientierten und nachhaltig wirksamen Schulentwicklungsmaßnahmen. Die bereits bestehenden Kooperationen und der Erfahrungs- und Entwicklungsaustausch mit anderen Beratungszentren an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Österreich, Deutschland, Tschechien und der Schweiz wurden intensiviert und ausgebaut. Zudem leisten die MitarbeiterInnen des Beratungszentrums durch ihre Forschungs- und Publikationstätigkeit Beiträge zur wissenschaftlichen Begleitung von Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen, zur Mitgestaltung von Fort- und Weiterbildungsprogrammen des Bereiches Schulentwicklung und Leadership und zur professionellen Zusammenarbeit in der Scientific Community.

Wohin geht die Entwicklung?

Die gesellschaftliche und politische Entwicklung im Bildungsbereich geht derzeit in Richtung einer Stärkung von Autonomie und damit einem sukzessiven Verlassen einer zentralen Steuerung von Entwicklungsprozessen „top down". Diese Strategie fußt auf der Erkenntnis, dass die ExpertInnen für nachhaltige Entwicklung an den jeweiligen Standorten zu Hause sind und die Innovationspotenziale aus den Bedürfnissen der Kollegien damit eher freigesetzt werden können. In der aktuellen wissenschaftlichen Professionalisierungsforschung liegt daher der Fokus entsprechend darauf, wie Schulen am besten lernen können, welche Rahmenbedingungen dafür optimalerweise notwendig sind und wie externe Unterstützungsangebote Veränderungsprozesse möglichst nachhaltig gestalten helfen.

„Professional development works"

Vor allem Lehrpersonen und ihr Unterricht sind die entscheidenden Faktoren für die Förderung von SchülerInnen. Man kann davon ausgehen, dass von Seiten der LehrerInnen etwa bis zu 30% der Leistungsunterschiede bei SchülerInnen erklärt werden können, für die anderen 70% Prozent sind die SchülerInnen einerseits selbst verantwortlich, andererseits wirken hier Familie, Peers, die Schule an sich und eventuell noch die Schulleitung mit.



Was macht jedoch die Wirksamkeit von LehrerInnen tatsächlich aus? Lipowsky nennt unter Berufung auf die Metastudien von Hattie 2009 u.a. insbesondere eine professionelle Feedbackkultur, die Förderung metakognitiver Strategien (Planen, Steuern und Bewerten des eigenen Lernprozesses) und die Arbeit an der eigenen Tiefenstruktur (Reflexion des eigenen Handelns anhand von Werten und Haltungen, Erkennen von blinden Flecken usw.) als Wirkfaktoren, die sich besonders günstig auf das Lernen einer Schule bzw. in einer Schule auswirken. Traditionellerweise wird von LehrerInnen die Arbeit an der Oberflächenstruktur bevorzugt, während jene an der Tiefenstruktur weitgehend unterschätzt wird und dementsprechend eher Fortbildungsangebote angenommen werden, die mehr fachlichen Charakter haben und weniger reflexiven.

Für das Design von Fortbildungsangeboten bedeutet das eine noch stärkere Hinwendung zu längerfristigen Settings, die eine Kombination aus Elementen von Input, Erprobung und Training, Feedback und Reflexion beinhalten und in mehreren Schleifen Theorie mit Praxis verschränken.

(Abb. nach Lipowsky, 2004)

Darüber hinaus werden von Lipowsky folgende Wirkfaktoren als Merkmale erfolgreicher Fortbildungen beschrieben: Orientierung an den Lernprozessen der SchülerInnen, Anknüpfen an Ergebnisse der Unterrichtsforschung, Feedback und unterrichtsnahes Coaching, Erleben der eigenen Wirksamkeit bei Lehrpersonen, Arbeiten in professionellen Lerngemeinschaften von LehrerInnen und natürlich kompetente FortbildnerInnen. Dabei sind exemplarisch besonders das Erleben der Selbstwirksamkeit und die Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften hervorzuheben.

"It is reasonable to expect that new teaching practices will be reinforced when teachers observe that they are having a positive impact on student outcomes. Such reinforcement can only occur, however, when teachers have the assessment tools with which to see these changes in student outcomes, and when they have come to value them." (Timperley 2007)

Das bedeutet für FortbildnerInnen und UnterstützerInnen im Bereich der Schulentwicklung, dass sie darauf achten, Lehrpersonen dabei zu unterstützen, „links" zwischen ihrem Handeln und dem Lernen der SchülerInnen zu sehen und Folgen ihres veränderten Handelns wahrzunehmen und auszuwerten.

Dabei können professionelle Lerngemeinschaften sehr hilfreich sein, um die subjektiven „inneren Landkarten" der persönlichen Wirksamkeit mit denen anderer KollegInnen zu vergleichen und in der Reflexion auch entsprechend zu verändern und weiterzuentwickeln. Solche Settings werden als wichtiges Instrument einer erfolgreichen Schul- und Unterrichtsentwicklung begriffen. Positive Effekte können erwartet werden, wenn sich die LehrerInnenteams intensiv mit dem eigenen Unterricht, dem Curriculum und der Lernentwicklung der SchülerInnen beschäftigen, sich hierbei auf evidenzbasierte Merkmale und Kriterien von wirksamem Unterricht konzentrieren, es Gelegenheiten zu Unterrichtsbeobachtungen und zu unterrichtlichen Erprobungen gibt und wenn LehrerInnen dazu angeregt werden, systematisch und strukturiert über Unterricht zu sprechen.

Die konkreten Angebote des Beratungszentrums Schulentwicklung und Leadership der KPH Wien/Krems versuchen diesen Erkenntnissen Rechnung zu tragen. „Minicurricula" zur Implementierung von Intervision und Kollegialer Hospitation, aber auch Supervision und Coaching beispielsweise sind Beiträge dazu, bei Führungspersonen und LehrerInnen ein Bewusstsein von Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit zu fördern.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.) (2016). Beratung an und für Schulen. Informationsmaterialien für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen. Wien.

Hattie J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement. London: Routledge.

Lipowsky, F. (2017). Schule und Unterricht entwickeln, Lehrpersonen professionalisieren – Wo ansetzen? Vortrag im Rahmen der 9. Rechtenthaler Gespräche zur Schulentwicklung, Tramin, 20.4. 2017.

Rolff, H.G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.G., Schelle, C. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Beltz.

Timperley H., Wilson A., Barrar H. & Fung I. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES). Wellington: Ministry of Education.

SUMMARY

The advisory centre on school development and leadership was founded as a reaction to the growing demand to provide support for schools in a time of major social changes in education. Its special focus is on external support for change management and development in various forms and on providing tailor-made support in areas like organisational, personal and educational development. The overall guideline is based on a systemic approach and on a respectful attitude towards the needs and values of all participants concerned under the motto "Help people to help themselves." This approach covers aspects like self competence, functional competence, social competence and systemic competence and provides inspiration for the people concerned to further develop their competences independently.

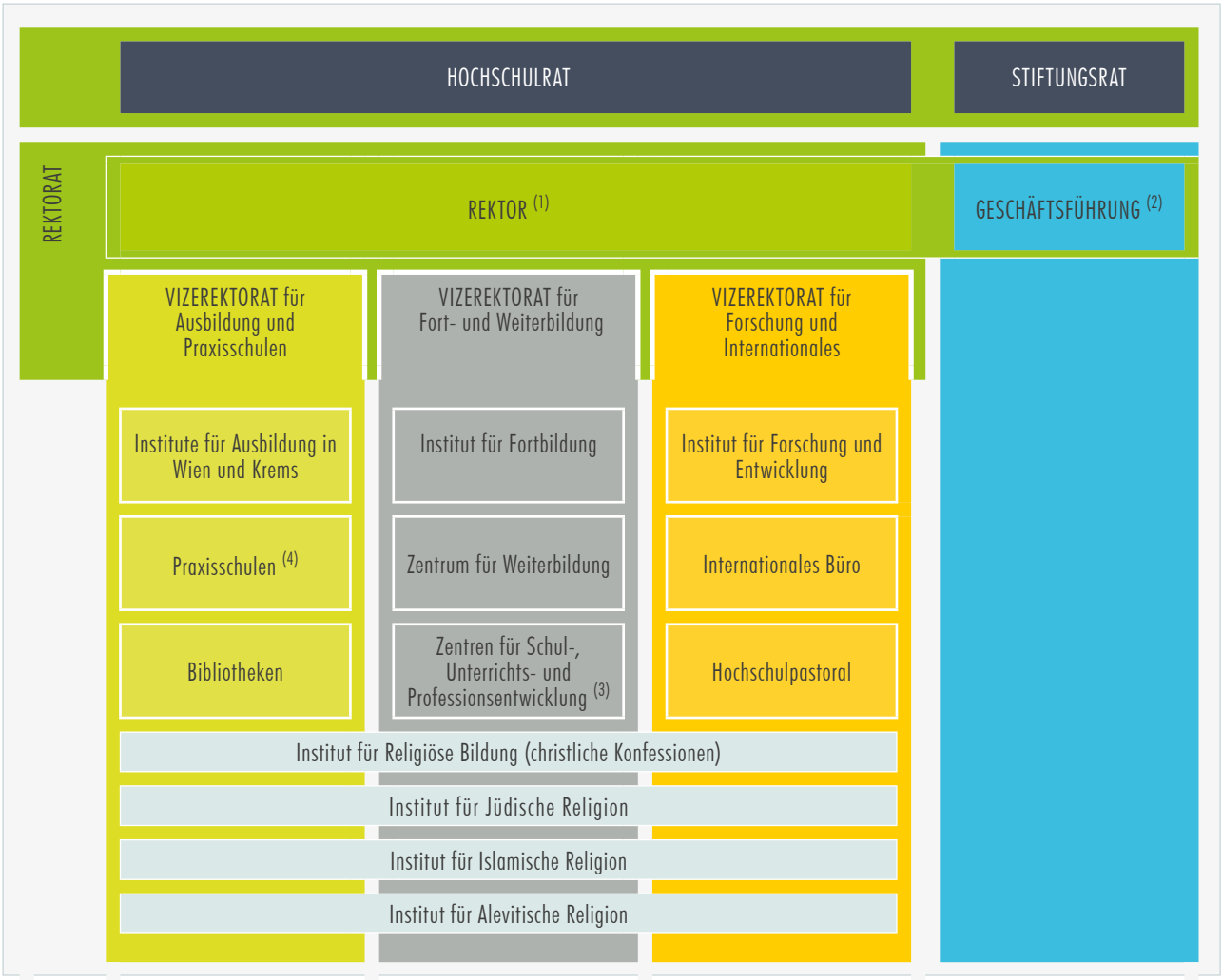
Georg Hellmayr

0

Die KPH als Organisation

Organigramm

KIRCHLICHE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN/KREMS



(1) REKTOR

- Evidenz
- Finanzen und Personal (Bund)
- Stabsstelle Qualitätsmanagement
- Stabsstelle Public Relations

(2) GESCHÄFTSFÜHRUNG

- Liegenschaft
- Facility Management
- Finanzen und Personal (Stiftung)
- IT-Services

(3) Zentren für Schul-, Unterrichts- und Professionsentwicklung

- Begabungsförderung (TIBI)
- Digitalisierung
- Gesundheitsförderung (Kompass)
- Interrel. u. interkult. Beratung (iiB)
- Nachhaltigkeit (Pilgrim)
- Schulentwicklung u. Leadership

(4) Praxisschulen

- Praxisvolksschule Wien-Strebersdorf
- Praxisvolksschule Krems-Mitterau
- Praxis-Neue Mittelschule Wien-Strebersdorf

Stand: Oktober 2017

Statistische Leistungsübersicht

Studienjahre 2016 – 2017

Jutta Waltenberger

Im Bereich der Ausbildung geben die Studierendenzahlen (inklusive Zahl der StudienanfängerInnen und AbsolventInnen) einen Überblick über die Entwicklung der Hochschule. Im Bereich der Weiterbildungslehrgänge ist zusätzlich die Zahl der jeweils im Studienjahr durchgeführten Lehrgänge zur Leistungsbeschreibung notwendig, da es hier einen ständige Ausbau und eine Adaption des Angebotes auf die Anforderungen des Bildungsbereiches gibt. Zur Beschreibung des Fortbildungsangebotes (Einzelveranstaltungen) reichen die reinen Studierendenzahlen nicht aus, da pro Person diese Fortbildungsveranstaltungen in unterschiedlichem Umfang besucht werden können, hier ist eine nähere Betrachtung des Angebotes und der Anmeldezahlen notwendig.

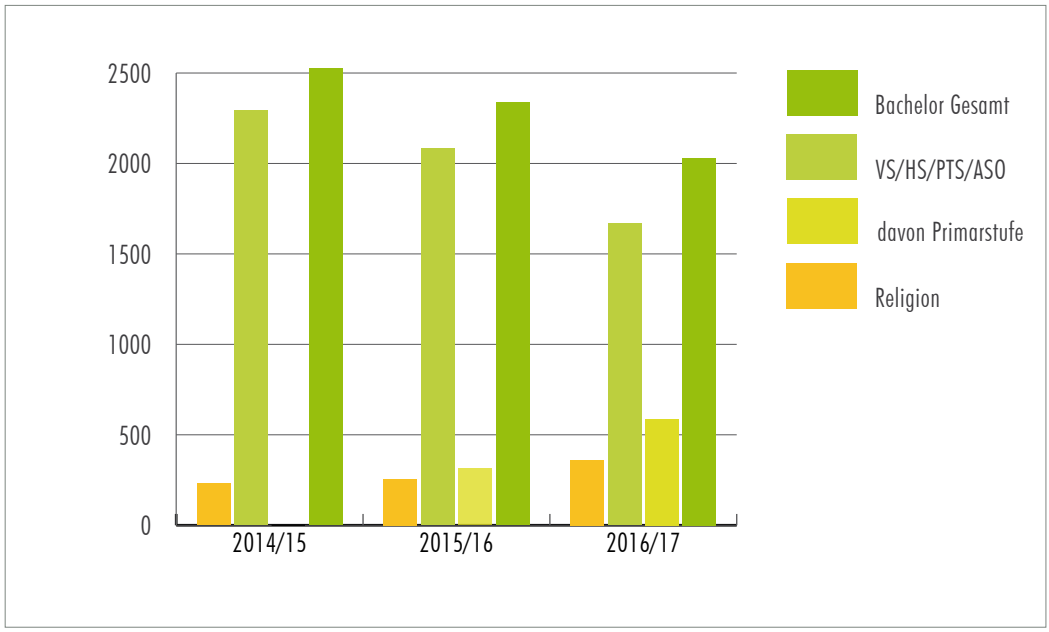
Auf Grund der Tatsache, dass der Einstieg in ein Ausbildungsstudium an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems nur mit Wintersemester möglich ist, werden für die Statistiken immer die Zahlen aus dem jeweiligen Wintersemester herangezogen.

Gesamtzahl der Studierenden nach Instituten und Standorten

	AUSBILDUNG									
Studienjahr	VS/NMS/ASO/ PTS/Primarstufe	davon Primarstufe	Wien	Krems	Religion	Röm.-katholisch	Evangelisch	Orthodox	Islamisch	Bachelorstudien gesamt
2014/15	2294		1613	681	231	147	40	44		2525
2015/16	2082	315	1449	633	256	162	50	44		2338
2016/17	1668	587	1172	496	361	116	36	31	178	2029

	WEITERBILDUNG						Gesamt
Studienjahr	LG Erweiterung Lehrbefähigung	LG unter 30 ECTS	LG bis 59 ECTS	LG ab 60 ECTS	Master LG	LG gesamt	Ausbildung, Fort- und Weiterbildung
2014/15	58	499	184	175	165	1023	3606
2015/16	63	638	111	114	226	1089	3490
2016/17	58	656	61	173	151	1041	3128

Bachelorstudien gesamt



Studierendenzahlen

Studium	2014/15			2015/16			2016/17		
	Gesamt	Strebersdorf	Krems	Gesamt	Strebersdorf	Krems	Gesamt	Strebersdorf	Krems
BachStud LA Primarstufe				316	208	108	587	403	184
BachStud LA Volksschulen	1341	985	356	956	714	242	581	439	142
BachStud LA NMS	720	430	290	652	392	260	404	246	158
BachStud LA Sonderschulen	223	192	31	156	135	21	96	84	12
BachStud LA Polytechnische Schulen	10	6	4	2	0	2	0	0	0
BachStud LA kath. Religion	147	147		162	162		116	116	
BachStud LA evang. Religion	40	40		50	50		36	36	
BachStud LA orthod. und orient.-orthod. Religion	44	44		44	44		31	31	
BachStud LA islam. Religion							178	178	

Die Zahlen bei den Abschlüssen der Bachelorstudien für das Studienjahr 2016/17 liegen erst mit Anfang Oktober 2017 vor und sind daher hier noch nicht berücksichtigt.

Studienanfänger

Studium	2014/15			2015/16			2016/17		
	Gesamt	Strebersdorf	Krems	Gesamt	Strebersdorf	Krems	Gesamt	Strebersdorf	Krems
BachStud LA Primarstufe				316	208	108	296	209	87
BachStud LA Volksschulen	445	312	133						
BachStud LA NMS	240	151	89	150	89	61			
BachStud LA Sonderschulen	60	54	6	1	1	0			
BachStud LA Polytechnische Schulen	2	1	1	0	0	0			
Summe VS/NMS/ASO/PTS	**747**	518	229	**467**	298	169			
BachStud LA kath. Religion	37	37		44	44				
BachStud LA evang. Religion	8	8		11	11				
BachStud LA orthod. und orient.-orthod. Religion	15	15		11	11				
BachStud LA islam. Religion									
Summe Religion	60	60		66	66				

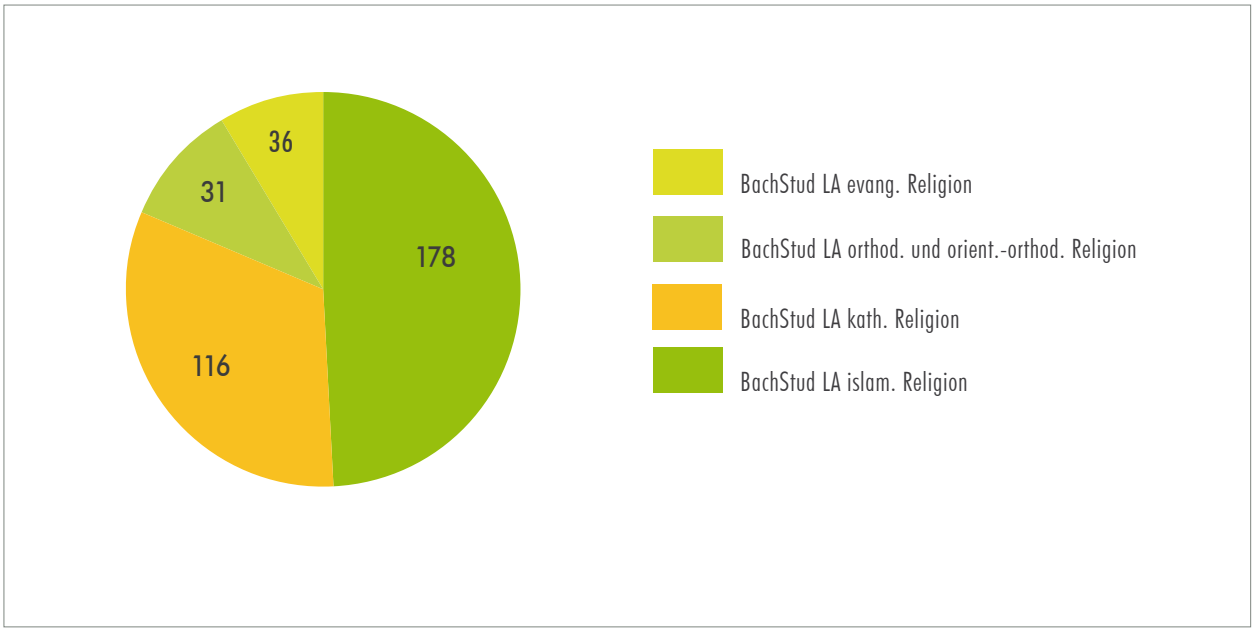
Die Zahlen bei den Abschlüssen der Bachelorstudien für das Studienjahr 2016/17 liegen erst mit Anfang Oktober 2017 vor und sind daher hier noch nicht berücksichtigt.

Abschlüsse bei Bachelorstudien

STUDIUM	2013/14			2014/15			2015/16		
	Gesamt	Strebersdorf	Krems	Gesamt	Strebersdorf	Krems	Gesamt	Strebersdorf	Krems
BA-Studium LA Volksschulen	327	207	120	305	223	82	352	262	90
BA-Studium LA NMS	128	60	68	146	77	69	176	100	76
BA-Studium LA Sonderschulen	47	34	13	62	52	10	51	43	8
BA-Studium LA Polytechnische Schulen	2	0	2	4	3	1	4	1	3
Summe VS/NMS/ASO/PTS	504	301	203	517	355	162	583	406	177
BA-Studium LA kath. Religion	15	15		18	18		18	18	
BA-Studium LA evang. Religion	3	3		5	5		5	5	
BA-Studium LA orthod. und orient.-orthod. Rel.	0			3	3		4	4	
Summe Religion	18	18		26	26		27	27	

Die Zahlen bei den Abschlüssen der Bachelorstudien für das Studienjahr 2016/17 liegen erst mit Anfang Oktober 2017 vor und sind daher hier noch nicht berücksichtigt.

Studierendenzahlen Religion 2016/2017 Campus Wien-Strebersdorf



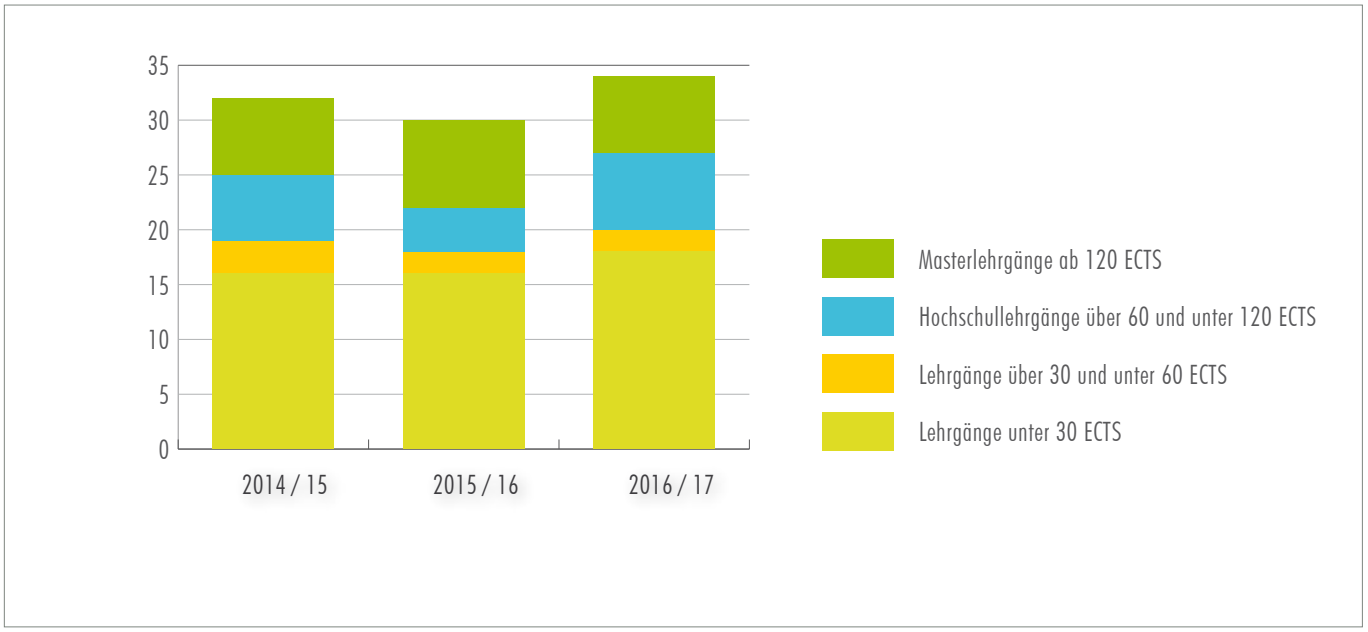
Anzahl der Lehrgänge je Studienjahr

LEHRGANG	2014/15	2015/16	2016/17
Lehrgänge unter 30 ECTS	16	16	18
Lehrgänge über 30 und unter 60 ECTS	3	2	2
Hochschullehrgänge über 60 und unter 120 ECTS	6	4	7
Masterlehrgänge ab 120 ECTS	7	8	7
Gesamt	**32**	**30**	**34**

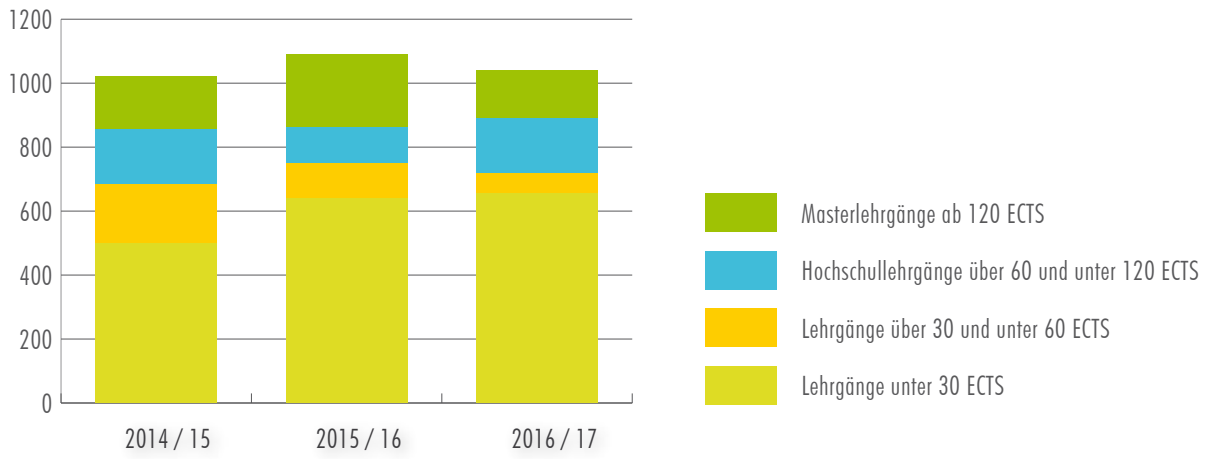
Studierendenzahlen der Lehrgänge

LEHRGANG	2014/15	2015/16	2016/17
Lehrgänge unter 30 ECTS	499	638	656
Lehrgänge über 30 und unter 60 ECTS	184	111	61
Hochschullehrgänge über 60 und unter 120 ECTS	175	114	173
Masterlehrgänge ab 120 ECTS	165	226	151
Gesamt	**1023**	**1089**	**1041**

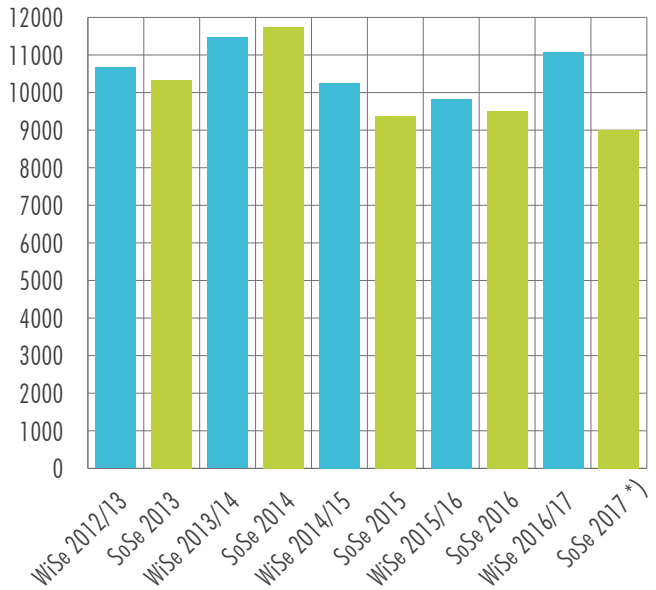
Anzahl der Lehrgänge



Studierendenzahlen der Lehrgänge



Inskribierte Studierende der Fortbildung



Wintersemester 2012/13	10668
Sommersemester 2013	10344
Wintersemester 2013/14	11466
Sommersemester 2014	11754
Wintersemester 2014/15	10255
Sommersemester 2015	9368
Wintersemester 2015/16	9833
Sommersemester 2016	9507
Wintersemester 2016/17	11089
Sommersemester 2017 *)	9006

**) Semester zur Zeit der Daten-erhebung noch nicht abgeschlossen.*

Fortbildung gesamt

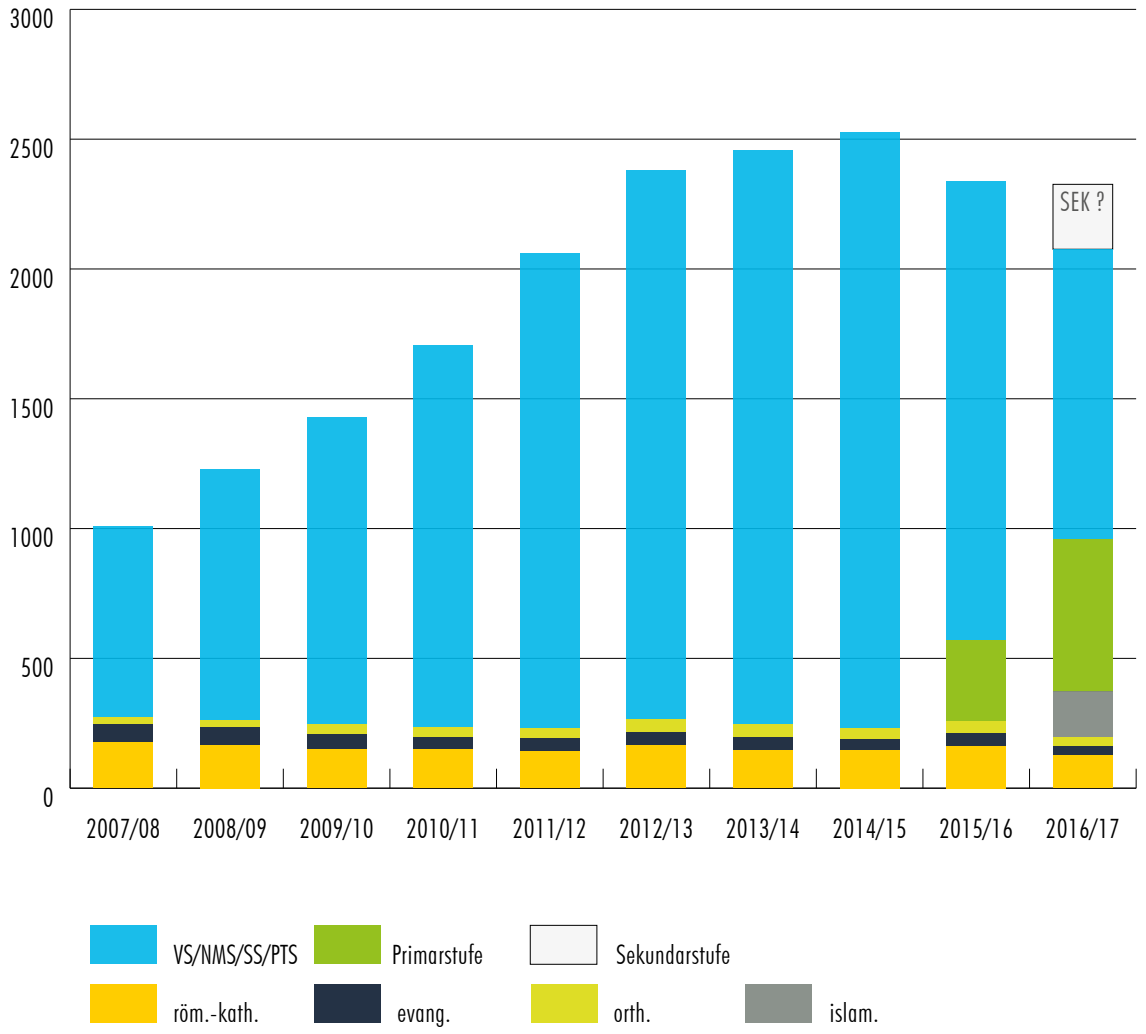
Anzahl der Veranstaltungen	WS 2014/15	SS 2015	WS 2015/16	SS 2016	WS 2016/17	SS 2017*)
Fortbildung Wien	285	237	191	240	239	186
Fortbildung Krems	108	119	134	136	177	115
Fortbildung Religion	229	186	200	176	320	244
Gesamt	622	542	525	552	736	545

Gesamtzahl der Unterrichtseinheiten	WS 2014/15	SS 2015	WS 2015/16	SS 2016	WS 2016/17	SS 2017*)
Fortbildung Wien	2 387	2 190	1 789	1 804	2 053	1 363
Fortbildung Krems	911	1 038	943	1 039	1 172	766
Fortbildung Religion	1 536	1 249	1 165	1 129	1 863	1 529
Gesamt	4 834	4 477	3 897	3 972	5 088	3 658

Gesamtzahl der Anmeldungen	WS 2014/15	SS 2015	WS 2015/16	SS 2016	WS 2016/17	SS 2017*)
Fortbildung Wien	5 983	4 639	4 062	5 245	4 958	4 220
Fortbildung Krems	2 341	2 112	3 016	2 595	3 737	2 411
Fortbildung Religion	3 754	2 987	4 177	3 211	5 545	4 155
Gesamt	12 078	9 738	11 255	11 051	14 240	10 786

**) Semester zur Zeit der Datenerhebung noch nicht abgeschlossen.*

Entwicklung der Studierenden in Bachelorstudien 2007/2008 bis 2016/17



Die Zahlen der Studierenden für das neu eingerichtete Studium Sekundarstufe im Verbund Nord-Ost sind in der Tabelle nicht enthalten. Daher zeigt die Kurve in der Tendenz nach unten.

Die Hochschulevaluation stellt der KPH ein gutes Zeugnis aus!

Christoph Berger

Das vergangene Studienjahr stand unter anderem unter dem Eindruck einer umfangreichen externen Evaluierung der Hochschule durch ein externes Evaluationsteam, das vor Ort vom 27. bis 30. März 2017 arbeitete.

Die Hochschul-Evaluierungsverordnung (HEV) 2009 sieht eine externe Evaluation der öffentlichen Pädagogischen Hochschulen vor, die KPH hat sich der Verpflichtung zur Rechenschaftslegung gegenüber der öffentlichen Hand freiwillig angeschlossen. Basis für die externe Evaluierung war ein Selbstevaluierungsbericht sowie eine umfassende Datensammlung.

Das Team der vier Peers aus dem In- und Ausland, kommend von der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, der Pädagogischen Hochschule Thurgau, der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik sowie von der Industriellenvereinigung, evaluierte die Hochschule als Gesamtes, sowie ihr Angebot, ihre strategische Ausrichtung und organisatorische Umsetzung.

Generell wurde festgestellt, dass von uns in den letzten zehn Jahren ein großer Weg zurückgelegt wurde. Unter anderem wurde hervorgehoben, dass

- die Zusammenführung der vielen Träger und Organisationseinheiten der Vorgängerorganisationen gut gelungen ist,
- die ökumenische Trägerschaft und die Zusammenarbeit der Religionsgemeinschaften innerhalb der KPH und mit dem Staat österreichweit und europaweit einzigartig ist und im Profil der KPH gut herausgearbeitet wurde,
- eine hohe fachliche Professionalität bei allen Beteiligten bei gleichzeitiger deutlicher Personenorientierung, vor allem in Bezug auf die Studierenden, gegeben ist,
- das Ausbildungskonzept als tragfähig und gelungen gesehen wird.

Das Evaluationsteam stellte weiters fest, dass eine der größten Stärken der KPH ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind. Die fachliche Qualität der Lehrenden ist gegeben und der von hoher Achtsamkeit geprägte Umgang miteinander wird auch von den Studierenden betont.

Ganz besonders schätzen die Studierenden die Qualität der Studienorganisation, die praxisnahe Ausbildung und den hohen Qualitätsanspruch in Aus- Fort- und Weiterbildung.

Die KPH steht laut ihrem Leitbild für „eine christliche Lehrer- und Lehrerinnenbildung, die ein interreligiöses, interkulturelles und interkonfessionelles Lernen … möglich macht". Die Umsetzung dieses Anspruchs erkannte das Peer-Team sowohl bei der Dokumentenanalyse wie auch bei den vielen Gesprächen, die mit Professorinnen und Professoren, Studierenden und Führungskräften geführt wurden. Sichtbar wurde zudem die religionssensible Ausbildung der Studierenden als wesentlicher Beitrag für das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft.

Betont wurde zudem, dass die bestehende Linienorganisation mit ihren klaren Zuständigkeiten von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geschätzt wird. Die Einführung von Fachgruppen, als ein Element einer Matrixorganisation, wird sehr positiv gesehen und als wichtiger Beitrag für den Fachdiskurs, die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung betrachtet. Zusammenarbeit, Informationsaustausch und die Nutzung der Ressourcen über die einzelnen Organisationseinheiten und Disziplinen hinweg sind für eine pädagogische Hochschule von zentraler Bedeutung. Eine Weiterentwicklung hin zu einer stärkeren Vernetzung von Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Forschung und Entwicklung wird als ein Entwicklungspfad gesehen und vom Rektorat auch befördert.

Als Erkenntnis aus der Evaluation wurde auch die Entwicklung der Kooperation im Verbund Nord-Ost beschrieben, die trotz schwierigem Start nun auch von konkreten positiven Erfahrungen und neuen Impulsen geprägt ist.

Die Ausweitung um Institute im Bereich der monotheistischen Religionen bindet derzeit viele Arbeitsressourcen aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, auch in unserer Verwaltung. Arbeitsprozesse und Arbeitskulturen müssen erst angepasst werden. Dennoch wird die Entwicklung von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern positiv erlebt und mitgetragen.

In der Prüfung der Evaluation des Qualitätsmanagementsystems wurde erkannt, dass viele Abläufe an der KPH Wien/Krems in den einzelnen Organisationseinheiten eindeutig und klar geregelt sind. Das Zentrum für Weiterbildung ist sogar nach ISO 29990 zertifiziert. Jedoch stellt sich die Arbeit an einem integrierten Qualitätsmanagementsystem mit einer Beteiligung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als gewisse Herausforderung dar.

Ganz besonders wurde die hohe Ausbildungsqualität hinsichtlich wissenschaftsbasierter Lehre bei gleichzeitig hoher Praxisnähe und Praxisrelevanz im Feedback der Peer-Gruppe gewürdigt. Diese zu halten ist aufgrund des Gesamtkontextes, in dem Pädagogische Hochschulen stehen, eine der Herausforderungen der nächsten Jahre. Dazu gehört auch eine Stärkung der Forschung. Die Forschungstätigkeit der Lehrenden systematisch zu fördern und die Tätigkeitsprofile zu entwickeln, die für Dozierende mit Forschungskompetenz attraktiv sind, ist eine der zentralen Aufgaben der KPH in den nächsten Jahren. In diesem Zusammenhang ist auch das bestehende Dienstrecht kritisch zu sehen, da es diesen Prozess zu wenig unterstützt.

Als ein Entwicklungsthema wird „Digitalisierung" als eine der ganz großen Herausforderungen unserer Gesellschaft und Zeit eingeschätzt. Eine stärkere Auseinandersetzung damit erscheint unumgänglich. Es wird gesehen, dass die KPH Wien/Krems grundsätzlich eine gute Ausgangslage hat, um mit dem Thema nicht nur technische und fachwissenschaftliche, sondern auch pädagogische, ethische, soziale, soziologische und philosophische Fragen zu verbinden.

Wie jede tertiäre Einrichtung verfügt auch die KPH über ein International Office. Dieses ist auch aus der Sicht der externen Peers sehr gut aufgestellt und arbeitet professionell. Die Outgoing- sowie die Incoming-Studierenden werden kontinuierlich durch das Team des Internationalen Büros betreut. Bei den Outgoings wird besondere Mühe darauf verwendet, passende ausländische Partnerorganisationen zu finden. Trotz der beachtlichen Initiativen des International Office und dessen professioneller Arbeit ist die Zahl von Outgoings und Incomings ausbaufähig.

Abschließend betont das Peer-Team, dass die KPH Wien/Krems im nationalen und internationalen Vergleich gut dasteht und dass eine gewisse Gelassenheit bei all unseren Aktivitäten empfohlen wird.

Die Empfehlungen des Evaluationsteams nehmen wir dankbar auf und werden diese in unsere strategischen Entwicklungen gemeinsam mit dem Hochschulrat und mit unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems umsetzen.

Bericht basiert auf dem Executive Summary des Evaluationsteams.

SUMMARY

In the past academic year an extensive on-site evaluation of the University College of Teacher Education Vienna/Krems (KPH) – which took place from March 27-30 – has been conducted by an external peer-review panel. In general, the peer-review panel ascertained that tremendous accomplishments have already been made in the course of the past decade. The peer-review panel further determined the employees of the University College of Teacher Education Vienna/Krems to be one of the key assets of the organization. The existing professional expertise of lecturers is prevalent and the respectful interaction with others is also emphasized by the students.

"Digitization" has been named as a field with a potential for improvement. It was further noted that the KPH is in a beneficial positon to not only address the challenges associated with digitization from a technical and scientific perspective, but also include pedagogical, ethical, social, sociological and philosophical aspects in the process.

According to its mission statement the University College of Teacher education Vienna/Krems is characterized by "teacher training based on Christian values, that allows for interreligious, intercultural and inter-faith learning" to take place. The peer-review panel confirmed the actual implementation of this credo, as evidenced by their analysis of documents and numerous discussions with faculty, students and management. It was also emphasized that students were carefully sensitized towards religious beliefs in the course of their studies, which poses a substantial contribution for a peaceful coexistence in a pluralistic society.

Wege entstehen dadurch, dass man sie geht

Franz Kafka

Reflexion der Entwicklung der Verwaltung

Katja Pistauer-Fischer

Als die Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien zur Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems wurde, mussten neue Wege beschritten werden. Auch die Verwaltung hat sich auf den Weg gemacht, hat Veränderungen angestrebt und in kleinen Schritten an der Umsetzung gearbeitet. MitarbeiterInnen aller Abteilungen zeigten persönlichen Einsatz für die Veränderungs- und Entwicklungsarbeit, um ihren Teil für das Gesamte qualitäts- und zielorientiert beizutragen.

Es wurden Strukturen verändert, manche wurden neu geschaffen, von anderen wiederum hat man sich getrennt – Prozesse wurden neu definiert und in die KPH integriert. Auch die Aufgaben der Verwaltung haben sich im Laufe der Entwicklung der KPH gewandelt und erweitert.

Beinhaltete beispielsweise das Hausmanagement ursprünglich nur die Instandhaltung der Standorte und die Kommunikation mit externen Dienstleistern, so kamen nun weitere wichtige und auch umfangreiche Aufgabenbereiche dazu. Am Haus, das schon Jahrzehnte die Heimat der Pädagogischen Akademie war, nagte mittlerweile der oft zitierte Zahn der Zeit immer heftiger an der Substanz. Systeme, die im Hintergrund bisher zuverlässig ihren Dienst versahen, stellten immer häufiger ihre Funktion ein, was eine groß angelegte, zeitintensive und auch teure Renovierung erforderte. Mangels räumlicher Ausweichmöglichkeiten stellte dabei vor allem die Zeitplanung eine große Herausforderung dar, die für eine weitgehend reibungslose Fortführung des Lehr- und Studienbetriebs verantwortlich war.

Gleichzeitig bot diese Renovierung die Chance, wichtige Teile des Gebäudekomplexes zu modernisieren, um den geänderten Anforderungen der Aus- und Fortbildung besser Rechnung zu tragen. Dabei wurden beispielsweise Seminarräume neu ausgestattet, um den zeitgemäßen Anforderungen eines Studienbetriebs gerecht zu werden. Die Elektrik wurde saniert und erweitert, um in weiterer Folge die Grundlage für eine einheitliche und aktuelle Multimedialandschaft zu legen.

Darüber hinaus wurden ebenso Adaptionen an neue gesetzliche Vorgaben im Rahmen des Brandschutzes und der Barrierefreiheit umgesetzt. Während in der Anfangszeit der Hochschule die IT einen relativ autonomen Part in der Struktur der KPH darstellte, ermöglichte die nunmehrige Integration in die Verwaltung ebenfalls eine koordinierte Modernisierung und Erweiterung der immer wichtiger werdenden technischen Kommunikation. Eingedenk der Tatsache, dass PH-Online von einem anfänglichen Kleinwerkzeug mit uneinheitlichen Modulen zum universellen Managementsystem anwuchs, ohne das Arbeiten im Verwaltungs- und Studienbetrieb nur mehr eingeschränkt möglich war, ergab sich die Notwendigkeit, die technische Leistungsfähigkeit in immer kürzer werdenden Intervallen zu vervielfachen. Auch die Umstellung

auf wenige aber dafür sehr leistungsfähige und universell einsetzbare Druck- und Vervielfältigungssysteme sowie die Schaffung eines hochschulweiten, einheitlichen WLAN-Netzes stellten die Verwaltung vor neue Herausforderungen. Beide Systeme können, da sie mit PH-Online verknüpft sind, mit einem einzigen Zugang genutzt werden. Um der steigenden Komplexität Rechnung zu tragen, war es notwendig, Bereiche auszulagern. Durch diese Maßnahme wurde ein zielgerichteter und auf die individuellen Fähigkeiten zugeschnittener Einsatz des hauseigenen Personals maßgeblich erleichtert.

Einen wichtigen Punkt für die Vereinheitlichung aller Standorte der KPH und der damit effizienteren Arbeitsaufteilung stellte die Zentralisierung von Verwaltungseinheiten dar, was u. a. ein einheitliches Bestell- und Abrechnungsverfahren ermöglichte.

Neben den materiellen Veränderungen gab es auch im Bereich des Personalmanagements weitreichende Verbesserungen. Interne Strukturanpassungen ermöglichten die Einführung von TeamleiterInnen, die die Schnittstelle zu den anderen Teams bilden und in ihren eigenen Aufgabenbereichen auch autonom agieren. Regelmäßige Jour-Fixes wurden eingeführt. Die damit verbundene Verbesserung des Kommunikationsflusses und der Transparenz innerhalb der und zwischen den Bereiche(n) führte auch zu einer Etablierung der offenen und lebendigen Kommunikation. Dabei wurden Abläufe, die die Kommunikationskanäle bilden, definiert. So fügten sich einzelne Arbeitsbereiche zu einem ökonomischen und wirtschaftlichen Ganzen. Im Zuge dieser neuen Kommunikation hat sich auch das Miteinander von Verwaltungs- und Lehrpersonal positiv geändert.

Um die Identifikation mit der KPH und um die Bindung an die KPH zu stärken, wird auf die Information der MitarbeiterInnen großer Wert gelegt und das Weiterbildungsangebot immer mehr ausgebaut.

Im Rahmen von Projekten wie Praktika für „Jugend am Werk" und „Berufspraktische Tage" wird einerseits das Personal verstärkt und andererseits der soziale Charakter der KPH weiter betont. Daneben stellen auch die Beschäftigung von Langzeitarbeitslosen und die regelmäßige Lehrlingsausbildung eine große Bereicherung für das Haus dar.

Sozialen Hilfsprojekten wird ebenfalls große Bedeutung beigemessen. So gibt es einerseits in der Adventzeit Spendenaktionen, z. B. für die „Gruft" und für palästinensische Frauen in einem Pflegeheim und andererseits großes Engagement in der Flüchtlingshilfe. Bei allen diesen Projekten wird der Weg gemeinsam beschritten - Lehrende, SchülerInnen, Studierende, Verwaltungspersonal, – alle haben das gleiche Ziel – sie wollen helfen.

Mit dem „Offenen Campus" wird eine Öffnung des Campus sowohl innerhalb der Abteilungen als auch nach außen (Vermietung von Räumlichkeiten und der Sportanlagen) eingeführt. Der Sommercampus für Kinder und Lehrende gewährleistet eine Auslastung der Räume und Anlagen in der schul- und studienfreien Zeit.

BesucherInnen aus unterschiedlichen Bereichen, internationale Delegationen und VertreterInnen verschiedener Glaubensgemeinschaften sind gern gesehene Gäste, die zu einer positiven Willkommenskultur der KPH beitragen. Ein „einander besser Kennenlernen" und ein „miteinander Kommunizieren" entstehen durch gemeinsame Feste, die immer beliebter werden und mittlerweile einen festen Bestandteil des Campuslebens bilden.

Im Rückblick kann man erkennen, dass wir Verbindungen geschaffen haben, voneinander gelernt und unsere Erfahrungen bereichert haben. Wir werden diesen Weg weiter gehen, denn nur so bleibt er auch bestehen.

SUMMARY

After having integrated the IT department into administration, it has been possible to modernize and expand services for technical communication which is becoming increasingly important for the organisation.

By centralizing administration, which for example enables a common order and clearing system, an important step for standardizing all sites of KPH and thus a more efficient division of labour has been taken.

Apart from these improvements, there have also been changes in human resource management. By adapting internal structures, team leaders were introduced to ensure autonomous work within their field of duties as well as contact to other teams.

Orte des Lernens
Gestaltungsperspektiven hochschulischer Räume

Isabella Benischek, Notburga Grosser, Thomas Handschuh

Menschen lernen ihr ganzes Leben lang. Im Rahmen der Ausbildung zur Lehrerin/zum Lehrer werden aber ganz bewusst Lernimpulse und Lerninhalte gesetzt, ebenso später im Bereich der Fort- und Weiterbildung. Dabei spielt der Ort des Lernens eine wesentliche Rolle. Die Kirchliche Pädagogische Hochschule stellt ihren Studierenden – neben Seminarräumen, Hörsälen und Funktionsräumen – unterschiedliche Räume für das persönliche Lernen, für Reflexionen und Erfahrungen zur Verfügung, die gleichzeitig den Dialog fördern sowie auch zur Entschleunigung und Erholung beitragen.

Zum Begriff „Lernen“

Für das Lernen (im pädagogischen Kontext) gibt es zahlreiche Definitionen und Begriffsklärungen. So gilt es, alle Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Interaktionen mit der Umwelt zu lernen, die nicht durch Reife- und Entwicklungsprozesse gesteuert werden. In der Psychologie werden unter anderem die langfristigen Veränderungen des Verhaltens auf Basis von Erfahrungen als Lernen bezeichnet. Für den schulischen Bereich kann der Gedanke bedeuten, dass Lernen immer dann stattgefunden hat, wenn eine Schülerin/ein Schüler nun etwas kann oder weiß, was sie/er zu einem früheren Zeitpunkt noch nicht konnte oder wusste.

Studierende lernen während ihrer Ausbildungszeit an der KPH zahlreiche Inhalte aus verschiedenen Bereichen (Allgemeine Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Pädagogisch-praktische Studien) und bauen darin Kompetenzen auf, die für die spätere Berufsausübung unabdingbar sind. Lernen ist jedoch nicht nur von inneren Faktoren der Menschen abhängig, sondern auch von zahlreichen äußeren. Daher ist man an der KPH bemüht, für die Studierenden entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, wozu unter anderem auch die Bereitstellung von unterschiedlichen räumlichen Angeboten zählt.

(Lern-)Räume

Es ist Allgemeingut, dass Räume (Aus-)Wirkungen auf die Menschen haben. Für optimales Lernen ist somit der Raum zu berücksichtigen. An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule werden alle Räume an allen Standorten in das Lernen einbezogen. In den Seminarräumen, Hörsälen und Funktionsräumen (Biologieraum, Physikraum, Chemieraum, Turnsaal, Lehrküche, …) werden nicht (nur) Fächer unterrichtet, sondern Studierende aus Aus-, Fort- und Weiterbildung, die unterschiedliche Bedürfnisse haben. Während die einen in ihrer Ausbildung zum ersten Mal mit verschiedenen Inhalten in Berührung kommen, wollen sich die anderen beispielsweise in Form von Fortbildungsveranstaltungen in Inhalte vertiefen. Die Seminarräume und Hörsäle sind daher nicht nur funktionell eingerichtet (Tische, Stühle, Tafel, Beamer usw.). Sie werden auch von und mit den Studierenden (ästhetisch) gestaltet (z.B. Plakate, Bilder, Anordnung der Tische), damit es aufgrund der räumlichen Atmosphäre zu keiner inneren Abwesenheit kommt. Die Hochschule wird als ein wesentlicher Lebensraum aufgefasst, Studierende und Lehrende sind täglich mehrere Stunden vor Ort. Daher ist es unabdingbar, dass Räume so gestaltet sind, dass ein Sich-Wohlfühlen möglich ist.

Die eingegliederten Praxisschulen der KPH als Lernort

Schule eröffnet Entwicklungsräume kindlicher Leistung, provoziert Kompetenzerfahrungen, macht Erfolg erlebbar und schafft damit die Voraussetzung für Lernbereitschaft und Leistungsfreude. Die Praxisschulen der KPH bieten ein zahlreiches Angebot an unterschiedlichsten Projekten, Bewerben und leistungsfördernden Aktivitäten im physischen, intellektuellen und im künstlerischen Begabungsbereich.

Die drei Praxisschulen der KPH Wien/Krems (zwei VS, eine NMS) sind zusätzlich zu den im Schulorganisationsgesetz, BGBl. Nr. 242/1962, genannten Aufgaben einer Kultur der kontinuierlichen Entwicklung, Überprüfung und des Sichtbarmachens von Innovationen im Unterricht verpflichtet und wirken an der Einführung der Studierenden in die Erziehungs- und Unterrichtspraxis im Sinne einer berufsnahen schulpraktischen Ausbildung mit.

Darüberhinaus sind die Praxisschulen sind Orte, an denen Studierende reflektierte Praxiskompetenz gewinnen und erfahren, dass pädagogisches Handeln sich auf Basis eines christlichen Welt- und Menschenbildes an der Würde und Authentizität der Heranwachsenden zu orientieren hat. Sie ermöglichen den Studierenden in enger Verzahnung mit theoriebezogenen Veranstaltungen in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Evaluieren, Forschen und Entwickeln praktisch zu arbeiten.

Als Modellschulen erproben die Praxisschulen neue Unterrichtskonzepte, nehmen an Schulentwicklungsprozessen teil und gestalten aktuelle Veränderungen im Bildungswesen mit.

Die Praxisschulen nehmen ihre pädagogische Verantwortung als katholische Schulen wahr und gestalten unter der Leitidee eines christlich geprägten Profils der KPH ihr eigenes Unterrichts- und Erziehungskonzept. Basierend auf gegenseitiger Wertschätzung, Toleranz und Solidarität wird jedes Kind mit seinen individuellen Interessen und Begabungen wahrgenommen und differenziert gefordert und gefördert.

Die Bibliotheken der KPH

In die KPH sind vier Bibliotheken eingegliedert: Sie befinden sich an den Standorten in Wien-Strebersdorf, Krems-Mitterau, Gersthof und in der Eitnergasse. Für die Ausbildung sind vor allem die Campusbibliotheken in Wien-Strebersdorf und Krems-Mitterau relevant. Seit der Hochschulgründung 2007 sind sie eng miteinander verbunden und seit 2014 unter gemeinsamer Leitung.

Die Bibliotheken sind Zentren für Information und Kommunikation, bieten aber auch Rückzugsmöglichkeiten zum Arbeiten und Lernen. Es ist ihre Aufgabe, sowohl Studierenden und Lehrenden jene Literatur und Materialen breitest möglich zugänglich zu machen, die für Lernen und Lehre benötigt werden. Dies spiegelt sich auch in den seit nunmehr gut 50 Jahren gewachsenen Beständen wider, in welchen Literatur zu allen pädagogisch und didaktisch relevanten Themen zu finden ist.

Durch Eingliederung der Bibliotheken des Religionspädagogischen Instituts (RPI) 2007 ist zudem ein umfassender Bestand an religionspädagogischen Materialien in die Bibliotheken gelangt, der seitdem auch gezielt erweitert wurde. Durch die Schaffung eines gemeinsamen Online-Kataloges der Bibliotheken der Erzdiözese Wien ist sichergestellt, dass die Bestände auch nach wie vor für Angehörige anderer kirchlicher Institutionen (Pastoralamt, Priesterseminar, Theologische Kurse) sicht- und nutzbar sind.

In allen Bibliotheken gibt es zum konzentrierten und ungestörten Arbeiten auch Rückzugsmöglichkeiten.

Als Beispiel sei hier die Einrichtung von Arbeitsräumen am Campus Wien-Strebersdorf genannt. Nach Reservierung können Studierende, aber auch Lehrende, diese abgegrenzten Räume für Gruppenarbeiten nutzen und gleichzeitig alle Angebote der Bibliothek in Anspruch nehmen.

Bibliotheken sind ständig im Wandel, dies trifft auch auf die KPH-Bibliotheken zu. Die Umstellung auf ein elektronisches Bibliothekssystem sowie der Umstieg vom gedruckten zum Online-Katalog waren große Herausforderungen seit der Jahrtausendwende. Ebenso einschneidend war die Umstellung auf das Katalogisierungsregelwerk RDA (Ressource Description Access) im gesamten deutschsprachigen Raum 2016.

Der Einstieg in die e-Ressourcen, welcher mit dem Beitritt zur Elektronischen Zeitschriftenbibliothek (EZB) mit Jänner 2017 erfolgte, ist hier der nächste logische Schritt. Dieser sowie die Nutzung des Datenbank-Infosystems (DBIS) machen zudem eine Weiterentwicklung zur sogenannten „Teaching Library", zu einer lehrenden Bibliothek, notwendig. Noch nie waren dermaßen viele Informationen zugänglich. Doch Informationskompetenz will gelernt sein und wird immer stärker durch Schulungen vor Ort in den Bibliotheken vermittelt. Das Engagement von Mitgliedern des Lehrkörpers sowohl in Krems als auch in Wien ist dafür ganz entscheidend.

Im Jahr 2001 wurde mit der elektronischen Erfassung aller Bestände begonnen – ein Prozess, der nach Plan Ende 2018 abgeschlossen sein wird. Aktuell verfügen die Bibliotheken über einen Bestand von 55.000 (Wien) bzw. 34.000 (Krems) Medien, Zeitschriftenbände sind nicht einberechnet. Die bisherige Höchstzahl von 7.190 Neuaufnahmen aus dem Jahr 2003 wurde 2016 deutlich übertroffen, hier wurden erstmals mehr als 10.000 Medien inventarisiert.

LTC – Learning & Teaching Center

Das Learning & Teaching Center ist ein modern ausgestatteter Seminarraum am Campus Wien-Strebersdorf, wo neue Lehr- und Lernformen trainiert und Unterrichtssequenzen mit technischer Unterstützung analysiert werden können. Durch entsprechendes Mobiliar und technische Ausstattung kann flexibel und schnell auf die entsprechenden Bedürfnisse eingegangen werden (dreh-, schwenk- und zoombare Kamera mit Mikrofon, PC mit hochprofessioneller Analysesoftware und interaktivem Beamer sowie Whiteboard, Mulitimedia-Steuerung).

Spirituelle Räume und Orte hochschulischer Begegnung

Neben den zuvor bereits erwähnten Seminarräumen, Hörsälen und Funktionsräumen gibt es an den Standorten der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule verschiedene Räume und Orte, die von den Studierenden für Arbeit, Kommunikation, Reflexion oder fürs Innehalten genützt werden.

Kapellen am Campus Wien-Strebersdorf, am Campus Wien-Gersthof und am Campus Krems-Mitterau

In den Kapellen werden nicht nur ökumenische Gottesdienste und Heilige Messen gefeiert, sie stehen für Studierende und Lehrende offen und werden von diesen häufig genützt. Ebenso werden die Kapellen im Rahmen von Lehrveranstaltungen besucht, wenn es beispielsweise um Architektur, Symbole oder dergleichen geht.

Weiters bieten die Kapellen Raum für Gespräche. So stellte sich Diözesanbischof DDr. Klaus Küng den zahlreichen Fragen von Studierenden in der Kapelle am Campus Krems-Mitterau.

Die Kapelle am Campus Gersthof ist ein Ort, an dem – zum Ort passende – Seminare im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung abgehalten werden.

SCIVIA am Campus Krems-Mitterau

Im zweiten Stock wurde der „Freiraum" zwischen den Seminarräumen zu einem Begegnungsraum umgestaltet. Das SCIVIA ist somit Zentrum für Kommunikation, Hochschulpastoral und Seelsorge. Es versteht sich als ein offenes Forum für Studierende, Lehrende und MitarbeiterInnen. Neben der Möglichkeit für individuelle Treffen und Gespräche gibt es im SCIVIA-Kommunikationszentrum immer wieder verschiedene Veranstaltungen. Daneben bietet der Ort auch die Möglichkeit für Muße, Ruhe und Mediation.

Raum der Stille am Campus Wien-Strebersdorf

Der Raum der Stille, der allen Studierenden, Lehrenden, Schüler/innen der Praxisschulen und Mitarbeiter/innen offen steht, ist ein interkonfessioneller und interreligiöser Ort für eine gemeinsame Einkehr, für Meditation und Gebet. Dieser Ort steht auch den Mitgliedern nicht-christlicher Religionen zum Gebet offen. Neben Gebetshockern,

Gebetspolstern sowie Gebets- und Gesangsbüchern zählen muslimische Gebetsteppiche zu seiner Ausstattung, um interreligiöse Gebetstreffen zu ermöglichen. Der Raum der Stille soll zum Austausch der Religionen anregen.

Gebetsraum an der IRPA

Der Gebetsraum steht den Studierenden, Lehrenden und Mitarbeiter/innen für ihre Gebete zur Verfügung.

Räume als Bedingung sozialer Prozesse

Innenhof am Campus Krems-Mitterau

Der architektonisch neugestaltete Innenhof mit Aufteilung in Rasen- und befestigte Bereiche mit samt der entsprechenden Bepflanzung bietet einerseits Nischen und Rückzugsräume für individuelles Arbeiten, Lernen und Erholung, aber auch für (Klein-)Gruppenarbeiten, Austausch und Diskussion. In der warmen Jahreszeit wird der Innenhof häufig für Seminare genützt. Unterschiedliche Sitzmöglichkeiten (Gartenstühle, Liegen und fixe Bänke) bieten hier entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten, Bäume und Sonnenschirme sorgen für den notwendigen Schatten. Der Innenhof wird ebenso für unterschiedliche Freizeitaktivitäten und Feste genützt. So lädt die Studierendenvertretung immer wieder zu einem gemütlichen Beisammensein und zu regem Austausch ein. Aber auch im Jahreskreis ist der Innenhof ein Ort für Aktivitäten: „Nacht der 1000 Lichter", „Agape nach dem Adventgottesdienst", „Punschstand für einen guten Zweck" usw.

Außenbereich am Campus Wien-Strebersdorf

Der Außenbereich am Campus Wien-Strebersdorf wird ebenfalls für zahlreiche Veranstaltungen und Aktivitäten genützt. So wird auch hier ein Punschstand von der Studierendenvertretung betrieben und die Einnahmen werden wohltätigen Zwecken zugeführt. Der offene Platz ist Treffpunkt vieler Studierenden, Bänke und Tische laden zum Austausch und gemeinsamen Tun ein.

Besonders hervorzuheben sind am Campus Wien-Strebersdorf die großzügig angelegten Sportbereiche, die eine fundierte Fachausbildung der Studierenden im Bereich Bewegung und Sport unterstützten.

Eltern-Kind-Raum am Campus Wien-Strebersdorf

Damit Eltern, vor allem Mütter, die Mehrfachbelastung gut meistern können, unterstützt sie die KPH dahingehend, dass es einen Rückzugsort für Mütter/Väter mit ihren Kindern gibt. Obwohl die Mütter/Väter die Betreuung ihrer Kinder zumeist im familiären Bereich sehr gut managen, braucht es doch einen Ort, wo sie sich während des Studienbetriebs um ihre Kinder kümmern können. Daneben bietet dieser Raum auch die Möglichkeit des intensiven Austausches. Eltern sprechen mit anderen Eltern über ihre Erlebnisse und Sorgen, das gegenseitige Verständnis und Hilfestellungen sind unterstützend und können entlastend wirken.

Aufenthaltsräume – Kommunikations- und Arbeitsbereiche

Das Wort „Schule" bedeutet seinem Ursprung nach „Muße, freie Zeit"; neben den Seminaren, Übungen und Vorlesungen braucht es unbedingt freie Zeit, um die Inhalte nochmals zu durchdringen, um sie sich zu eigen machen zu können, aber auch um sich zu erholen. Daher werden bei der Erstellung des Stundenplans psychologische Aspekte einbezogen. Die freie Zeit verbringen die Studierenden an vielen Plätzen in den Häusern, so auch in den speziell zur Verfügung gestellten Aufenthaltsräumen (z.B. offene Bereiche in den verschiedenen Stockwerken am Campus Wien-Strebersdorf oder am Campus Krems-Mitterau). Durch die technische Ausstattung (Netzwerkanschlüsse, WLAN, genügend Steckdosen, …) ist hier ein Arbeiten mit dem eigenen PC gut möglich.

Bereiche vor den Hörsälen, bei den Eingängen und entlang der Gänge

Zahlreiche Sitzgelegenheiten laden die Studierenden ein, Platz zu nehmen, zu arbeiten, zu kommunizieren oder an verschiedenen Aktivitäten teil zu nehmen.

Am Campus Krems-Mitterau lädt beispielsweise das Hochschulpastoralteam zum Adventsingen (zweimal wöchentlich) ein, in der Eingangshalle wird eine Rorate-Messe gefeiert. Daneben wird der Platz für Ausstellungen (letzte Ausstellung von Prof. Gmeiner unter dem Motto „Ecce Homo"), musikalische Darbietungen (von Studierenden und/oder Lehrenden), Präsentationen (z.B. Incoming-Students präsentieren ihre Heimatländer), Wanderausstellungen (Geometrie-Wanderausstellung) und vieles mehr genützt.

Am Campus Wien-Strebersdorf werden unter anderem die Arbeiten von Studierenden und Lehrenden in Vitrinen der Öffentlichkeit präsentiert. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung werden Experimente aufgebaut, die von allen Interessentinnen und Interessenten durchgeführt werden können.

Mensa

Die Mensa am Campus Wien-Strebersdorf ist – neben der eigentlichen Bestimmung – ein wesentlicher Kommunikations-, aber auch Arbeitsort. Beim gemeinsamen Essen wird in einer entspannten Atmosphäre über Hochschulisches sowie über Privates gesprochen, die Menschen kommen einander näher. Die Anordnung der Tische, Bänke und Stühle fördert die Kommunikation. Studierende und Lehrende finden hier zudem auch Platz und Raum für gemeinsames Lernen und Arbeiten.

Zusammenfassung

Neben der professionell gestalteten Lehre bedarf es auch entsprechender Räume, um gut lernen zu können. Dieser Aspekt ist an der KPH zentral, daher werden den Studierenden unterschiedliche Orte und Räume zur Verfügung gestellt. Wer viel lernt, braucht aber auch Raum und Zeit zur Erholung. Daher gibt es an allen Standorten – abgesehen von den Hörsälen, Seminarräumen und Funktionsräumen – Rückzugsmöglichkeiten und spezielle Plätze.

Dadurch wird die Hochschule mit ihren unterschiedlichen Standorten als Lebensraum erfahrbar, an dem sich Studierende, Lehrende und MitarbeiterInnen wohlfühlen können.

SUMMARY

Apart from professionally structured teaching, appropriate rooms are necessary to enhance learning. This is of central importance for KPH Vienna/Krems. Thus, students can access different places and rooms. Those, who learn much, need time and space for recreation. Therefore, all sites offer – apart from lecture rooms, seminar rooms and functional rooms – options to withdraw as well as specially designed spaces. The University College of Teacher Education with its various sites can be regarded as environment which makes students, teachers and employees feel comfortable.

Kontinuität und Herausforderungen

Das Hochschulkollegium

Franz Ochenbauer

Das Arbeitsjahr 2016/17 war im Bereich des Hochschulkollegiums eine konsequente Weiterführung des gesetzlichen Auftrages für das Wirken eines Hochschulkollegiums an Pädagogischen Hochschulen. Es bewährte sich die Errichtung von drei Curriculargruppen, mit den Schwerpunkten Primarstufe, Sekundarstufe und Belange der Fort- und Weiterbildung. Im Bereich der Primarstufe waren es Schwerpunktcurricula Religion betreffend (alevitisch, islamisch und freikirchlich). Für diese Curricula gilt grundsätzlich, dass sie inhaltlich von den Religionsgemeinschaften verantwortet werden, jedoch den formalen Ansprüchen der Hochschule wie auch des Qualtitässicherungsrates entsprechen müssen. Hier gab es in der Genehmigungsphase Überarbeitungswünsche der zuständigen Gremien. Genehmigt wurde auch ein Curriculum des Lehrgangs zur ao-Lehrbefähigung für Orthodoxe Religion. Im Bereich der Sekundarstufe wurde das Curriculum für das facheinschlägige studienergänzende Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Unterrichtsfach Musikerziehung genehmigt. Dieses Curriculum wurde unter Einbeziehung von Expertinnen und Experten der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost und von der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien entwickelt. Dieses Curriculum bedurfte wie auch Curricula einzelner Fächer einer Überarbeitung.

Dabei zeigten sich Fragestellungen, die in der Zukunft bearbeitet werden müssen. Es geht um Fragen wie: Was sind kleine oder große Überarbeitungen? Wer gibt sie vor? Da diese Überarbeitungen in allen beteiligten Institutionen Zustimmung finden müssen, ergibt sich auch die Frage von Beteiligungen bzw. Vorinformationen. So gab es ein Treffen aller Hochschulkommissionsvorsitzenden des Verbundes Nord-Ost mit den Verantwortlichen der Universität Wien aus diesem Bereich. Es ging dabei darum, die Bedürfnisse der Partnerinstitutionen einmal zu formulieren, die unterschiedlichen Ablaufwege offenzulegen, hinzuhören und versuchen, die Problemlagen zu verstehen. Es war ein offenes und konstruktives Zusammentreffen, dem noch weitere folgen werden. Die Frage bei Überarbeitungen beschäftigt uns auch hausintern. Sind immer Curriculargruppen – auch bei geringfügigen Überarbeitungen – hinzuzuziehen, oder genügt ein Beschluss des Hochschulkollegiums? Wir haben uns vorläufig einmal auf den zweiten Weg verständigt.

Neben diesen Ausbildungscurricula beschäftigen sich die Gremien auch mit eingereichten Curricula aus dem Bereich der Fort- und Weiterbildung. Für die Arbeit an den einzelnen Standorten bewährt sich auch die Vernetzung aller Vorsitzenden der Hochschulkollegien aller Pädagogischen Hochschulen Österreichs. Zweimal im Jahr gibt es informelle Treffen, die dem Austausch, der gegenseitiger Information und dem Abstimmen in wichtigen Grundfragen dienen. Bei diesen Treffen „wandern" wir durch alle Hochschulen Österreichs, um auch die örtlichen Gegebenheiten, sowie Leitungspersonen kennenzulernen. Kontinuität in der Arbeit ist oft nur mit den handelnden Personen möglich, da gesetzliche Änderungen die Arbeit des Hochschulkollegiums immer wieder vor neue Herausforderungen und Anforderungen stellt. An der KPH ist die Arbeit geprägt von einer guten Gesprächs- und Arbeitsatmosphäre und einer gelingenden Kooperation mit jenen Institutionen, die Anträge in das Kollegium einbringen.

SUMMARY

The main task of the college council and the associated curricular commissions is characterized by the assessment of various curricula from the initial teacher education programs, or the courses offered in the field of continuous teacher development and advanced (teacher) training. The revision and adaptation of existing curricula is standard procedure for all academic institutions in the cluster of higher educational institutions north-east. The meetings are constructive, goal-orientated and characterized by highly professional interactions.

10 Jahre KPH – und kein bisschen alt

Arash Taheri

Erst kürzlich nahm ich mir die Zeit und schaute mir die gesamte Foto-Galerie auf der KPH-Homepage an. Denn als (guter) Studierendenvertreter möchte ich mich nicht nur für Studierendenbelange stark machen und Studierendeninteressen vertreten, sondern auch meine eigene Hochschule so gut wie möglich kennenlernen und mich mit ihr identifizieren, um sie bei österreichweiten ÖH-Treffen würdig vertreten zu können.

Nun habe ich Album für Album durchgeklickt und sämtliche Fotos betrachtet. Natürlich hat sich in den letzten zehn Jahren so einiges verändert – und das nicht nur modisch und frisurentechnisch.

Es sind Kooperationen eingegangen worden und neue Institute dazugekommen (z.B. zuletzt IRPA Eitnergasse), für deren Studierende die HpKPH ebenfalls zuständig ist bzw. welche von uns mitbetreut werden. Auch am Kremser Campus stellen wir weiterhin ein engagiertes Team, welches Ansprechstation für die Kremser Studierenden ist und Projekte und Events vor Ort durchführt.

Eine große Herausforderung bleibt dabei wie immer die Sicherstellung der ähnlich guten Serviceleistung an allen Standorten. Mit unseren KollegInnen vor Ort setzen wir auf der einen Seite die allgemeine HpKPH-Strategie an allen Standorten um, auf der anderen Seite wissen die KollegInnen vor Ort natürlich besser um die standortspezifischen Wünsche und Bedürfnisse und können diese schnell und unbürokratisch bearbeiten. Dennoch sind uns an allen Standorten neben gutem Service und guter Interessensvertretungsarbeit auch das Teamgefüge und der Teamgedanke wichtig. Mit einem starken Team kann man die Ziele besser erreichen.

Unter anderem auch die Ziele in den vielen Curricularkommissionen und sonstigen Gremien, in denen wir vertreten sind und versuchen die besten Ergebnisse für die Studierenden zu erzielen. Denn in den letzten zehn Jahren haben sich auch die Curricula immer wieder verändert und mussten angepasst werden.

Die letzte große Änderung war der Wechsel vom Volksschul-Lehramt zur Primarstufe. Wie bei jeder größeren Änderung waren und sind auch bei dieser Umstellung noch viele Fragen offen, sowohl für das Bachelor-, als auch das Master-Studium. Das Mitgestalten an beiden Curricula hat demnach höchste Priorität für uns, da wir jetzt die richtigen Maßnahmen für die nächsten Jahre setzen können. Glücklicherweise haben wir auch in diesem Punkt eine gute Diskussionsbasis mit dem (Vize-) Rektorat und der Institutsleitung, so dass auch auf Einwände unsererseits eingegangen wird. Wichtig ist zudem auch die Kommunikation mit den Studierenden via Mail, Facebook, Homepage oder in unseren Sprechstunden, um aufkommende Fragen zügig einbringen und bearbeiten zu können.

Natürlich – und zum Glück – ist der Strukturenwechsel und die immer weiter wachsende KPH auch an unserer Organisation nicht vorbei gegangen. So konnten wir im Jahre 2015 den Schritt von einer kleinen Studierendenvertretung („StuV") zur autarken Hochschulvertretung als Körperschaft öffentlichen Rechts (HpKPH) machen. Dieser Schritt ermöglicht uns nun ganz selbstständig, flexibel und rasch agieren zu können, ohne erst die Bundes-ÖH um Erlaubnis zu fragen bzw. zahllose Projektanträge auszufüllen und auf die langwierige Bearbeitung zu warten.

Z.B. konnte 2015 relativ flott am Campus Strebersdorf der Umbau zum heutigen Büro durchgeführt werden, so dass das aktuelle Team genug Platz und Spielraum für die Vertretungsarbeit sowie die kreative Schaffung neuer Projekte vorfindet. Im Büro finden Studierende auch die nötige Ruhe und das Vertrauen, um von ihren Problemen zu berichten, damit wir gemeinsam und in Absprache mit der Institutsleitung Lösungen finden.

Weiters haben wir im Laufe der Jahre in Zusammenarbeit mit den Instituten verschiedenste Broschüren als Lernhilfen und –unterstützungen für die Studierenden veröffentlicht, welche auch gut angenommen und genutzt werden (z.B. zu den Themen Liedanalyse, Instrumentenlehre, Religionskunde, Reflexion und Stundenplanung).

Aber natürlich kommt neben der ganzen Vertretungsarbeit auch das Campusleben nicht zu kurz. So haben wir in den letzten Monaten diverse Angebote für die Studierenden geschaffen, um das Zusammenleben und Kennenlernen am Campus zu fördern. Sowohl in sportlicher Hinsicht (z.B. bei Zumba, Yoga etc.) gibt es die Möglichkeit, den Campus zusätzlich auch in lehrfreien Zeiten zu nutzen, als auch bei sozialen Interaktionen wie dem „Happy Monday Frühstück", dem Punschstand oder den Karaoke- oder Kinoabenden bieten wir Möglichkeiten des Kennenlernens, gemeinsamen Kommunizierens und Socializens. Heute gemachte Kontakte und Vernetzungen können morgen bei Problemen im Berufsalltag womöglich neue Hilfestellungen schaffen!

Das heurige Highlight war aber unbestritten das Sommerfest am 18. Mai, welches wir als Abschluss der diesjährigen ÖH-Wahlen (Ergebnis: neun Mandate für „Wir für dich! Wien und Krems", zwei Mandate für „Students of Krems") geplant und durchgeführt haben. Mit neuen Programmpunkten wie dem Fotocontest (Siegerfotos in dieser Ausgabe der Wissensbilanz) oder der Talenteshow „HpKPH sucht den Superstar" haben wir neue Maßstäbe gesetzt und unser Ziel von ca. 500 BesucherInnen erreicht. Erstmals ist das Spektakel auch in Form eines Imagevideos aufgezeichnet worden, so dass zum nächsten Fest das Video als Appetitanreger dienen kann. Wir freuen uns jetzt schon sehr auf das nächste Fest!

Zu guter Letzt möchte ich allerdings meinem gesamten Team danken – an allen drei Standorten! Denn ohne das Engagement und den teilweise aufopfernden Einsatz dieser Studierenden, die neben dem Studium sehr viel (Frei-) Zeit und Energie in die HpKPH stecken, wären all die oben genannten Projekte, Veranstaltungen und Ideen nicht umzusetzen gewesen!

"In diesem Sinne gratulieren auch wir der KPH zum 10-Jährigen und möchten auch die nächsten zwei Jahre aktiv (mit-)gestalten – und zwar an allen drei Standorten gleichermaßen." Wir werden uns aufgrund der Entfernungen und lokalen Bedingungen nicht spalten lassen und glauben an das Verbindende, das für alle KPH-Studierenden gilt:

Wir für dich!
Deine HpKPH

SUMMARY

HpKPH (students' union) has been part of various panels and curriculum commissions since their restructuring and establishment in 2015. Their prior aim is to ensure best teaching for students. To stay in direct contact with students to answer all questions and cater for students' needs the students' union representatives can be contacted via e-mail, facebook, website or in their consultations hours.

In cooperation with the institutes of KPH several scripts dealing with various topics have been published.

Moreover, by having introduced projects like "Happy Monday Breakfast" or substantial sport offers help make campus-life more lively and enable students to use the campus beyond learning. The top event of the year was the summer party on 18 May.

Ein Bild sagt mehr als tausend Worte

Arash Taheri

In einem Gespräch der HpKPH mit IL Mag. Wolfgang Wagerer kam uns die Idee eines Foto-Contests. Unter dem Motto „ Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“
hatten die Studierenden der KPH Wien/Krems die Möglichkeit, Fotos vom Campus zu „schießen“ und beim Foto-Contest – im Rahmen des diesjährigen Sommerfests – tolle Preise zu gewinnen.

Viele interessante Fotos wurden eingereicht, die von der Jury (Prof. Karin Wurm, Public Relations, Bereichsleitung Grafik und Prof. Michael Holzmayer, Public Relations, Joseph Potyka, Layout-Experte der HpKPH) geprüft und bewertet wurden.

Es war keine leichte Aufgabe für die Jury, aus den eingereichten Fotos die drei besten auszuwählen.

Platz 3 ging an **Romana Karner**.

Gewürdigt wurde die Originalität und die Vitalität des Fotos, die mit der KPH in Verbindung gebracht worden sind . Dieses Foto vermittelt die Lebensfreude der Studierenden – aufgrund ihres Studiums an der KPH Wien/Krems.

Platz 2 ging an **Nina Sollinger**.

Bei diesem Foto standen vor allem der künstlerische Aspekt bzw. die Manipulationsinstrumente im Vordergrund. Manchmal steht auch die KPH Kopf, so wirkt es.

Platz 1 ging an **Jana Proschacher**.

Diesem Foto lassen sich Schlagwörter wie „Vielfalt“, „Diversity“, „Lebensfreude“ zuschreiben. Die Studentinnen können wortwörtlich „loslassen“, dazu braucht es genügend (Selbst-)Vertrauen.

Im Rahmen des Sommerfests am 18. Mai 2017 wurden die Gewinnerinnen würdig prämiert.

Platz 1 Jana Proschacher.

Platz 2 Nina Sollinger

Platz 3 Romana Karner.

Hochschulpastoral

Stehenbleiben – Innehalten – Weitergehen

(Campus Wien-Strebersdorf)

Franz Ochenbauer

Diesen einfachen Dreischritt empfiehlt David Steindl-Rast immer wieder. Es hilft, verantwortungsvoll Prozesse zu betrachten und weiterzuentwickeln. *Stehenbleiben*. Dies ist umso wichtiger, da Vieles (gut) läuft. Auch im Bereich der Hochschulpastoral am Campus Wien-Strebersdorf und Wien-Gersthof läuft über Jahre hinweg Bewährtes: Begleitung von Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen (Beratung, Trauerarbeit, …), Gottesdienste (in ökumenischer und konfessioneller Ausprägung), Schulpastoral (monatliche Gottesdienste schulstufenspezifisch für die Praxisvolksschule und Praxis Neue Mittelschule, Erstkommunionen, Beichtmöglichkeiten usw.), hochschulische Knotenpunkte begleitend (Semestereröffnungen, kirchliche Festzeiten wie Weihnachten und Ostern, Bachelorfeiern), Planung und Mitarbeit in religiösen Fragestellungen der KPH.

All diese Bereiche sind meist von der Zeit geprägt und treiben uns auch in gewissem Maße vor sich her. Daher ist ein bewusstes Stehenbleiben, ein Heraustreten aus dem Strom des Getriebenwerdens von Zeit zu Zeit unabdingbar notwendig. Dies ermöglicht ein *Innehalten*. In diesem Stehengebliebensein, in diesem Schritt heraus aus dem Fluss des Gewohnten, auch des Bewährten, liegt die Chance nach innen zu blicken. Was nehmen wir wahr, wenn wir unser Tun als Hochschulpastoralteam anschauen? Reicht ein Aufzählen von Taten, Fakten, Zahlen? Im Bild gesprochen erkennen wir, dass die gelegten Geleise, die wir auch seit vielen Jahren befahren und benützen, in die Jahre gekommen sind. Menschen und Situationen verändern sich. Dies zeigt sich beim Innehalten ganz deutlich. Der Zug der Hochschule unter den Anforderungen von Pädagoginnenbildung NEU braucht auch im Bereich der Hochschulpastoral neue oder zumindest geänderte Gleise.

Die geänderte Situation der ReligionslehrerInnenausbildung (keine selbständige Ausbildung, sondern jetzt ein möglicher Teil der Primarstufenausbildung) hat schon in den letzten zwei Jahren langsam – aber doch merkbar – unser „Stammpublikum" bei Gottesdiensten verändert: Verändert im Sinne von weniger werden. Wir müssen erkennen, dass wir mehr oder weniger zufrieden waren, wenn in unseren Gottesdiensten hauptsächlich Religionsstudierende mitfeierten (obwohl wir uns natürlich immer für alle verantwortlich wussten). Im kommenden Studienjahr wird es den letzten Jahrgang der auslaufenden ReligionslehrerInnenausbildung geben. Es wird ein entscheidendes Jahr für die Hochschulpastoral am Standort Wien werden, welche Wege unter geänderten Bedingungen gefunden werden, um das zu erfüllen, was unser Auftrag ist. Diese Erkenntnis im Bereich des Innehaltens ist einerseits schmerzhaft, aber auch gleichzeitig herausfordernd und spannend. Hochschulpastoral muss sich in der Alltäglichkeit der Hochschule mit den geänderten Bedingungen auch geändert verstehen lernen.

Die Hochschulkapelle könnte dafür ein kleines Beispiel sein: Sie ist immer noch am selben Ort, hat aber ihr Inneres verändert. Sie ist heller, ansprechender und dadurch hoffentlich auch einladender geworden. Als Einladende wahrgenommen zu werden, wäre wohl schon ein erster guter Schritt in die Zukunft hinein. Denn nach Stehenbleiben und Innhalten ist ein *Weitergehen* angesagt. Dieses Weitergehen darf von Mut und Innovation geprägt sein. Mut wird heißen: manch Gewohntes auch lassen zu müssen. Das hat nichts mit Versagen im Bisherigen zu tun, sondern neue Bedingungen erfordern auch Neues (vgl. auch den vielschichtigen Erneuerungsprozess in der Erzdiözese Wien) und dies auch zu wagen. In diesem Suchen nach neuen Wegen wird es ganz sicher noch so manche Frustration, Überraschung und Herausforderung geben.

SUMMARY

"Pause – ponder – proceed" is a recommendation by David Steindl Rast. There are many activities in which the pastoral care team is involved: supervising people in need, conducting church services (ecumenical, confessional), providing pastoral care in schools, collaborating in academic institutions where denominations are concerned. In short, there is much to be done. Nonetheless, pausing to ponder is indispensable. It is evident that there have been numerous changes in the past years that have affected the pastoral care team and required a re-orientation of its services. The new regulations for teacher training being one such case in point. Proceeding may mean abandoning past habits or breaking away from established practices in order to be open for something new.

Hochschulpastoral

als Ermöglichung von Lebensraum: in praktischer Absicht pneumatologisch

Mitgehen – Mitdeuten – Mitfeiern – Mitleidenschaft

(Campus Krems-Mitterau)

Bernhard Schörkhuber

In den letzten Jahren sind für die Hochschulpastoral vermehrt Definitionen, Grundlagen, Aufgaben, Handlungsfelder, Ziele, Chancen und Grenzen beschrieben und entfaltet worden. Die Frage nach den Gestaltungsprinzipien und Qualitätskriterien, mit deren Hilfe die einzelnen Angebote an Hochschulen, aber auch die Konzepte der HochschulseelsorgerInnen und Hochschulverantwortlichen reflektiert und weiter entwickelt werden können, lauten:

- Wann gehört ein außerunterrichtliches Angebot in den Bereich der Hochschulpastoral und wie soll es gestaltet sein?
- Mit welchen Kriterien kann in der Reflexion hochschulpastoraler Tätigkeit gearbeitet werden?

Es gilt grundsätzlich, aus dem Geist Jesu Christi rettend und aufbauend zu handeln. Dies erfordert ein bewusstes Reflektieren auf der pneumatologischen Grundlage der Hochschulpastoral. Denn, wozu der Heilige Geist beruft, ermutigt und herausfordert, ist, seine Verborgenheit in allen und allem zu vermuten und nach ihm zu suchen, mit seinem Wirken zu rechnen und dafür Raum zu schaffen, seine Kraft für andere zu nutzen und – 1 Kor 12,7 sich auf Freiheit, Befreiung und Gerechtigkeit auszurichten.

Hochschulpastoral kann sehr vielfältig und bunt sein. Von ReligionspädagogInnen wird in der Regel erwartet, dass sie sich für hochschulpastorale Aufgaben verantwortlich fühlen, vergleichbar mit den Musiklehrenden, die ebenfalls über die eigentliche Lehre hinaus das musikalische Leben an der Hochschule mitgestalten. Es ist geradezu selbstverständlich, dass ReligionspädagogInnen der christlichen Konfessionen im ökumenischen Geist zusammenarbeiten und miteinander die Hochschulpastoral planen und gestalten. Wünschenswert ist die Einrichtung eines Arbeitskreises „Hochschulpastoral", in dem auch KollegInnen anderer Fächer, interessierte Studierende und MitarbeiterInnen aus dem kirchlichen Bereich zusammen die Hochschulpastoral gestalten. Notwendig ist einerseits eine klare Regelung der Zuständigkeit, sowie eine breite Basis derer, die sich verantwortlich fühlen und denen, die Hochschulpastoral im Sinne eines gestalteten „Lebensraumes Hochschule" ein brennendes Anliegen ist.

Praxisraster für die Hochschulpastoral

	Pastorale Dimension	an der Hochschule	außerhalb der Hochschule
Mitgehen Dienst an Menschen Diakonia	Hilfe in Krisensituationen Sorge um Probleme einzelner Studierender …	Soziale Aktionen planen und durchführen Unterstützung von Familien in Not („Merkinger-Hut" Campus Krems-Mitterau) „Eine-Welt-Solidaraktionen" (z. B.: Schul- und Liturgie-Projekt in Uganda) …	Compassion-Projekt Sozialexerzitien Besuch im Seniorenheim ...
Mitdeuten Den Glauben vorschlagen, erfahren und bezeugen Martyria	Erfahrung der Stille (z. B.: „Fastentuch-Meditationen") Meditative/spirituelle Elemente (z. B.: Bildmeditationen) Besinnung und Gebet (z. B.: Advent-Rorate) ...	Ausstellungen zu religiösen Inhalten (z. B.: „Ecce Homo"– KPH Campus Krems-Mitterau „Exerzitien im Alltag" „Adventspirale" als kirchenjahreszeitlicher „Fokus" …	Wallfahrten (z. B.: Maria Langegg) Fahrten nach Rom, Assisi, Taizé, …, zu theologischen Diskussionsabenden (z. B.: Hippolyt-Haus, …) Tage der Besinnung und Orientierung …
Mitleben Gemeinschaft erfahren und anbieten Koinonia	Tage der Gemeinschaft vorbereiten Gewaltprävention, Friedenspädagogik Gestaltung der Seminar- u. Hörsäle (z. B.: hochschultypisches Kreuz, …) Mittägliche Besinnung „Eat & Pray" im SCIVIA „Sehen – Urteilen – Handeln" SCIVIA-Stammtisch für Lehrende ...	SCIVIA-Zentrum als Ort der Begegnung Gestaltung von Hochschul-Gottesdiensten „Treff SCIVIA nach ökumenischen Hochschul-Gottesdiensten „Gewaltfreie Kommunikation" als Angebot „TALK im SCIVIA" „Wort und Musik im Advent" - wöchentlich …	Zusammenarbeit mit diözesanen Jugendeinrichtungen, JugendleiterInnen der Dekanate … Ausbildung zu „KirchenpädagogInnen" Arbeitskreis „Religionspädagogik" – wöchentliche Treffen Begegnung im Alevitischen Zentrum Treffen im Päpstlichen Institut für interreligiösen Dialog Dialog im Päpstlichen Institut für Arabische und Islamische Studien …
Mitfeiern Den Glauben feiern Leiturgia	Liturgische Elemente kennen lernen und einüben Liturgische Feiern in kirchenjahreszeitlicher Perspektive „Raum der Stille" im SCIVIA – Zentrum für Kommunikation, Hochschulpastoral und Seelsorge …	Hochschul-Gottesdienste Ökumenische Hochschulgottesdienste (z. B.: „Rock & Pop", …) Ökumenische Feier zur Weltgebetswoche „Einheit der Christinnen" Liturgische Feiern zu bestimmten Anlässen, z. B.: nach Todesfall …	Jugendkreuzweg (z. B.: „JesusArt", …) „Nacht der 1000 Lichter" (Campus Krems-Mitterau) „MEDITATIO IN SILENZIO – Spirituelles zur Fastenzeit – Campuskapelle Krems-Mitterau …

Hochschulpastoral kann sich nicht darauf beschränken, die jeweiligen traditionellen Formen zu pflegen. Sie muss immer wieder neu die Hochschulwirklichkeit in den Blick nehmen und prüfen, an welcher Stelle aktuell hochschulpastorales Handeln besonders notwendig ist.

Mit Gott im Hochschulalltag rechnen

Hochschulpastoral muss den Lebensraum Hochschule als Ort der Selbstmitteilung Gottes betreten. An der Hochschule können religiöse Erfahrungen ermöglicht und außerhochschulische Ereignisse durch Hochschulpastoralverantwortliche religiös gedeutet werden. Wege dahin sind die Bereitschaft, Gottes Spuren sehen zu wollen und der Mut, von eigenen Glaubenserfahrungen zu erzählen. Dazu gehört auch, allen Menschen an der Hochschule eine Gotteserfahrung voraussetzungslos zuzutrauen und zu ermöglichen und bereit zu sein, mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen. Die Hochschulpastoral öffnet Räume, in denen diese Menschen ihr Lebensganzes reflektieren, um sich im jeweiligen Falle wieder einer christlichen Konfession anzuschließen.

Dein Dasein lernen

Wir machen uns immer wieder neu auf den Weg und nehmen die Spur des Religiösen im Hochschulalltag und die spirituelle Praxis der Menschen an der Hochschule in den Blick. Das bedeutet, wir „übersetzen" die Botschaft Gottes so vielfältig und lassen sie in unserem Handeln sichtbar werden, wie die Menschen unterschiedlich sind. Ein Wort von Bischof Klaus Hemmerle kann der Leitgedanke dafür sein: *„Lass mich dich lernen, dein Denken und Sprechen, dein Fragen und Dasein, damit ich daran die Botschaft neu lernen kann, die ich dir zu überliefern habe"*. In den Begegnungen an der Hochschule wird das Evangelium Jesu wirklich und konkret.

Zuwendung ohne Bedingung

Es sind alle Personengruppen mit ihren je unterschiedlichen Situationen im Lebensraum Hochschule in den Blick zu nehmen. Das bedeutet für die Hochschulpastoral, dass die Hochschule ein Ort ist, „an dem Menschen aus verschiedenen Generationen helfende und heilende Zuwendung aus dem Glauben erfahren" (Deutsche Bischofskonferenz 2006, 10). Diesen Lebensraum humanisieren der Aufbau von Beziehungen, das Einüben des Respekts und der Toleranz, die Bereitschaft zur Kommunikation und Konfliktbearbeitung und die Freude am gemeinsamen Feiern. So folgt die Hochschulpastoral ihrem Ziel, „dem Einzelnen seine Würde als Mensch und Gottes Ebenbild zuzusprechen und im Bereich der Hochschule Erfahrungsräume zu schaffen, in denen dies auch real erlebbar wird" (ebd., 15).

Lebensstile kennen und schätzen lernen

Hochschulpastoral versteht sich adressatenorientiert. Es geht um die Bedürfnisse des Gegenübers. Die Menschen im Lebensraum Hochschule stehen im Mittelpunkt. Für sie und mit Ihnen will sich Hochschulpastoral engagieren. Es geht um ihre Lebenssituation und Erfahrungen, ihre Bedürfnisse und Fragen, ihr Glück und ihr Scheitern. So ist jeder Lebensgeschichte Achtung entgegenzubringen, weil sie durch Gott wertvoll geschätzt wird. Es ist daher erforderlich, einzuüben, den Menschen an der Hochschule echt und absichtslos zu begegnen.

Das Unterscheidungskriterium zu anderen Unterstützungssystemen ist das Forum internum. Für Hochschulpastoralverantwortliche ist die Verschwiegenheit eine Pflicht – und ein Recht! Gerade weil Hochschulpastoralverantwortliche der Schweigepflicht unterliegen, entsteht in Zweiergesprächen ein Vertrauensraum, der es ermöglicht, zu sich und der eigenen Wahrheit zu stehen. Ein solcher institutionell garantierter Vertrauensraum ist der Ort, an dem Selbsterkenntnis, Werterkenntnis und Gnade, Vergebung und Versöhnung zu einer Erfahrungsrealität mitten in der Hochschule werden.

Von ihrem Ansatz her kann Hochschulpastoral mystagogisch, ignatianisch, personenzentriert, caritativ-diakonisch, systemisch, kommunikativ, interkulturell-interreligiös … sein. Jede Entscheidung für ein entsprechendes Konzept bedeutet eine „Entscheidung für eine Profilbildung". Ohne Profilbildung gibt es kein hochschulpastorales Konzept. Am Standort der KPH Wien/Krems, Campus Krems-Mitterau haben wir uns für „Hochschulpastoral der Compassion" entschieden. Mitleidenschaft im wahrsten Sinne des Wortes – praktisch-theologisch – und Lebendigkeit („Viriditas") als Programm bestimmen unser alltägliches hochschulpastorales Handeln.

SUMMARY

Pastoral care means enabling a living space in a practical way. Everybody who acts based on the spirit of Jesus Christ will consciously reflect pastoral care on a pneumatological basis. It is self-evident for religious education teachers of all Christian denominations to work together following the spirit of ecumene and thus, planning and carrying out all activities of pastoral care as a team. Pastoral care cannot be restricted to traditions but needs to be aware of real university life and find out where pastoral care is especially needed. A "practical guide for pastoral care" can picture current dimensions of pastoral care. However, a concept for pastoral care is impossible without establishing a profile. That means learning about life, integrating God into university life, unconditional devotion as well as getting to know and appreciating different life styles.

Publikationen

Publikationen von Lehrenden 2016/17

Zusammengestellt von Ursula Mutsch-Regner, Sandra Zeiler und Thomas Krobath

Reihe „SCHRIFTEN DER KPH WIEN/KREMS“ im LIT-VERLAG

Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.) (2017): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG

Schörkhuber, Bernhard/Rabl, Martina/Svehla, Heidemarie (Hrsg.) (2017): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 13. Wien: LIT VERLAG

Reihe „SCHRIFTENREIHE DER LEHRE“

Bruschek, Brigitte/Grosser, Notburga/Winkler, Christian (Hrsg.) (2016) (mit Beiträgen von Brigitte Bruschek, Brigitte Cizek, Margit Holzer-Aufreiter, Sabine Mayer, Andreas Wachter und Christian Winkler): Sich selbst Reflektieren – Kommunizieren – Interventieren – Konflikte lösen. Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Herausgegeben von der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

Claassen, Kathrin/Flieder, Eva/Hanel, Gerhard/Hanser, Freya/Kuchynka, Erwin/Rabl, Lisa (2016): Vorstellen – Begleiten – Vorspielen – Begreifen. Flöte, Gitarre und Klavier im Unterricht. Herausgegeben von der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

Grosser, Notburga/Schwarz, Elisabeth/Seeberger, Walter/Wagerer, Wolfgang (Hrsg.) (32016) (mit Beiträgen von Brigitte Bruschek, Reinhard Feldl, Marion Gerö, Georg Hellmayr, Elisabeth Schwarz und Walter Seeberger): Ergründen – Entscheiden – Entwerfen – Entwickeln. Unterricht kompetenzorientiert planen. Herausgegeben von der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

Englischsprachige Ausgabe (2017): Discover – Define – Design – Develop. Competency-based Lesson Planning. Herausgegeben von der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

Hanser, Freya/Hrncirik, Peter/Kuchynka, Erwin/Pirolt, Richard (22017): Auswählen – Analysieren – Ausführen – Aufführen. Liedanalyse leicht gemacht. Herausgegeben von der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

Röhrig, Hermann-Josef/Grosser, Notburga (Hrsg.) (2017) (mit Beiträgen von Jutta Henner, Marija Jandrokovic und Hermann-Josef Röhrig): Erkunden – Sehen – Erleben – Verstehen. Ein gedanklicher Rundgang durch christliche Kirchen mit Einblicken in deren Leben und Glauben. Herausgegeben von der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

SELBSTÄNDIGE VERÖFFENTLICHUNGEN IN BUCHFORM VON (BZW. UNTER MITARBEIT VON) KPH-LEHRENDEN

Bauer, Alexandra (2016): Begabungs- und Begabtenförderung an Pädagogischen Hochschulen. Unter besonderer Berücksichtigung von Portfolio-Elementen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Reihe: Humanwissenschaften. Saarbrücken: AV Akademikerverlag

Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.) (2017): Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen, Band 2. Wien: Bildungsverlag Lemberger

Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.) (2016): Lesen, Verstehen und Lösen von Mathematikaufgaben. Wien: Bildungsverlag Lemberger

Dafir, Khalid (Hrsg.) (2016): Die religiöse Kompetenz muslimischer Schüler/innen im Kontext kompetenzorientierter Paradigmen. Eine empirische Studie und reaktive Handlungsoptionen. Reihe: Religionspädagogik in Forschung und Praxis, Band 7. Hamburg: Verlag Dr. Kovač

Fast, Maria (2016): Wie Kinder addieren und subtrahieren. Längsschnittliche Analysen in der Primarstufe. Reihe: Freiburger Empirische Forschung in der Mathematikdidaktik. Wiesbaden: Springer Spektrum

Greinstetter, Roswitha/Fast, Maria (Hrsg.) (2016): Technische Bildung im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren

Hennerbichler, Susanne/Sturm, Rainer/Finkbeiner, Timo (2017): Praxishandbuch Grundschule für Technisches und Textiles Werken. Graz: Leykam

Kabbani, Mohamed Bassam (2016): Pragmatismus im islamischen Recht. Reihe: Nur al-hikma – Licht der Weisheit. Interdisziplinäre Schriftenreihe zur Islamwissenschaft, Band 11. Hamburg: Verlag Dr. Kovač

Krobath, Thomas/Shakir, Amena/Stöger, Peter (Hrsg.) (2017): Buber begegnen. Interdisziplinäre Zugänge zu Martin Bubers Dialogphilosophie. Reihe: Arco Wissenschaft, Band 28. Wuppertal: Arco Verlag

Lehmann, Karsten (2016): Religious NGOs in International Relations. The Construction of 'the Religious' and 'the Secular'. Oxford/New York: Routledge

Lehmann, Karsten/Jödicke, Ansgar (Hrsg.) (2016): Einheit und Differenz in der Religionswissenschaft. Standortbestimmungen mit Hilfe eines Mehr-Ebenen-Modells von Religion. Reihe: Diskurs Religion – Beiträge zur Religionsgeschichte und religiösen Zeitgeschichte, Band 10. Würzburg: Ergon Verlag

Lindner, Johannes/Fröhlich, Gerald (Hrsg.) (2016): Entrepreneur: Sustainability meets Entrepreneurship. Wien: IFTE

Petschnigg, Edith/Fischer, Irmtraud/Langer, Gerhard (Hrsg.) (2017): Hat der jüdisch-christliche Dialog Zukunft? Gegenwärtige Aspekte und zukünftige Perspektiven in Mitteleuropa. Reihe: Poetik, Exegese und Narrative, Band 9. Wien: Vienna University Press

Pohl, Sigrid/Schmiederer, Ernst (Hrsg.) (2016): Wie wir schreiben: Ein Handbuch des autobiografischen Schreibens. Wien: Edition Import/Export

Rosenberger, Katharina/Lindner, Doris/Hammerer, Franz (Hrsg.) (2016): SchulRäume. Einblicke in die Wirkkraft neuer Lernwelten. Reihe: Schulheft, Band 163. Innsbruck: StudienVerlag

Schwetz, Herbert/Beer, Rudolf/Benischek, Isabella/Forstner-Ebhart, Angela (Hrsg.) (2016): Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und erste Analysen mit SPSS. Wien: facultas.wuv

Strutzenberger-Reiter, Edda (2016): Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie. Reihe: Praktische Theologie heute, Band 135. Stuttgart: Kohlhammer

UNSELBSTÄNDIGE VERÖFFENTLICHUNGEN

Beiträge in Fachzeitschriften

Beer, Gabriele/Beer, Rudolf (2017): Inklusive Kompetenz: Zur Modellierung und Entwicklung eines Erhebungsinstruments – erste empirische Befunde, in: Erziehung & Unterricht, Jg. 167/1+2, 155-162

Beer, Gabriele/Beer, Rudolf/Humer, Rita/Müller, Verena (2017): Schule im Kopf – Vorstellungen über Schule aus Perspektive von Kindern, Eltern und zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern, in: R&E Source – Open Online Journal for Research and Education, 2017/Tag der Forschung [Online: file:///C:/Users/Admin4/Downloads/343-1-1649-1-10-20170510.pdf]

Beer, Rudolf/Lang, Magdalena/Summer, Anita (2017): Sparen, konsumieren, Schulden machen – Kinder in der Volksschule, in: Erziehung & Unterricht, Jg. 167/3+4, 194-202

Benischek, Isabella/Schwetz, Herbert (2016): Zur Lösung von Textaufgaben unter besonderer Berücksichtigung des sprachlichen Aspekts, in: Erziehung & Unterricht, Jg. 166/9+10, 789-794

Boehme, Katja/Garcia Sobreira-Majer, Alfred/Krobath, Thomas (2017): „Trialog" in der Schule – ohne Begegnungen? Eine Stellungnahme zum Beitrag von Georg Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik? Lernperspektiven für Juden, Christen und Muslime (CIBEDO-Beiträge, 2016/3, 97-101), in: CIBEDO-Beiträge, 2017/1, 14-17

Dafir, Khalid (2016): Islamische Gottesdienste am Beispiel von „Gebet" und religiösen Festen. Interreligiöse Gedanken abseits von Diskursmanipulation und Verstellung, in: Heiliger Dienst, Jg. 70/1, 23-32

Ebenberger, Astrid (2017): Developing Individual Language Competences via Task-Based Learning (TBL) and Content and Language Integrated Learning (CLIL), in: Lublin Studies in Modern Languages and Literature – Lenses on English Literature and Teaching English, Vol. 41/1, 171-191

Fast, Maria/Finkbeiner, Timo/Greinstetter, Roswitha/Lindner, Doris (2017): Technische Bildung im fächerverbindenden Grundschulunterricht, in: R&E Source – Open Online Journal for Research and Education, 2017/Tag der Forschung [Online: https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/371]

Gabriel, Sonja (2016): Der Mehrwert von digitalen (Serious) Games in der pädagogischen Arbeit, in: Neue Medien als Arbeitsmethode in Jugendwerkstätten und Pro-Aktiv-Centren, 2016/2, 13-20 [Online: http://nord.jugendsozialarbeit.de/fileadmin/Bilder/2016_Themenhefte/Themenheft_Neue_Medien_mittel.pdf]

Gabriel, Sonja (2016): Spielend Fremdsprachen lernen – Wie können digitale Spiele den Fremdsprachenerwerb unterstützen? in: Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik, 2016/3 [Online: http://medienimpulse.at/articles/view/973]

Gabriel, Sonja (2016): Wertvolle Spiele – Spielen mit Werten, in: Digitale Spielewelten [Online: https://digitale-spielewelten.de/magazin/wertvolle-spiele-spielen-mit-werten/36]

Gabriel, Sonja (2016): Why Digital Game Based Learning Should be Included in Teacher Education, in: Reflecting Education, Vol. 10/1 [Online: http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/134]

Gabriel, Sonja (2017): Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Medienkritik – ein unterschätzter Faktor in der schulischen Medienerziehung? in: Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik, 2017/2 [Online: http://www.medienimpulse.at/articles/view/1072?navi=1]

Heißenberger, Petra/Kremser, Gregor/Makl-Freund, Brigitte/Mürwald-Scheifinger, Elisabeth/Simlinger, Elke/Spreitzer, Christian/Strohmaier, Jutta (2017): NÖ begabt 5-7. Begabungen im mathematischen und bildnerisch kreativen Bereich bei Kindern im Alter von fünf bis sieben Jahren und die Verantwortung der pädagogischen Führungskräfte am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, in: R&E Source – Open Online Journal for Research and Education, 2017/Tag der Forschung [Online: file:///C:/Users/Admin4/Downloads/378-1-1633-1-10-20170403.pdf]

Knechtelsdorfer, Eva (2017): Der Beitrag der Englisch als Lingua Franca Forschung zu begabungsförderndem Unterricht, in: R&E Source – Open Online Journal for Research and Education, 2017/Tag der Forschung [Online: file:///C:/Users/Admin4/Downloads/366-1-1627-1-10-20170403.pdf]

Koll, Nadine/Nestelberger, Lisa/Summer, Anita (2017): „Erste Financial Life Park" (FLiP) – ein außerordentlicher Lernort zur schulischen Finanzerziehung, in: Erziehung & Unterricht, Jg. 167/3+4, 262-269

Kromer, Ingrid (2017): „Jedes Kinderlachen ladet meine Batterie wieder auf". Kinderarmut aus der Perspektive von GrundschullehrerInnen, in: soziales_kapital. Wissenschaftliches Journal Österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit, 2017/17, 170-182 [Online: http://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/505/917]

Lindner, Doris (2016): Bedeutung von Sprache im Schulalltag: Relevante Aspekte soziologischer Sozialisations- und Ungleichheitsforschung, in: Erziehung & Unterricht, Jg. 166/9+10, 744-749

Lindner, Doris (2016): Bilder von Grundschullehrenden über arme Kinder. Konturen einer wissenssoziologischen Betrachtung, in: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich, 2016/2, 40-52

Lindner, Doris (2016): Die Problematik der Inklusion von Religion in das Schulsystem. Diskurstheoretische Überlegungen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, Jg. 24/2, 33-40 [Online: http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/1646708?name=Lindner%20Doris%20Die%20Problematik%20der%20Inklusion%20von%20Religion%20in%20das%20Schulsystem]

Lindner, Doris (2017): Resilienzförderung von Kindern in Armut als Thema der Grundschule. Wo Hilfe ansetzen kann und Schule endet, in: in: R&E Source – Open Online Journal for Research and Education, 2017/Tag der Forschung [Online: file:///C:/Users/Admin4/Downloads/359-1-1655-1-10-20170510.pdf]

Lindner, Doris (2017): Resilienzförderung als Hilfsstrategie im Umgang mit 'armen' Kindern, in: Erziehung und Unterricht, Jg. 167/5+6, 539-545

Ritzer, Georg/Breinbauer, Ines M./Schluß, Henning/Krobath, Thomas (2016): ETiK-International Wieden. Problemy badawcze przeprowadzone badanie i analiza wyników, in: Forum Pedagogiczne, 2016/2, 57-70

Samac, Klaus/Prenner, Monika/Forstner-Ebhart, Angela (2017): Zur professionellen Unterrichtswahrnehmung der ersten Kohorte der LehrerInnenbildung NEU. Eine empirisch-quantitative Studie an Pädagogischen Hochschulen Österreichs, in: R&E Source – Open Online Journal for Research and Education, 2017/Tag der Forschung [Online: file:///C:/Users/Admin4/Downloads/380-1-1659-1-10-20170510.pdf]

Shakir, Amena (2017): Islam in Europa – europäischer Islam? in: Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society, Vol. 4, 191-225 [Online: http://www.v-r.de/_uploads_media/files/09_shakir_jrat_4-2017_oa_013642.pdf]

Shakir, Amena/Topalovic, Said (2017): Kompetenzorientiert und zeitgemäß islamische Religion unterrichten – mit der Schulbuchreihe „Islamstunde", in: Hikma. Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Jg. 8/1, 6-29

Solymár, Mónika (2016): Die Jesusbilder in Kinderbibeln, in: Schulfach Religion: Glück. Kinderbibeln, Jg. 33-34, 117-136

Summer, Anita (2017): „Finanzerziehung 2.0". Praktische Realisierungsmöglichkeiten in der Grundschule, in: Erziehung & Unterricht, Jg. 167/3+4, 254-261

Topalovic, Said (2017): Von der Vermittlung zur Aneignung. Didaktische Überlegungen zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im kompetenzorientierten Unterricht, in: R&E Source – Open Online Journal for Research and Education, 2017/Tag der Forschung [Online: file:///C:/Users/Admin4/Downloads/374-1-1632-1-10-20170403.pdf]

Topalovic, Said (2016): Interreligiöses Lernen in der Volksschule, in: Montessori Österreich. Zeitschrift des Montessori Österreich,- Bundesverbandes MOeB, 2016/44(2), 8-11

Tuhcic, Aida/Topalovic, Said (2017): Lernen und Lehren mit Neuen Medien im islamischen Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, Jg. 25/1, 97-106 [Online: http://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/pageview/1946139]

Beiträge in Sammelbänden

Bauer, Alexandra/Kerzendorfer, Herbert (2017): Begabungen – E-Learning in der Inklusion, in: Schörkhuber, Bernhard/Rabl, Martina/Svehla, Heidemarie (Hrsg.): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 13. Wien: LIT VERLAG, 183-190

Beer, Gabriele/Beer, Rudolf/Rosenthal, Sarah (2017): Aspekte emotionaler Kompetenz von Menschen in pädagogischen und nichtpädagogischen Berufen, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 115-124

Beer, Gabriele/Forstner-Ebhart, Angela (2017): Übungsphasen im Unterricht – ein notwendiges Übel? in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen, Band 2. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 91-112

Beer, Gabriele/Neubauer, Julia (2017): Zur Bedeutung von Aufmerksamkeit und Konzentration in Lernprozessen, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen, Band 2. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 29-46

Beer, Rudolf (2016): Dimensionsreduktion – Hauptkomponentenmethode, in: Schwetz, Herbert/Beer, Rudolf/Benischek, Isabella/Forstner-Ebhart, Angela (Hrsg.): Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und erste Analysen mit SPSS. Wien: facultas.wuv, 78-86

Beer, Rudolf (2016): Einführung in das Datenmanagement mit Statistiksoftware – Grundbegriffe, in: Schwetz, Herbert/Beer, Rudolf/Benischek, Isabella/Forstner-Ebhart, Angela (Hrsg.): Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und erste Analysen mit SPSS. Wien: facultas.wuv, 59-77

Beer, Rudolf (2016): Lernen provozieren: Bild- und textlich vermittelte Sachprobleme am Beispiel einer Rechengeschichte, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lesen, Verstehen und Lösen von Mathematikaufgaben. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 95-104

Beer, Rudolf (2017): Resilienz und Vulnerabilität – Prädiktoren oder Kriterien schulischer Lern- und Erziehungsprozesse, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen, Band 2. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 277-292

Beer, Rudolf/Beer, Gabriele (2017): Subjektives Druck-, Kompetenz- und Autonomieerleben von Kindern und deren Eltern in der AHS und in der NMS, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 125-134

Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela (2017): Vom Wissen, Können und Kompetent-Sein, in: Schörkhuber, Bernhard/Rabl, Martina/Svehla, Heidemarie (Hrsg.): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 13. Wien: LIT VERLAG, 141-148

Benischek, Isabella (2016): Interpretieren am Beispiel des Prozentrechnens, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lesen, Verstehen und Lösen von Mathematikaufgaben. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 115-128

Benischek, Isabella (2016): Mathematik – Sprache – Bildungsstandards, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lesen, Verstehen und Lösen von Mathematikaufgaben. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 7-18

Benischek, Isabella (2016): Unterschiede berechnen, in: Schwetz, Herbert/Beer, Rudolf/Benischek, Isabella/Forstner-Ebhart, Angela (Hrsg.): Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und erste Analysen mit SPSS. Wien: facultas.wuv, 102-112

Benischek, Isabella (2017): Zum Lesen und Lösen von Sachaufgaben im Mathematikunterricht, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 83-92

Benischek, Isabella/Bauer, Alexandra (2017): Aspekte von Heterogenität bei Schülerinnen und Schülern, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen, Band 2. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 113-130

Benischek, Isabella/Schodl, Martin (2016): Aspekte eines kompetenzorientierten Mathematikunterrichts, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lesen, Verstehen und Lösen von Mathematikaufgaben. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 19-38

Benischek, Isabella/Werbowsky, Ira (2017): Zum Begriff Leistung im Kontext von Schule, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen, Band 2. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 47-62

Brzobohaty, Johannes (2017): Heterogenität im Geschichtsunterricht, in: Schörkhuber, Bernhard/Rabl, Martina/Svehla, Heidemarie (Hrsg.): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 13. Wien: LIT VERLAG, 201-209

Dangl, Oskar (2017): Aufbau von Werturteilsfähigkeit – Zum Bildungspotenzial digitaler Spiele, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen, Band 2. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 77- 90

Dangl, Oskar (2017): Digitale Spiele zur Förderung der Akzeptanz der Menschenrechte, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 147-158

Ebenberger, Astrid (2016): New Tracks in English Language Teaching (ELT) in Primary Schools in Austria – CLIL Based Competitions as a Form of Enrichment Programme, in: Krawiec, Marek (Hrsg.): New Insights into Language Teaching and Learning Practices. Regensburg: Sprachlit, 263-278

Edtstadler, Konstanze/Gabriel, Sonja (2017): IDeRBlog: Ein Erasmus+ Projekt zum (Recht-) Schreibenlernen im digitalen Zeitalter, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 175-184

Falschlunger, Christoph (2017): Rhythmik im Kontext einer Inklusiven Pädagogik, in: Schörkhuber, Bernhard/Rabl, Martina/Svehla, Heidemarie (Hrsg.): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 13. Wien: LIT VERLAG, 83-89

Fast, Maria (2016): Ausschnitte aus Unterrichtsgesprächen, in: Greinstetter, Roswitha/Fast, Maria (Hrsg.): Technische Bildung im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 121-125

Fast, Maria (2016): „Muster mit Kreisen" – Mathematik, in: Greinstetter, Roswitha/Fast, Maria (Hrsg.): Technische Bildung im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 106-111

Fast, Maria/Finkbeiner, Timo (2016): „Konstruktion eines mechanischen Spielzeugs" – Technisches Werken, in: Greinstetter, Roswitha/Fast, Maria (Hrsg.): Technische Bildung im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 112–120

Fast, Maria/Finkbeiner, Timo/Pokorny, Brigitte/Sturm, Rainer (2016): Themenfeld „Bewegen – Drehen – Spielen", in: Greinstetter, Roswitha/Fast, Maria (Hrsg.): Technische Bildung im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 44–71

Felberbauer, Maria (2017): Inklusion im Fremdsprachenunterricht, in: Schörkhuber, Bernhard/Rabl, Martina/Svehla, Heidemarie (Hrsg.): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 13. Wien: LIT VERLAG, 175-181

Feldl, Reinhard (2017): Inklusion – Ist auch für Männer Platz?, in: Schörkhuber, Bernhard/Rabl, Martina/Svehla, Heidemarie (Hrsg.): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 13. Wien: LIT VERLAG, 111-120

Finkbeiner, Timo (2017): Vom Produkt zum Prozess. Zur Gestaltung von Aufgaben im Technischen Werkunterricht, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 103-114

Fischer, Irmtraud/Langer, Gerhard/Petschnigg, Edith (2017): Eine neue Dialoginitiative für 2017: Ein Revival der „Österreichischen Christlich-Jüdischen Bibelwoche", in: Petschnigg, Edith/Fischer, Irmtraud/Langer, Gerhard (Hrsg.): Hat der jüdisch-christliche Dialog Zukunft? Gegenwärtige Aspekte und zukünftige Perspektiven in Mitteleuropa. Reihe: Poetik, Exegese und Narrative, Band 9. Wien: Vienna University Press, 67-71

Fischer, Irmtraud/Langer, Gerhard/Petschnigg, Edith (2017): Gibt es Zukunft für den christlichen Dialog mit dem Judentum – und wie könnte sie aussehen? Hinführung zum Thema, in: Petschnigg, Edith/Fischer, Irmtraud/Langer, Gerhard (Hrsg.): Hat der jüdisch-christliche Dialog Zukunft? Gegenwärtige Aspekte und zukünftige Perspektiven in Mitteleuropa. Reihe: Poetik, Exegese und Narrative, Band 9. Wien: Vienna University Press, 11-21

Fischer, Martin (2017): Geschlechterkompetenz als Kern einer Inklusiven Pädagogik, in: Schörkhuber, Bernhard/Rabl, Martina/Svehla, Heidemarie (Hrsg.): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 13. Wien: LIT VERLAG, 121-127

Fischer, Martin/Ivkovits, Heinz (2017): READY – Religious Education and Diversity. Sharing experiences of and approaches to teacher education in the context of „Education & Training 2020", in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 279-288

Gabriel, Sonja (2017): Religion in digitalen Games – ein Widerspruch? in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 159-174

Gabriel, Sonja (2017): (Serious) Digital Games für Politische Bildung, in: Denk, Natalie/Pfeiffer, Alexander/Rembold, Étienne/Wernbacher, Thomas (Hrsg.): Welt der Spiele 360°. Krems: Edition Donau-Universität Krems, Krems, 192-205

Gerstenberger, Andrea (2017): Inklusion und Gesundheitsförderung im schulischen Setting, in: Schörkhuber, Bernhard/Rabl, Martina/Svehla, Heidemarie (Hrsg.): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 13. Wien: LIT VERLAG, 79-82

Hauer-Typpelt, Petra/Kittler, Johanna (2017): Der Einsatz strukturverwandter Aufgaben zur Förderung mathematischer Problemlösekompetenz – eine Analyse, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 93-102

Jödicke, Ansgar/Lehmann, Karsten (2016): Resümee: Anmerkungen zum Ort der Gegenstands- und Theoriediskussion innerhalb der Religionswissenschaft, in: Lehmann, Karsten/Jödicke, Ansgar (Hrsg.): Einheit und Differenz in der Religionswissenschaft. Standortbestimmungen mit Hilfe eines Mehr-Ebenen-Modells von Religion. Reihe: Diskurs Religion – Beiträge zur Religionsgeschichte und religiösen Zeitgeschichte, Band 10. Würzburg: Ergon Verlag, 217-230

Kepplinger, Eva (2016): Maqāṣid ash-sharīcah (Ziele der Scharia). Die teleologische Methode der maqāṣid und deren Relevanz für islamisches (Rechts-) Denken, in: El-Abdaoui, Khalid/Hentschel, Yunus Valerian (Hrsg.): Die Vielfalt Islamischer Wirklichkeiten. Neue Ansätze in den Islamischen Studien an der Universität Wien. Berlin: Logos Verlag, 35-45

Kerzendorfer, Herbert (2017): Aspekte des Fremdsprachenlernens vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen, Band 2. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 179-194

Krobath, Thomas (2017): Dialog organisieren? Martin Bubers Dialogphilosophie und Dialog-Ansätze in Organisations- und Managementkonzepten, in: Krobath, Thomas/Shakir, Amena/Stöger, Peter (Hrsg.): Buber begegnen. Interdisziplinäre Zugänge zu Martin Bubers Dialogphilosophie. Reihe: Arco Wissenschaft, Band 28. Wuppertal: Arco Verlag, 213-236

Kromer, Ingrid/Atzmüller, Christiane (2017): Mutig gegen Gewalt im Netz: Theoretische Einbettung und Konzeption einer empirischen Studie zum couragierten Umgang von Jugendlichen mit wahrgenommener Gewalt, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 185-200

Lehmann, Karsten (2017): Vielfältige Ebenen religiöser Pluralität: Zu den konzeptionellen Grundlagen der Debatten um ‚interreligiöse Kompetenz', in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 201-214

Lehmann, Karten/Jödicke, Ansgar (2016): Hintergrundpapier: Ein heuristisches Mehr-Ebenen-Modell von Religion, in: Lehmann, Karsten/Jödicke, Ansgar (Hrsg.): Einheit und Differenz in der Religionswissenschaft. Standortbestimmungen mit Hilfe eines Mehr-Ebenen-Modells von Religion. Reihe: Diskurs Religion – Beiträge zur Religionsgeschichte und religiösen Zeitgeschichte, Band 10. Würzburg: Ergon Verlag, 11-26

Lindner, Doris (2016): Einschluss der Ausgeschlossenen. Konturen des Sterbens im Hospiz, in: Benkel, Thorsten (Hrsg.): Die Zukunft des Todes. Heterotopien des Lebensendes. Reihe: Kulturen der Gesellschaft, Band 15. Bielefeld: transcript Verlag, 85-106

Lindner, Doris (2016): Schule als Raum der Menschenwürde: Die Perspektive der Anerkennung religiöser Differenz, in: Moegling, Klaus/Hadeler, Swantje/Hund-Göschel, Gabriel (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 1: Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 35. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 266-279

Lindner, Doris/Krobath, Thomas (2017): Das Modell eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien. Zentrale Ergebnisse der Evaluation 2015/16, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 227-266

Lindner, Doris/Rosenberger, Katharina (2016): „Ich hab' urwenig Platz wegen der Grenze!" – Eine mikrosoziologische Analyse des Zusammenspiels von Mensch, Raum und Dingen in einer Unterrichtssituation, in: Rosenberger, Katharina/Lindner, Doris/Hammerer, Franz (Hrsg.): SchulRäume. Einblicke in die Wirkkraft neuer Lernwelten. Reihe: Schulheft, Band 163. Innsbruck: StudienVerlag, 66-76

Lindner, Doris/Strutzenberger-Reiter, Edda/Kepplinger, Eva/Kromer, Ingrid (2017): Religiöse Vielfalt und Schule. Problemstellung und Konzeption einer Studie, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 215-226

Mayerhofer, Erhard (2017): Interreligiöses Lernen als Basis für gelungene Inklusion, in: Schörkhuber, Bernhard/Rabl, Martina/Svehla, Heidemarie (Hrsg.): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 13. Wien: LIT VERLAG, 103-110

Mazarweh, Gehad/Mazarweh, Nadim (2017): Martin Buber – Opfer und Täter, in: Krobath, Thomas/Shakir, Amena/Stöger, Peter (Hrsg.): Buber begegnen. Interdisziplinäre Zugänge zu Martin Bubers Dialogphilosophie. Reihe: Arco Wissenschaft, Band 28. Wuppertal: Arco Verlag, 339-352

Mitmannsgruber, Susanne (2017): Sport und Inklusion, in: Schörkhuber, Bernhard/Rabl, Martina/Svehla, Heidemarie (Hrsg.): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 13. Wien: LIT VERLAG, 211-217

Nosko, Christian (2017): Entwicklungschancen und Sackgassen. Das digitale Schulbuch kommt zu sich selbst, in: Schuhen, Michael/Froitzheim, Manuel/Schuhen, Katrin (Hrsg.): Das Elektronische Schulbuch 2016. Fachdidaktische Anforderungen und Ideen treffen auf Lösungsvorschläge der Informatik. Reihe: Didaktik, Band 17. Münster: LIT VERLAG, 7-19

Petschnigg, Edith (2017): „Gott ist derselbe gestern und heute …". Bibelrezeption und Kriegsrhetorik im Ersten Weltkrieg am Beispiel der Diözese Seckau, in: Freistetter, Werner/Dabringer, Gerhard (Hrsg.): Religionen im Krieg 1914-1918. Katholische Kirche in Österreich. Herausgegeben vom Heeresgeschichtlichen Museum, Wien, 461-493

Petschnigg, Edith (2017): „Wir müssen ein neues Blatt aufschlagen." Aspekte des „jüdisch-christlichen" Dialogs an der Basis nach 1945, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 289-298

Reidegeld, Michael Frank (2017): Konzepte zu Seele, Geist und Lebenskraft in der jüdischen und islamischen Auslegung, in: Krobath, Thomas/Shakir, Amena/Stöger, Peter (Hrsg.): Buber begegnen. Interdisziplinäre Zugänge zu Martin Bubers Dialogphilosophie. Reihe: Arco Wissenschaft, Band 28. Wuppertal: Arco Verlag, 83-100

Ritzer, Georg/Breinbauer, Ines Maria/Schluß, Henning/Krobath, Thomas (2016): ETiK-International-Wien: Ethikunterricht und Religionsunterricht in Österreich: Forschungsfragen, Ansatz und Befunde, in: Benner, Dietrich/Nikolova, Roumiana (Hrsg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 219-228

Rosenberger, Katharina (2016): Schultische als Gegenstand bildungswissenschaftlicher Betrachtungen, in: Rosenberger, Katharina/Lindner, Doris/Hammerer, Franz (Hrsg.): SchulRäume. Einblicke in die Wirkkraft neuer Lernwelten. Reihe: Schulheft, Band 163. Innsbruck: StudienVerlag, 55-65

Rosenberger, Katharina (2017): Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung, in: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 190-200

Rosenberger, Katharina (2017): Unterrichtsplanung revisited: Intentionen, Funktionen, Effekte, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 35-44

Schörkhuber, Bernhard (2017): Theologische und religionspädagogische Impulse zur Inklusion, in: Schörkhuber, Bernhard/Rabl, Martina/Svehla, Heidemarie (Hrsg.): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 13. Wien: LIT VERLAG, 91-102

Schroll, Christian (2017): Von der Lehrwissenschaft zur Lernwissenschaft? Ermöglichungsdidaktische Ansätze in Lehrveranstaltungen tertiärer Bildungseinrichtungen, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 45-62

Schwetz, Herbert/Benischek, Isabella (2016): Zur Wirksamkeit einer Leseinitiative an der Neuen Mittelschule Birkfeld, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lesen, Verstehen und Lösen von Mathematikaufgaben. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 65-76

Schwetz, Herbert/Benischek, Isabella/Linhofer, Gert (2017): Anwendung von Skizzen als Teil des Lösungsprozesses von Mathematikaufgaben, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen, Band 2. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 227-240

Schwetz, Herbert/Benischek, Isabella/Linhofer, Gert (2017): Das mathematikspezifische Lesen als Herausforderung für die Erlangung der Sachrechenkompetenz, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen, Band 2. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 211-226

Schwetz, Herbert/Linhofer, Gert/Benischek, Isabella (2016): Der mathematikspezifische Lesetest (MLT) für die dritte, vierte und fünfte Schulstufe, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lesen, Verstehen und Lösen von Mathematikaufgaben. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 129-158

Schwetz, Herbert/Linhofer, Gert/Benischek, Isabella (2016): Die Analyse von Textaufgaben auf Basis des mathematikspezifischen Lesemodells unter besonderer Berücksichtigung der lösungsunterstützenden Skizze, in: Benischek, Isabella/Beer, Rudolf/Forstner-Ebhart, Angela/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Lesen, Verstehen und Lösen von Mathematikaufgaben. Wien: Bildungsverlag Lemberger, 51-64

Shakir, Amena (2017): Die Bedeutung Bubers für Europas Muslime, in: Krobath, Thomas/Shakir, Amena/Stöger, Peter (Hrsg.): Buber begegnen. Interdisziplinäre Zugänge zu Martin Bubers Dialogphilosophie. Reihe: Arco Wissenschaft, Band 28. Wuppertal: Arco Verlag, 47-64

Shakir, Amena/Topalovic, Said (2016): Flüchtlinge und Integration. Welchen Beitrag können Musliminnen und Muslime leisten?, in: Heyse, Volker/Erpenbeck, John/Ortmann, Stefan (Hrsg.): Intelligente Integration von Flüchtlingen und Migranten. Aktuelle Erfahrungen, Konzepte und kritische Anregungen. Reihe: Kompetenzmanagement in der Praxis, Band 10. Münster: Waxmann, 93-102

Stadnik, Elena (2017): Deutsch als Zweitsprache aus kontaktlinguistischer Sicht, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 63-68

Stadnik, Elena (2017): Über die Bedeutung der Phonetik im Unterrichtsfach Deutsch an österreichischen Schulen, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 69-82

Tarmann, Paul R. (2017): Selbstverwirklichung als Grundlage lebendigen Lernens? Ein Plädoyer für eine provokative Pädagogik, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 25-34

Topalovic, Said (2017): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Einstellungen islamischer ReligionslehrerInnen, in: Lindner, Doris/Stadnik, Elena (Hrsg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 14. Wien: LIT VERLAG, 267-278

Wagerer, Wolfgang (2017): Vier Rückschritte mit Martin Buber als Herausforderungen für eine christliche Religionspädagogik, in: Krobath, Thomas/Shakir, Amena/Stöger, Peter (Hrsg.): Buber begegnen. Interdisziplinäre Zugänge zu Martin Bubers Dialogphilosophie. Reihe: Arco Wissenschaft, Band 28. Wuppertal: Arco Verlag, 271-280

Wagner, Michael G./Gabriel, Sonja (2017): Game-Based Learning – Computerspiele im Geschichtsunterricht, in: Bernsen, Daniel/Kerber, Ulf (Hrsg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 337-346

Weinberger, Martin M. (2017): Verschmelzung im Dialog. Gemeinsamkeiten jüdischer und islamischer Mystik in Hinblick auf Martin Buber, in: Krobath, Thomas/Shakir, Amena/Stöger, Peter (Hrsg.): Buber begegnen. Interdisziplinäre Zugänge zu Martin Bubers Dialogphilosophie. Reihe: Arco Wissenschaft, Band 28. Wuppertal: Arco Verlag, 119-146

Kurzbeiträge

Aschauer, Jutta (2016): Mach dir viele Bilder von der Welt! Kunst und ihre Beiträge für eine offene Gesellschaft, in: Das Wort. Evangelische Beiträge zu Bildung und Unterricht, Jg. 70/3, 29-31

Bergmayr, Dieter (2016): Spielend Menschenrechte lernen. Was kann man mit Computerspielen zu Aspekten der Menschenrechte lernen? in: Das Wort. Evangelische Beiträge zu Bildung und Unterricht, Jg. 70/3, 18f

Ebenberger, Astrid (2017): Onboarding – Schulleitungen begleiten neue Lehrer/innen, in: SchulVerwaltung aktuell. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, 2017/1, 12-14

Fast, Maria/Greinstetter, Roswitha (2016): Fächerübergreifend unterrichten – Wissen vernetzen, in: Greinstetter, Roswitha/Fast, Maria (Hrsg.): Technische Bildung im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9f

Finkbeiner, Timo/Fritz, Isabella/Greinstetter, Roswitha (2016): Vergleich der beiden Unterrichtsmodelle, in: Greinstetter, Roswitha/Fast, Maria (Hrsg.): Technische Bildung im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 126–129

Finkbeiner, Timo/Greinstetter, Roswitha (2016): Arbeitsweisen und Lernformen im Fächerverbund, in: Greinstetter, Roswitha/Fast, Maria (Hrsg.): Technische Bildung im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe. Grundlagen – Anregungen – Beispiele-Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 11-13

Kepplinger, Eva (2017): Al-Andalus, in: Çakmak, Cenap (Hrsg.): Islam. A Worldwide Encyclopedia. Santa Barbara, CA/Denver, CO: ABC-CLIO

Kepplinger, Eva (2017): Maslaha, in: Çakmak, Cenap (Hrsg.): Islam. A Worldwide Encyclopedia. Santa Barbara, CA/Denver, CO: ABC-CLIO

Lagger, Dagmar (2016): 10 Gebote – ganz selbstverständlich, in: Das Wort. Evangelische Beiträge zu Bildung und Unterricht, Jg. 70/3, 17

Matzka, Christian (2016): Demokratie im Umbruch. Demokratie in einer Welt im Umbruch oder ist es Umbruch der Demokratie?, in: Das Wort. Evangelische Beiträge zu Bildung und Unterricht, Jg. 70/3, 6-9

Miklas, Helene (2016): Grundsätze der Demokratie: Grund oder Sätze?, in: Das Wort. Evangelische Beiträge zu Bildung und Unterricht, Jg. 70/3, 3

Miklas, Helene (2016): Nudging – der Erfolg heiligt die Mittel? in: Das Wort. Evangelische Beiträge zu Bildung und Unterricht, Jg. 70/3, 12-14

Miklas, Helene (2016): Partizipationskompetenz. Auswahlkriterien für Kinderbücher, in: Das Wort. Evangelische Beiträge zu Bildung und Unterricht, Jg. 70/3, 14f

Petschnigg, Edith (2017): „Ein Jauchzen hat Gott mir bereitet" (Gen 21,6). Vom Lachen in der Bibel, in: Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge, Jg. 22/84, 3-5

Petschnigg, Edith (2016): Flüchtigkeit als Bedrohung oder als Chance? Biblische Inspirationen, in: Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge, Jg. 21/82, 75-77

Pohl, Sigrid (2016): Was helfen Zäune?, in: BDK INFO – Zeitschrift des Fachverbandes für Kunstpädagogik in Bayern, 2016/24, 32f [Online: http://www.bdkbayern.de/fileadmin/bdk_files/BDK_INFO_24.pdf]

Pohl, Sigrid (2016): Werkunterricht anders denken, in: BÖKWE – Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen, 2016/1, 18f

Pohl, Sigrid (2017): Sticken im Internetzeitalter, in: BÖKWE – Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen, 2017/1, 156-159

Rosenberger, Katharina (2016): Flexible Schulmöbel für einen lebendigen Unterricht. Wie Tische und Sessel den Unterricht beeinflussen, in: SchulVerwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, 2016/11, 309-312

Rosenberger, Katharina (2017): Flexible Schulmöbel für einen lebendigen Unterricht. Wie Tische und Sessel den Unterricht beeinflussen, in: SchulVerwaltung Bayern. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, 2017/1, 20-22

Rosenberger, Katharina/Humer, Rita/Wachter, Andreas (2017): Die schriftliche Praxisreflexion – kritisch beleuchtet, in: R&E Source – Open Online Journal for Research and Education, 2017/Tag der Forschung [Online: file:///C:/Users/Admin4/Downloads/430-1-1670-1-10-20170510.pdf]

Schörkhuber, Bernhard (2016): Asyl & Menschwerdung. Bibeltheologische Anmerkungen zu einer brennenden Frage, in: cle-Forum – Christliche Lehrer & Erzieher Niederösterreichs, Jg. 69/4, 4-6 [Online: http://www.cle-noe.at/webkit/content/download/cle-forum-04-2016.pdf]

Schroll, Christian (2017): Wahrnehmungen und Werte in der Schulentwicklung, in: Innovative Verwaltung, Jg. 39/1-2, 15-18

Schwarz, Ingrid (2017): Change your shoes! Change your economy?, in: R&E Source – Open Online Journal for Research and Education, 2017/Tag der Forschung [Online: file:///C:/Users/Admin4/Downloads/428-1-1668-1-10-20170510%20(1).pdf]

Mitarbeit an approbierten Schulbüchern

Schulbücher – angeführt in der Schulbuchliste des BMBF

Bailicz, Ilse/Prcha, Ingrid: Deutsch 2 bis 4, Leseheft. Schulbuch für die 2. bis 4. Schulstufe Volksschule, Deutsch-Sprachlehre. Wien: öbv

Bartnitzky, Horst/Bunk, Hans-Dieter/Schmidt-Hönig, Kerstin/Tinnefeld, Natanya u.a.: Lasso. Sachbuch mit Englisch 1 und 2. Schulbuch und Arbeitsheft für die 1. und 2. Schulstufe Volksschule, Sachunterricht mit Zusatz Englisch. Wien: öbv

Beer, Rudolf/Chelly, Astrid/Ilias, Petra/Jilka, Susanna/Steffan, Christina/Varelija, Gordan: Genial! Mathematik 1 bis 4. Schulbuch für die 1. bis 4. Schulstufe NMS und AHS, Mathematik. Wien: Bildungsverlag Lemberger

Blümel, Manfred/Müller, Thomas/Vilsecker, Karin: 100% Mathematik. Arbeitsheft Geometrisch Zeichnen für die 3. und 4. Schulstufe NMS und AHS, Mathematik. Wien: öbv

Blümel, Manfred/Müller, Thomas/Vilsecker, Karin: Geometrische Bilder. Skizzieren – Konstruieren – Modellieren. Schulbuch und Arbeitsheft für die 4. Schulstufe NMS und AHS, Geometrisches Zeichnen. Wien: öbv

Brzobohaty, Johannes u.a.: Wissen – Können – Handeln. Schulbuch für die 1. bis 3. Schulstufe der Oberstufe, Geografie/Geschichte/Politische Bildung. Wien: Verlag Ed. Hölzel

Brzobohaty, Johannes/Denk, Christian/Seli, Markus/Wegscheider, Andrea: Vielfach Deutsch. Schulbuch für PTS und Höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten, Deutsch-Sprachlehre. Wien: öbv

Brzobohaty, Johannes/Kowarz, Andreas/Malcik, Wilhelm: Politik & Wirtschaft aktuell. Schulbuch für PTS, Politische Bildung und Wirtschaftskunde. Wien: Verlag Ed. Hölzel

Brzobohaty, Johannes/Kowarz, Andreas/Malcik, Wilhelm/Tuncel, Tülay: Karriere im Beruf. Schulbuch für Berufsschulen, Politische Bildung. Wien: Verlag Ed. Hölzel

Brzobohaty, Johannes/Salmeyer, Robert/Zellhofer, Christa (unter Mitarbeit von Robert Beier): Zeitfenster 5 bis 8. Schulbuch für die 5. bis 8. Schulstufe AHS, Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung. Wien: Verlag Ed. Hölzel

Bünker, Michael/Miklas, Helene/Schiefermair, Karl: Unter einem Himmel. Geschichten aus der Bibel. Schulbuch für die 1. bis 4. Schulstufe Volksschule und Sonderschule, Religion (Evangelisch). Wien: Evangelischer Presseverband in Österreich

Chodura, Dietmar/Hofstätter, Christian/Osterer, Petra: Metall – Technisches Seminar. Schulbuch für PTS, Fachkunde. Linz: Trauner Verlag

Chodura, Dietmar/Hofstätter, Christian/Tröls, Christian: Elektrotechnik – Technisches Seminar. Schulbuch für PTS, Fachkunde. Linz: Trauner Verlag

Cholewa, Georg/Einhorn, Sabine/Felling, Julia/Huber, Wolfgang: Vom Leben 4. Schulbuch für die 4. Schulstufe NMS und AHS, Biologie und Umweltkunde. Wien: Verlag Ed. Hölzel

Eckel, Johann/Sturm, Rainer: Technisches Werken 1 bis 4. Schulbuch für die 1. bis 4. Schulstufe NMS und AHS, Technisches Werken. Wien: Bildungsverlag Lemberger

Eckensperger, Walter/Ketzer, Johannes/Pinz, Andrea/Theisl, Anton: Thema Religion 1 bis 4. Schulbuch und Arbeitsmaterialien für die 1. bis 4. Schulstufe NMS und AHS, Religion (Katholisch). Wien: ARGE katholische Religion

Fassmann, Heinz/Dobler, Karin/Matzka, Christian/Pichler, Herbert/Reiner, Christian/Wurm, Heidrun: Kompass 5/6 und 7/8. Schulbuch für die 5./6. und 7./8. Schulstufe AHS, Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: öbv

Freund, Josef/Jarolim, Franz/Kern, Petra/Bailicz, Ilse/Prcha, Ingrid: Deutsch Sprach-Lese-Buch 2 bis 4. Schulbuch und Arbeitsheft für die 2. bis 4. Schulstufe Volksschule, Deutsch-Sprachlehre. Wien: öbv

Freund, Josef/Prcha, Ingrid/Lager, Brigitte/Müller, Martina: Mein Sprachpilot 2 bis 4. Schulbuch und Arbeitsheft für die 2. bis 4. Schulstufe Volksschule, Deutsch-Sprachlehre. Wien: öbv

Gasser, Ingrid/Zachhalmel, Regina: Augenschmaus 1 bis 3. Schulbuch für die Grundstufe 1 und Grundstufe 2 der Volksschule sowie die 1. und 2. Schulstufe NMS und AHS, Bildnerische Erziehung. Klagenfurt: Hermagoras Verlag

Gasser, Ingrid/Zachhalmel, Regina: Paša za oči 1-3. Schulbuch für die Grundstufe 1 und 2 der Volksschule und die Sekundarstufe, Kunst Slowenien. Klagenfurt: Hermagoras Verlag

Grosser, Notburga/Koth, Maria: Alles klar! 1 bis 4. Schulbuch für die 1. bis 4. Schulstufe Volksschule, Mathematik. Linz: VERITAS-Verlag

Hanisch, Günter/Benischek, Isabella/Hauer-Typpelt, Petra/Sattlberger Eva: MatheFit 4. Schulbuch für die 4. Schulstufe NMS und AHS, Mathematik. Wien: Verlag Besseres Buch

Hellmayr, Georg/Waba, Stephan: Prime Time – Maturatraining. Schulbuch für die 7. und 8. Schulstufe AHS, Englisch. Wien: öbv

Hellmayr, Georg/Waba, Stephan/Mlakar, Heike: Prime Time 5 bis 8. Schulbuch für die 5. bis 8. Schulstufe AHS, Englisch. Wien: öbv

Hödl, Erika/Geroldinger, Helmut F./Chodura, Dietmar u.a.: Naturwissenschaften 1 bis 3. Schulbuch für die 1. bis 3. Schulstufe BMHS, Naturwissenschaften. Linz: Trauner Verlag

Höglinger, Wolfgang/Kerschbaummair, Sigrid/Kremser, Gregor/Pichler, Herbert/Raubal, René/Tanzer, Gerhard: Politische Bildung und Zeitgeschichte. Schulbuch für die 2. und 3. Schulstufe Mittlerer kaufmännischer Lehranstalten, Politische Bildung/Zeitgeschichte. Wien: Manz Verlag

Humer, Rita/Saulich, Gabriele: Frohes Lernen. Anton, das kleine Gespenst 1 und 2. Lesetexte nach Buchstabenkanon. Schulbuch für die 1. und 2. Schulstufe Volksschule, Deutsch-Fibel. Wien: öbv

Killinger, Robert/Hellmayr, Georg/Waba, Stefan: Literaturkunde. Schulbuch für die Oberstufe, Deutsch-Literaturkunde. Wien: öbv

Kremser, Gregor/Tanzer, Gerhard: Standpunkte. Geschichte und Politische Bildung 2. Schulbuch für die 2. Schulstufe Höherer Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, Geschichte/Politische Bildung. Wien: Manz Verlag

Lewisch, Ingrid/Zwicker, Thomas/Breunig, Eva/Riehs, Barbara: Mathematik 1 bis 4. Verstehen + Üben + Anwenden. Schulbuch für die 1. bis 4. Schulstufe NMS und AHS, Mathematik. Linz: VERITAS-Verlag

Lindner, Johannes: Volkswirtschaft gestalten. Schulbuch für die Oberstufe, VWL. Wien: öbv

Lindner, Johannes/Fröhlich, Gerald u.a.: Wirtschaft gestalten 1 und 2. Trainingsbuch für BWÜ und Übungsfirma. Schulbuch für die 1. und 2. Schulstufe Mittlerer kaufmännischer Lehranstalten, BWL. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky

Lindner, Johannes/Fröhlich, Gerald/Krauskopf, Peter u.a.: Wirtschaft gestalten 1 bis 3. Schulbuch für die 1. bis 3. Schulstufe Mittlerer kaufmännischer Lehranstalten und Handelsakademien, BWL. Wien: öbv

Lindner, Johannes/Fröhlich, Gerald/Krauskopf, Peter u.a.: Wirtschaft verstehen – Zukunft gestalten 1 bis 5. Schulbuch für die Oberstufe, BWL und VWL. Wien: öbv

Lindner, Johannes/Tötterström, Beate: Case Studies. Wirtschaft verstehen – Zukunft gestalten. Schulbuch für die 5. Schulstufe HAK. Wien: öbv

Matzka, Christian/Eigner, Michael/Heinrich, Alfred: Kultur-Tourismus. Schulbuch für die 1. bis 5. Schulstufe Höherer Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, Kulturtouristik. Linz: Trauner Verlag

Mayerhofer, Erhard/Eckensperger, Walter u.a.: Leben Glauben Lernen 1 bis 4. Schulbuch für die 5. bis 8. Schulstufe AHS, Religion (Katholisch). Wien: ARGE katholische Religion

Spangl, Susanne/Auchmann, Maria/Berger, Christoph/Feierfeil, Gerlinde/Schubert, Karin/Timm, Monika/Valny, Alexandra/Panis, Alfred: Projektmanagement – Step by Step. Mit dem Fallbeispiel Schul-Event. Schulbuch für die 4. und 5. Schulstufe HAK und Höherer land- und forstwirtschaftlicher Lehranstalten, Projektmanagement. Wien: Manz Verlag

Spangl, Susanne/Auchmann, Maria/Berger, Christoph/Schubert, Karin/Panis, Alfred/Timm, Monika/Valny, Alexandra: Projektmanagement – Projektarbeit. Mit dem Fallbeispiel Klassenreise nach London. Schulbuch für die 3. Schulstufe Mittlerer kaufmännischer Lehranstalten, Projektmanagement. Wien: Manz Verlag

Sturm, Rainer: Technisches Werken. Schulbuch für die 1. und 2. Schulstufe Volksschule, Technisches Werken. Wien: Bildungsverlag Lemberger

Tanzer, Gerhard/Kremser, Gregor u.a.: Zeit – Macht – Raum 2 bis 4. Schulbuch für die 2. bis 4. Schulstufe HTL, Geografie/Geschichte/Politische Bildung. Wien: Manz Verlag

Vocelka, Karl/Scheichl, Andrea/Matzka, Christian: Zeiten-Blicke 2 bis 4. Schulbuch für die 2. bis 4. Schulstufe NMS und AHS, Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung. Wien: E. DORNER

Autorinnen & Autoren

HS-Prof. Mag. Dr. **Gabriele Beer,** BEd
Hochschullehrerin am Institut Ausbildung Krems

HS-Prof. Mag. Dr. **Rudolf Beer**, BEd
Hochschullehrer am Institut Ausbildung Krems und am Institut Ausbildung Wien

Prof. Mag. Dr. **Isabella Benischek**, BEd MA
Leiterin des Instituts Ausbildung Krems

HS-Prof. Mag. Dr. **Christoph Berger**, MA
Rektor

Yüksel Bilgin
Präsident der ALEVI – Alevitische Glaubensgemeinschaft

Prof. Mag. Dr. **Brigitte Bruschek**
Hochschullehrerin am Institut Ausbildung Wien

Hon.-Prof. Dr. **Michael Bünker**
Bischof der Evangelischen Kirche A.B. und H.B. in Österreich
Vorsitzender des Evangelischen Oberkirchenrates A.B. u. H.B. in Österreich

Prof. **Kathrin Claassen**
Lehrende am Institut Ausbildung Wien; Mitarbeiterin im Internationalen Büro, Team Wien

HS-Prof. DDr. **Oskar Dangl**
Hochschullehrer am Institut Ausbildung Wien

HS-Prof. Mag. Dr. **Nicolae Dura**
Bischofsvikar der Rumänisch-orthodoxen Kirche in Österreich; Hochschullehrer am Institut Ausbildung Wien und am Institut Religiöse Bildung; Mitglied im Hochschulpastoralteam Wien und Hochschulseelsorger der orthodoxen Kirchen für Wien/Krems; Mitglied des Hochschulrates

Prof. Mag. Dr. **Maria Fast**
Hochschullehrerin am Institut Ausbildung Wien

Arie Folger, MBA
Oberrabbiner der Israelitischen Kultusgemeinde Wien

HS-Prof. Mag. Dr. **Sonja Gabriel**, MMA
Leiterin des Instituts Forschung und Entwicklung (bis 30. September 2017)
Forschungsprofessur „Mediendidaktik“ (seit 1. Oktober 2017)

HS-Prof. Mag. **Notburga Grosser**
Vizerektorin für Ausbildung und Praxisschulen

Prof. Mag. **Elisabeth Halmer**
Leiterin des Instituts für Begabungsentwicklung und Innovation - TIBI (bis 31. August 2017)

HS-Prof. Mag. Dr. **Franz Hammerer**
Hochschullehrer am Institut Ausbildung Wien

Dr. **Sonja Hammerschmid**
Bundesministerin für Bildung

Mag. **Thomas Handschuh**
Leiter der Campus-Bibliotheken

Prof. Mag. **Georg Hellmayr**
Hochschullehrer am Institut Ausbildung Wien

Prof. Mag. Dr. **Jutta Henner**
Hochschullehrerin am Institut Religiöse Bildung

Mag. **Johann Heuras**
Amtsführender Präsident des Landesschulrates für Niederösterreich

Mag. **Heinrich Himmer**
Amtsführender Präsident des Stadtschulrates für Wien

Prof. Dr. **Jürgen Hörmann**, MBA
Leiter des Zentrums für Weiterbildung (bis 31. August 2017)

Prof. Mag. **Heinz Ivkovits**, MAEd
Leiter des Instituts Fortbildung Religion (bis 31. Mai 2017)

Prof. Mag. **Marija Jandrokovic**, BEd
Hochschullehrerin am Institut Religiöse Bildung; Koordination Ausbildung Orthodoxe Religion

Pastor **Edwin Jung**
Vorsitzender der Freikirchen in Österreich; Vorsitzender der Freien Christengemeinden in Österreich

Dr. **Arsenios Kardamakis**
Metropolit von Austria und Vorsitzender der Orthodoxen Bischofskonferenz in Österreich

Erika Klonner, MA, BEd
Lehrende am Zentrum für Weiterbildung; Mediatorin

Prof. Mag. Dr. **Ursula Fatima Kowanda-Yassin**
Hochschullehrerin am Institut Islamische Religion (IRPA)

HS-Prof. Mag. Dr. **Thomas Krobath**, MAS
Vizerektor für Forschung und Entwicklung, Ökumene und internationale Beziehungen

DDr. **Klaus Küng**
Bischof der Diözese St. Pölten

Prof. DDr. habil. **Michael Langer**
Hochschullehrer am Institut Ausbildung Wien

Dr. **Heinz Lederleitner**
Bischof der Altkatholischen Kirche Österreichs

HS-Prof. Dr. habil. **Karsten Lehmann**, MA
Forschungsprofessur 'Interreligiösität'

Prof. Mag. Dr. **Doris Lindner**
Leiterin des Instituts Forschung und Entwicklung (seit 1. Oktober 2017); Hochschullehrerin am Institut Ausbildung Wien

Prof. Mag. **Johannes Martschin**
Leiter Public Relations und Kommunikation; Pressesprecher des Rektors

Prof. Mag. **Sabine Mayer**
Assistentin des Rektors, Hochschullehrerin am Institut Ausbildung Wien

HS-Prof. Dr. habil. **Pavel Mikluscak**
Hochschullehrer am Institut Religiöse Bildung und am Institut Ausbildung Wien

Dr. **Birgit Moser-Zoundjiekpon**
Abteilungsleiterin am Erzbischöflichen Amt für Unterricht und Erziehung; Mitglied des Hochschulrates, Hochschullehrerin am Institut Religiöse Bildung

Dr. **Ursula Mutsch-Regner**, BEd
Mitarbeiterin am Institut Forschung und Entwicklung

HS-Prof. Mag. Dr. **Franz Ochenbauer**
Vorsitzender des Hochschulkollegiums; Leiter des Hochschulpastoralteams und Hochschulseelsorger; Koordinator der Katholischen Ausbildung am Institut Ausbildung Religion; Hochschullehrer am Institut Ausbildung Religion

Dipl. Theol. **Ibrahim Olgun**
Präsident der Islamischen Glaubensgemeinschaft (IGGÖ)

Hofrätin Prof. Mag. **Andrea Pinz**
Vorsitzende des Hochschulrates; Leiterin des Erzbischöflichen Amtes für Unterricht und Erziehung

Prof. **Richard Pirolt**, MEd, BEd
Hochschullehrer am Institut Ausbildung Wien; Internationales Büro, Leitung Standort Wien; Mitarbeiter im Institut für Forschung und Entwicklung

Mag. **Katja Pistauer-Fischer**, MA
Geschäftsführerin der Hochschulstiftung und Geschäftsführerin der Schulstiftung der Erzdiözese Wien

HS-Prof. Mag. Dr. **Katharina Rosenberger**
Hochschullehrerin am Institut Ausbildung Wien; Mitarbeiterin am Institut Forschung und Entwicklung

HS-Prof. Dr. habil. **Hermann-Josef Röhrig**
Leiter des Instituts Ausbildung Religion (bis 30. September 2017)

Kardinal Dr. **Christoph Schönborn**
Erzbischof von Wien

Prof. Mag. **Bernhard Schörkhuber,** MAS
Hochschullehrer am Institut Ausbildung Krems; Mitglied im Hochschulpastoralteam Krems

Prof. Mag. **Thomas Schrei**
Leiter des Internationalen Büros, ECTS-Koordinator und Bologna-Koordinator; Hochschullehrer am Institut Ausbildung Wien

Prof. Mag. Dr. **Christian Schroll**
Leiter des Beratungszentrums für Schulentwicklung und Leadership; Hochschullehrer am Institut Fortbildung (bis 31. August 2017)

Prof. Dr. **Mónika Solymár**
Hochschullehrerin am Institut Religiöse Bildung; Mitglied im Hochschulpastoralteam Wien und Hochschulseelsorgerin der evangelischen Kirchen

Prof. **Heidemarie Svehla**
Leiterin des Instituts Fortbildung

Arash Taheri
Vorsitzender der Studierendenvertretung (HpKPH)

HS-Prof. Mag. **Egon Turecek**
Hochschullehrer am Institut Ausbildung Wien

HS-Prof. MMag. **Wolfgang Wagerer**
Leiter des Instituts Ausbildung Wien (bis 31. August 2017)

Prof. **Jutta Waltenberger**, BEd
Leiterin der Zentralen Evidenzstelle; Koordinatorin des Studiengangs Lehramt für NMS am Institut Ausbildung Wien; Hochschullehrerin am Institut Ausbildung Wien

Prof. Mag. Dr. **Andreas Weissenbäck**
Vizerektor für Fort- und Weiterbildung

Prof. Mag. Dr. **Christian Winkler**
Hochschullehrer am Institut Ausbildung Wien und am Institut Fortbildung Wien; Mitarbeiter am Beratungszentrum für Schulentwicklung und Leadership

Mag. **Sandra Zeiler**
Mitarbeiterin am Institut für Forschung und Entwicklung

Abstract

Christoph Berger, Johannes Martschin

*The **intellectual capital report** of the University College of Teacher Education Vienna/Krems 2017 is the 10-year **anniversary publication** at the same time. The **preface and the words of welcome**, which have been written by the most important decision makers and dignitaries of the university college, college council, representatives of the churches and all denominations represented at University College of Teacher Education Vienna/Krems, federal and regional educational policy makers as well as students' representatives, refer to this anniversary. Since being established, moving **from an ecumenical to an interreligious institution** is regarded as one of the most important developments of our university college. The University College of Teacher Education has a unique profile all over Europe because of the cooperation among seven Christian churches and interreligious cooperation with Muslim, Jewish, Alawi Islamic and Free Churches institutions. This makes us an educational institution which provides initial teacher education, continuous teacher education and advanced teacher training on an intra- and interreligious based cooperation.*

*Moreover, the intellectual capital report also provides an overview of the **history of the University College of Teacher Education Vienna/Krems** as well as its **long-term educational aspects**, taking into account the changes taking place in education in general, the religious concept of man, trends in education, infrastructural challenges, digitization, individualization of talents, migration and future religious education in schools – all of these in the areas of initial teacher education, continuous teacher education and advanced teacher training.*

*This intellectual capital report and anniversary publication **offers brief insights into key issues of education and research** at the University College of the past 10 years, giving information about the new cooperation with the teacher educational colleges in the North-East cluster, professional development of teachers, cooperative denominational teaching in religious education, various forms of continuous teacher education, master courses, different ethnographic approaches, mentoring during career entry, international activities, and finally, the challenges in the field of school development and school counselling.*

*The article „**Figures — Data — Facts**" gives a rough overview of the past ten years at the University College of Teacher Education Vienna/Krems. Furthermore, it informs about the topics evaluation and quality management, development of administration, spatial development at the different sites, college council, students' union and pastoral care.*

*Finally, the report presents an overview of the **public works 2016/17**.*

Abstract

Christoph Berger, Johannes Martschin

Die **Wissensbilanz** der KPH Wien/Krems 2017 ist zugleich eine **Festschrift** anlässlich des zehnjährigen Bestehens der Hochschule. In ihren **Geleit- und Grußworten** nehmen die höchsten Entscheidungs- und Würdenträger seitens der Hochschule, des Hochschulrates, der kirchlichen Vertretungen und an der KPH Wien/Krems vertretenen Religionen, der Bildungspolitik auf Landes- und Bundesebene und auch seitens der Studierenden auf dieses Jubiläum Bezug. Als eine der großen nachgezeichneten Bewegungen in der Entwicklung unserer Hochschule seit ihrer Gründung wird vor allem jene **von der Ökumene zur Interreligiosität** gesehen. Die KPH Wien/Krems ist mit diesem Profil – der Zusammenarbeit von sieben christlichen Kirchen mit den Glaubensgemeinschaften des Islam, des Judentums, der Aleviten und der Freikirchen – eine europaweit einzigartige Bildungsinstitution, die in den Bereichen Aus-, Fort- und Weiterbildung vielbeachtet den Weg einer intra- und interreligiösen Zusammenarbeit vorangeht.

Darüber hinaus gibt die Wissensbilanz einen **Überblick über die Geschichte der KPH Wien/Krems** sowie ihre **langfristigen Bildungsperspektiven** in den Bereichen Aus-, Fort- und Weiterbildung vor den Hintergründen einer sich verändernden Schullandschaft, religiösen Menschenbildern, pädagogischen Trends, infrastrukturellen Herausforderungen, der Digitalisierung, von Menschenrechten, Begabungsindividualisierungen, Migration und von künftigen religiösen Bildungen in der Schule.

Blitzlichtartig bietet diese Wissensbilanz und Festschrift zudem **Einblicke in Schwerpunktthemen der Bildungs- und Forschungsarbeit** der Hochschule aus den vergangenen zehn Jahren in den Bereichen Zusammenarbeit im neugeschaffenen „Verbund Nord-Ost", LehrerInnenprofessionalisierung, des konfessionell kooperativen Lernens in der religiösen Ausbildung, der unterschiedlichen Fortbildungsformate an der KPH, der Masterlehrgänge, unterschiedlicher ethnografischer Zugänge, des Mentorings im Berufseinstieg, der Internationalität und schließlich auch der Herausforderungen im Bereich Schulentwicklung und Beratung.

Im Beitrag „**Zahlen – Daten – Fakten**" berichtet diese Wissensbilanz in einem großen Überblick über die vergangenen zehn Jahre der KPH Wien/Krems. Weiters wird aus Organisationssicht zu den Themen Hochschulevaluation & Qualitätsmanagement, Entwicklung der Verwaltung, räumliche Entwicklung an den Standorten, Hochschulkollegium, Studierendenvertretung und Hochschulpastoral informiert.

Abschließend bietet die Bilanz einen Überblick über unsere **Publikationen 2016/17**.

Bildnachweis

Hofrätin Pinz: Foto Tschank; Rektor Berger und GF Pistauer-Fischer: Bildarchiv der KPH; BM Hammerschmid: BKA/Andy Wenzl; Präsident Himmer: Copyright SSR/Zinner; Präsident Heuras: LSR für NÖ; Kardinal Schönborn: © Franz Josef Rupprecht; Bischof Küng: Ferdinand Bertl; Bischof Lederleitner: © Karin Bergmann; Bischof Bünker: www.evang.at/kirche/bischof-buenker/pressefotos; Metropolit Kardamakis: © Metropolis von Austria; Pastor Jung: AVC; Präsident Olgun: IGGÖ/Yilmaz PECE; Präsident Bilgin: ALEVI/DI (FH) Özgür Erdogan; Oberrabbiner Folger: Rabbiner Shlomo Hofmeister; Fotowettbewerb: HpKPH - Hochschulvertretung der KPH Wien/Krems.

Nicht namentlich gekennzeichnete englische Texte (Übersetzung): Dr. Sonja Gabriel und Dr. Jürgen Hörmann.

kphvie.ac.at