

Dieser Beitrag ist in der Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* im Heft 1-2/2025 bereits erschienen.

Isabella Benischek, Rudolf Beer

Bildung, Erziehung & Unterricht

Zusammenfassung

Die pädagogische Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* erscheint heuer im 175. Jahrgang. Ihre Beiträge richten sich an alle Pädagog:innen aller Bildungseinrichtungen, aber auch an eine interessierte Öffentlichkeit. Im Zentrum ihrer Bemühungen steht letztlich das lernende Subjekt. Bildung muss stets bis zum Kind, zum lernenden Menschen hin gedacht werden. Erziehung und Unterricht zählen zum Kerngeschäft von Schule. Denkparadigmen beeinflussen das Handeln in Gesellschaft und Schule. Eine Beschleunigung des Wandels macht krisenhafte Übergänge zum Regelfall pädagogischen Handelns. Die Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* unterstützt Lehrende dabei und möchte neue Handlungsspielräume eröffnen.

Erziehung & Unterricht im 175. Jahrgang

„Die Zeitschrift ‚Erziehung und Unterricht‘ ist eine pädagogische Fachzeitschrift, die sich zum Ziel gesetzt hat, die Lehrerschaft über das bildungspolitische Geschehen zu informieren, mit jeweils aktuellen Beiträgen aus Wissenschaft und Forschung zu pädagogischen Fragen Stellung zu nehmen und für die Unterrichtspraxis Möglichkeiten zur Verwirklichung aufzuzeigen“ (*Erziehung & Unterricht – Erklärung nach § 25 ABS. 4 Mediengesetz, 2024*). Damit richtet sich die Druckschrift an alle Pädagog:innen-Gruppen von der Elementarpädagogik, der Primarstufenpädagogik, der inklusiven Pädagogik, allen Formen der Sekundarstufenpädagogik bis zu an tertiären (pädagogischen) Institutionen Lehrenden (PH, UNI, FH). Alle Pädagog:innen in allen Feldern der Fort- und Weiterbildung bis hin zu den Akteur:innen in der Geragogik finden entsprechende Themenbereiche in der Zeitschrift. Dies schließt die jeweiligen Studierendengruppen ebenso mit ein wie die interessierte Elternschaft und die Wissenschaft. Nicht zuletzt will *Erziehung & Unterricht* alle engagierten Bürger:innen und die politischen Entscheidungsträger mit aktuellen bildungs- und schulpolitischen Impulsen versorgen.

Aber das zentrale Moment hinter all den Bemühungen ist das lernende Subjekt, das Kind, der lernende Mensch. Ihm gilt es, ein optimales Lernen zu ermöglichen, ein Mehr an Bildung zukommen zu lassen.

Bildung

Bildung befähigt den Menschen, sich in vernünftiger Art selbst zu bestimmen. Für Klafki (1996, S. 19) wird das „erste Moment von Bildung (...) in den grundlegenden Texten durch folgende Begriffe umschrieben: *Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit*. Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer

Entscheidungen. Eben deshalb ist dann auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses“. Bildung schafft damit die Möglichkeit für die Befreiung aus der Fremdbestimmung, Bildung selbst muss aber durch das eigenständige Tätigsein des Subjekts vollzogen werden.

„Humanität, Menschheit und Menschlichkeit, Welt, Objektivität, Allgemeines“ (Klafki, 1996, S. 21) treten als zweites Moment hinzu. Der sich bildende Mensch tritt mit seiner Individualität den Objektivationen der Welt entgegen. Erst im Austausch mit diesen Ver-gegenständlichungen erlangt Bildung an Substanz. In diesem Begegnungs- und Aneignungsprozess beeinflussen Individuum und Welt einander wechselseitig. „Im Verständnis der klassischen Bildungstheorie ist Bildung insofern allgemeine Bildung, als sie eine Bildung für alle sein soll.“ (Klafki, 1996, S. 21) Solche Bildung vollzieht sich im „Medium des Allgemeinen“ (Klafki, 1996, S. 25). Für Klafki sind dies epochaltypische Schlüsselprobleme, also gemeinsame Frage- und Problemstellungen aller Menschen, die großen, aktuellen Herausforderungen der Zeit und der Zukunft.

„Erst auf dem Hintergrund der dialektischen Beziehung zwischen Selbstbestimmung und einer objektiv-allgemeinen Inhaltlichkeit wird nun eine dritte Bestimmung des klassischen Bildungsbegriffs angemessen interpretierbar. Die Zentralbegriffe heißen hier: Individualität und Gemeinschaftlichkeit.“ (Klafki, 1996, S. 26) Erst die Auseinandersetzung des Subjekts mit dieser Gemeinschaft erzeugt Humanität und Gemeinschaftlichkeit.

Das vierte Moment von Bildung formuliert Klafki (1996, S. 30) so: „Bildung ist im Verständnis der klassischen Bildungstheorie auch insofern allgemeine Bildung, als sie Entfaltung aller menschlichen »Kräfte« beinhaltet. Auch Pestalozzi pocht auf eine allseitige, allgemeine und umfassende Menschenbildung: „Sein methodischer Hauptgedanke unterscheidet drei Formen der Menschenbildung: die intellektuelle Bildung (,Kopf‘), die sittliche Bildung (,Herz‘) und die praktisch-motorische Bildung (,Hand‘).“ (Hutterer, 1998, S. 103) Dies realisiert sich beispielweise in Schule durch kognitive, psychomotorische, affektive und volitionale Lernziele (vgl. Olechowski, 1990, S. 229), welche anvisiert werden müssen.

Das Postulat einer ‚Bildung für alle‘ unterstreicht alle Bemühungen um eine inklusive Bildung, richtet sich gegen alle Festschreibungen gesellschaftlicher Ungleichheiten und fordert gerechte Chancen für alle (vgl. Beer, 2021, S. 27f). Eine ‚Bildung im Medium des Allgemeinen‘ pocht auf Domänenübergreifendes. Hier nannte Klafki schon 1996, heute aktuell bedeutsam die Friedensfrage, die Umweltfrage, die Problematik einer gesellschaftlich produzierten Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und die Herausforderung der Ich-Du-Beziehung. Der Anspruch auf eine Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten versteht sich als Absage an bloß ‚profitable‘ Bildung – also der Reduktion von Bildung auf ihre Verwertbarkeit im kapitalistischen Wirtschaftsprozess.

Erziehung

Der Begriff Erziehung geht auf das althochdeutsche Verb *irziohan*, was ‚herausziehen‘ bedeutet, zurück (vgl. Koch, 2023, S. 45). „Dies ist insofern ein sehr passender Ursprung, wird Erziehung nicht als das Modellieren eines möglichst perfekten Menschen gesehen, sondern als das Formen von Geist und Charakter, das Fördern der Entwicklung und das Hervorholen der im Individuum angelegten Persönlichkeit – eine Art Hilfe zur Selbstentfaltung.“ (Koch, 2023, S. 45)

Erziehung wird vielschichtig gedeutet, da jeder Mensch diese selbst erfahren hat und unterschiedliche Erfahrungen damit verbindet. Im Alltag wird Erziehung als Selbstverständlichkeit in der Familie und dann in Bildungsinstitutionen angesehen. Erziehende agieren vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Erwartungen, die sich zunehmend vermehren und zugleich einem stetigen Wandel unterliegen. Traditionelle Werte und Normen verändern sich, wodurch (vermeintliche) Sicherheiten nicht mehr gegeben sind (vgl. Winkler, 2010, S. 57).

Nach Brezinka (1990, S. 95) werden unter Erziehung „Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“ Hobmair (2008, S. 81 in Koch, 2023, S. 46) beschreibt Erziehung als „ein soziales Handeln, welches bestimmte Lernprozesse bewusst und absichtlich herbeiführen und unterstützen will, um relativ dauerhafte Veränderungen des Verhaltens und Erlebens, die bestimmten Erziehungszielen entsprechen, zu erreichen.“

Der Erziehungsauftrag an die Schule ist gesetzlich im Schulorganisationsgesetz (SchOG, § 2) festgelegt: „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“

„Da Erziehen ein zielgerichtetes oder zweckbewußtes [sic] Handeln ist, setzt es selbstverständlich Wissen über das, was der Handelnde erreichen will (bzw. was erreicht werden soll) und wie es erreicht werden kann, voraus. Deshalb gelten Zwecke, Normen und Handlungsempfehlungen von jeher als wichtigste Inhalte einer praktischen Theorie der Erziehung.“ (Brezinka, 1978, S. 6).

Unterricht

Unter Unterricht wird eine „gezielte Planung, Organisation und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“ (Helsper & Keuffer, 2010, S. 91) verstanden. Komplexe Sachverhalte werden von Lehrenden für Schüler:innen aufbereitet und ihnen erklärt. Dabei gibt es eine Distanz zu Alltagsproblemen, da diese abstrahiert, verallgemeinert und analytisch betrachtet werden. Unterricht wird langfristig und systematisch aufgebaut, eine Abhängigkeit von Zufällen ist nicht gegeben. Es kommt zu einer gedanklichen Repräsentation der Inhalte, wodurch es möglich wird, in Vorstellungen und nicht nur mit realen Gegenständen zu handeln (vgl. Trabandt & Wagner, 2023, S. 153f). Unterricht ist stets mit Interaktion und Kommunikation verbunden, er dient nicht nur der Wissensvermittlung, sondern auch der Erziehung, Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Unterricht ist geplant, absichtsvoll und zielorientiert, er wird durch verschiedene Methoden gestaltet (vgl. Gonschorek & Schnieder, 2010, S. 203). Das Bestreben von Lehrpersonen ist es, dass durch Unterricht alle Schüler:innen der Klasse in ihrem Lernprozess voranschreiten, Kompetenzen nachhaltig entwickeln und festigen. Sie sollen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die sie in ihrem weiteren Alltags- und Berufsleben sowie für eine konstruktive Teilnahme an gesellschaftlichen Entwicklungen brauchen sowie anwenden können.

Paradigmen im Bildungswesen – heute und morgen

„Ein Paradigma ist eine Denkrichtung, ein ‚Leitfaden‘, eine ‚Art des Sehens‘“ (Hutterer, 1998, S. 6f). Solch ein Denkmuster enthält Modellvorstellungen einer gewissen Zeit, geht von gemeinsamen Grundannahmen und Begriffssystemen aus und hat einen in sich schlüssigen Satz von Theorien. Im umfassenden Sinn kann ein wissenschaftliches Paradigma gesehen werden als „die ganze umfassende Menge der Positionen, die alle Mitglieder einer bestimmten wissenschaftlichen Gemeinschaft“ (Kuhn, 1997, S. 42) vertreten. Herrschende Paradigmen legen fest, welche Fragen gestellt werden, auf welche Art Herausforderungen begegnet wird, mit welchen Methoden die Probleme gelöst werden und wie Ergebnisse zu interpretieren sind. Unlösbare Probleme und Anomalien werden isoliert bzw. ignoriert.

Ein Paradigma gerät dann in die Krise, wenn sich essenzielle Fragen durch das bestehende Paradigma nicht mehr lösen lassen. Es erhärtet sich der Verdacht, „daß [sic] mit der herrschenden Theorie etwas nicht in Ordnung sei“ (Kuhn, 1997, S. 282f). Neue Proponenten erscheinen mit neuen Ideen auf der Bühne mit einer Art ‚Heilsversprechen‘ genau diese Probleme und Herausforderungen lösen zu können. Eine neue Denkrichtung – ein ‚neues Paradigma‘ – entsteht. Aber noch ist das ‚alte Paradigma‘ stärker. Vertreter:innen des alten Denkmusters haben alle wichtigen Positionen besetzt, ihnen stehen finanzielle Mittel zur Verfügung, der Einfluss auf Medien und Institutionen ist gesichert. Das ‚neue Paradigma‘ scharft nun weitere Anhänger:innen und Mitstreiter:innen um sich, verspricht die Lösung aller offenen Fragen und kämpft um Einfluss, Positionen, Macht und Geld. Ein Paradigmenwechsel ist kein friedlicher Übergang, kein Überzeugen, sondern ein revolutionärer Akt. Bei solch einem Umbruch „ist daher das Neue notwendig nicht nur konstruktiv, sondern auch destruktiv“ (Kuhn, 1997, S. 283). Irgendwann löst das neue Paradigma das alte ab – nicht durch Argumentation, sondern durch die Kraft des Faktischen. Oft stirbt das alte Paradigma mit seinen zentralen Akteuren aus. Mit Blick auf das aktuelle österreichische Bildungswesen können vollzogene Paradigmenwechsel nachgezeichnet, aktuelle dokumentiert und auch schon zukünftig anstehende antizipiert werden.

Von der Input- zur Outcomesteuerung

Die gesetzliche Einführung der Bildungsstandards kann als Wendepunkt eines Perspektivenwechsels von der der Input- zur Outcomesteuerung gesehen werden. Ausgangspunkt war das mäßige Abschneiden der österreichischen Schüler:innen bei internationalen Vergleichsuntersuchungen. Damit geriet das alte Steuerungsparadigma unübersehbar in die Krise. Die PISA-Untersuchungen belegten dies eindrucksvoll. Die Orientierung auf den Outcome und die Einführung von Standards betraten mit einer Erfolgsverheißung (Qualitätssicherung, -steigerung) die pädagogische Bühne. Umfangreiche Kontroversen entstanden. Der Kampf um Einfluss, Macht und Ressourcen endete mit der Bildung eines unabhängigen Instituts zu deren Einführung und Evaluierung (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), seit 2019 Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS)) unter Zuteilung von ansehnlichen finanziellen Mitteln und einer gesetzlichen Verankerung der Bildungsstandards.

Vom gegliederten Schulsystem zur Gesamtschule

Das bestehende, alte Paradigma des gegliederten Schulsystems auf der Sekundarstufe I ist in der Krise – nicht erst seit heute, aber die Problematik wird immer drängender. Vor unseren Augen können wir dieses Ringen um Einfluss, Macht und Positionen unter den politischen Galionsfiguren des alten und neuen Paradigmas beobachten. Mehr noch, wir sind ein Teil dieses Ringens. Ein Paradigmenwechsel ist im Gange. Erste Schritte wurden gesetzt. So wurde beispielsweise die Lehrer:innen-Ausbildung für Sekundarstufenpädagog:innen ab dem Studienjahr 2016 vereinheitlicht (vgl. Beer & Grosser, 2018, S. 247). Ebenso wurde ein einheitliches Besoldungssystem aller Lehrkräfte verabschiedet. Der letzte Schritt, die Zusammenführung der einzelnen Schularten auf der Sekundarstufe I, schien greifbar nahe. Geänderte politische Machtverhältnisse und Streitigkeiten über die Kompetenzhöhen zwischen Ländern und dem Bund verhinderten letztlich die Vollendung des Paradigmenwechsels. Noch haben die Vertreter:innen eines gegliederten Schulsystems den Umschwung hintangehalten.

Von der Integration zur Inklusion

Der aktuell bedeutendste Paradigmenwechsel im österreichischen Schulwesen in der Sonderpädagogik läuft gerade vor unseren Augen ab. Eben erst löste die Integration das jahrzehntelang vorherrschende Denkmuster, die selektive Beschulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen durch Expert:innen in selektiven Anstalten (Sonderschulen), ab. Aber schon bald geriet das Paradigma der Integration in die Krise, weil es die gesellschafts-politischen Ansprüche (UN-Behindertenrechtskonvention, 2006) nicht mehr lösen konnte. Die Inklusion als gesellschaftliche Norm wurde zum neuen Paradigma im Bildungswesen und scheint unser Bildungs- und Gesellschaftssystem revolutionär zu verändern (vgl. Beer R., 2021, S. 42f).

Von der binären zur nicht binären Geschlechteridentität

Immer mehr Menschen abseits binärer Geschlechteridentitäten werden in den letzten Jahren öffentlich sichtbar, trauen sich ‚Queerness‘ zu zeigen. „Dieses Thema ist also (relativ) neu und es polarisiert sehr stark.“ (Khan & Pulyer, 2024, S. 677) Obwohl gesetzliche Bestimmungen österreichweit bereits diese Realitäten erfassen und abbilden sowie beispielsweise im Sprachgebrauch berücksichtigen („gendern“ – geschlechtergerechte Sprache) oder bei sanitären Einrichtungen, scheren politische Bewegungen, auch ganze Bundesländer politisch aus und versuchen diese Entwicklungen hintanzuhalten bzw. rückgängig zu machen. Das Denken in binären Geschlechteridentitäten ist in die Krise geraten. Dennoch ist der Paradigmenwechsel zur nicht binären Geschlechteridentität noch nicht vollzogen, politisch ideologische Kämpfe dauern an. Ungeachtet dessen ist die Thematik in den Bildungseinrichtungen angekommen. Hier trifft sie ebenso auf Skepsis, Unwissen, Unsicherheit, aber auch auf Interesse, Zustimmung und Erleichterung. Schule verändert sich (vgl. Erziehung und Unterricht/Heft 7-8, 2024, S. 677ff).

Von der Handlungsorientierung zur Digitalisierung

Handlungsorientierter Unterricht (vgl. Meyer, 2010), offenes Lernen (vgl. Wiater, 2023) oder Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (vgl. Klippert, 2000) bestimmen mit Verweis auf eine konstruktivistische Lerntheorie (vgl. Freund, 2012) weite Teile fortschrittlichen pädagogischen Denkens und Handelns in Schule und Unterricht. Doch die wachsende Digitalisierung aller

Lebensbereiche hat auch die pädagogische Arbeit erfasst, tritt dort als ‚Erfolgsverheißung‘ auf, um all die Herausforderungen (Motivationsdefizite, Individualisierung, Disziplinlosigkeit, mangelnde Sprachkenntnisse, Kompetenzdefizite, Pandemien, Personalkosten bis hin zum Lehrkräftemangel) meistern zu können. Unterschiedliche Akteursgruppen (aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Pädagogik) mit unterschiedlichen Motiven (Innovationsstreben, Profitdenken, Evidenzbasierung, pädagogische Ansprüche) bilden wechselnde Allianzen, befeuern die Kontroverse zwischen diesen beiden Denkparadigmen in der Pädagogik. Dies führt zu Verhinderungs-, aber auch zu Abschleif- bzw. Anpassungsprozessen. Eine Veränderung findet aber auf alle Fälle statt.

Vom Wissen zur Kompetenz

Die Funktion und Rolle der Lehrkraft als Wissensvermittlerin ist unbestritten. Damit einher gilt es, curricular definiertes Wissen als Ziel unterrichtlicher Bemühungen zu fokussieren. Der Aufbau von Kompetenz geht darüber hinaus. Weinert (2002, S. 27f) definiert „unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Wird der Erwerb von Kompetenzen zur Zielvorstellung, so ist Wissen, also kognitive Fähigkeit alleine, zu wenig. Denn nun ist gefordert, entsprechende transformatorische Fähigkeiten ebenso zu entwickeln wie auch personale, soziale Bereitschaften. Dazu hält der neue Lehrplan der Volksschule (BMBF, 2024, S. 4) im Grundsatz 4 fest: „Lehrerinnen und Lehrer planen den Unterricht sorgfältig und sorgen für eine kompetenzfördernde Lernumgebung (...) Damit fordern und fördern Lehrerinnen und Lehrer inhalts- und prozessbezogene sowie fächerübergreifende und überfachliche Kompetenzen“. Damit kommt es zu einer dramatischen Rollenerweiterung im Lehrberuf, Lehrkräfte übernehmen nicht nur für die Bereitstellung von Wissen Verantwortung, sondern auch für ein Lernergebnis auf Schüler:innen-Seite. Denn Kompetenz muss als Lernergebnis im Sinne einer Kombination aus Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten samt ihrer ethischen Dimension verstanden werden (vgl. Braunsteiner et al., 2014, S. 13f). Wissen tritt nicht als Kompetenz auf, sondern vollzieht sich in selbiger.

Vom Wachstumsdenken zur Nachhaltigkeit

Von 2005 bis 2014 wurden in der UN-Dekade ‚Education for sustainable development‘ in Österreich eine Reihe von Initiativen zur Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an Schulen gesetzt und in den folgenden Jahren vertieft. Damit wurde im Bildungswesen ein Denkschwung vom wachstumsorientierten Denken hin zu einem Denken in Nachhaltigkeitskategorien eingeleitet. Und gerade Bildung zielt auf reflektiertes Verhalten und Problemlösen im individuellen Alltag wie auch im Berufsleben und währt ein Leben lang. Bildung überdauert schulische Lernprozesse. Der Begriff Nachhaltigkeit ist mittlerweile in allen Lebensbereichen aufzufinden, da besondere ökologische Herausforderungen (Ressourcenverknappung, Klimawandel, Gefährdung der Biodiversität) unserer Zeit zu bewältigt sind. Zahlreiche Strategien, Konzepte und Projekte sind in allen Lebensbereichen in Entwicklung oder Umsetzung, um zukünftig sozial gerecht, umweltverträglich und ressourcenschonend zu agieren. Das Ziel der Sustainable Development Goals (SDGs) der UNO bedeutet, in allen

Lebensbereichen nachhaltig zu entscheiden und zu handeln. Schule und Lehrkräfte leisten hierzu ihren Beitrag (vgl. Deutsche UNESCO Kommission, 2021, S. 8).

Von der Pädagogisierung zur Öffnung des Lehrberufs

2012 konstatierte Rosenberger (S. 199): „Weil Kinder in einem immer größeren Teil ihrer Zeit in von Institutionen geschaffenen Umgebungen verbringen (...), wird dies auch ‚Institutionalisierung‘ und ‚Pädagogisierung‘ der Kindheit genannt.“ Verlängerte Lehramtsausbildungen, höhere Abschlussqualifizierungen in allen pädagogischen Feldern, neue Qualifizierungsinitiativen von ‚Tagesmüttern‘ bis zu Freizeitpädagog:innen trugen diesem Prozess Rechnung. Diese Leitidee der zunehmenden Pädagogisierung geriet aber bald in eine Krise. Denn vorhersehbare demographische Entwicklungen, politische Versäumnisse, Fluchtbewegungen, aber auch sich zunehmend verschärfende Arbeitsbedingungen in der Schule verbunden mit einer steigenden Belastung (vgl. Beer G. et al., 2022; Beer G. et al., 2024) und einer daraus resultierenden Abwendung des Personals führten letztlich zu einer höchst kritischen Situation in nahezu allen Bildungseinrichtungen. Nun herrscht akuter Lehrkräftemangel – und, bis „grundständig ausgebildete Lehrpersonen nachkommen, wird es Jahre dauern“ dennoch haben „auch jene Schüler:innen, die jetzt in den Grund- und weiterführenden Schulen sind (...) ein Recht auf gute Bildungsangebote – trotz fehlendem Personals“ (Albers, 2024, S. 6f). Aus diesem Grunde kommt es entgegen dem Leitgedanken einer zunehmenden Professionalisierung/Pädagogisierung zu einer Öffnung des Lehrberufs für nicht (zureichend) pädagogisch ausgebildete Personengruppen. Lehramtsstudierende noch lange vor Abschluss der ersten Ausbildungsstufe und weitere sogenannte ‚alternativ qualifizierte Personen‘ werden verstärkt in das Schulsystem gebracht. Zu unterscheiden sind Direkteinsteiger:innen (Berufstätigkeit ohne vorangegangene Qualifizierungsmaßnahmen), Seiteneinsteiger:innen (Berufstätigkeit mit zumindest niederschwellig vorangegangenen Qualifizierungsmaßnahmen), Quereinsteiger:innen (Berufstätigkeit nach Absolvierung einer nicht-pädagogisch-akademischen Ausbildung) (vgl. Porsch, 2024, S. 12). Die Kraft des Faktischen hat ein neues Paradigma hervorgebracht.

Von der Differenzierung zur Individualisierung

Differenzierung kann in eine äußere und eine innere unterteilt werden. Im österreichischen Schulsystem gibt es beispielsweise die Trennung der Schüler:innen nach der vierten Schulstufe in zwei Schularten – Gymnasium und Mittelschule. Untersuchungen belegen, dass diese Trennung nicht mehr zeitgemäß ist. Der Grundgedanke, dass leistungsstarke Schüler:innen ins Gymnasium gehen und leistungsschwächere in die Mittelschule, bildet nicht die Realität ab. So sind etwa Mittelschulen in ländlichen Bereichen de facto Gesamtschulen, wenn das nächste Gymnasium weit entfernt ist. Andererseits können in Städten zahlreiche gymnasiale Unterstufen als Gesamtschule bezeichnet werden. In beiden Fällen ist die Schüler:innen-Population heterogen, nicht nur auf den Leistungsaspekt bezogen. Lehrpersonen müssen darauf in ihrem Unterricht reagieren und Maßnahmen der inneren Differenzierung und Individualisierung umsetzen, da sie das Ziel haben, dass sich alle Schüler:innen ihren Lernvoraussetzungen entsprechen gut weiterentwickeln und Kompetenzen erwerben können.

„Bei innerer Differenzierung geht es eher um Ziele, Inhalte (z.B. individualisierte Aufgabenstellungen), Methoden und Medien, Sozialformen (z.B. Einzel- und Partnerarbeit), Lernvoraussetzungen (z.B. Interessensbezogene Lerngruppen), die von der Lehrkraft auf die

individuellen Lernstände eines oder einzelner Schülergruppen initiiert sind.“ (Streber, 2015, S. 52) Individualisierung kann als „fundierendes‘ Unterrichtsprinzip“ verstanden werden, „das unterschiedliche Interessen, Neigungen, Motivationen, Begabungen, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Kinder zu berücksichtigen sowie Identität und Selbstkonzept positiv zu beeinflussen sucht. Zur Verwirklichung dieses Prinzips stehen verschiedene pädagogisch-didaktische Maßnahmen zur Verfügung (Realisierungsebene). Mit Individualisierung ist also nicht eine Spezialform der Differenzierung gemeint, sondern ein didaktischer Oberbegriff, dem entsprechende Organisations- und Unterrichtsformen untergeordnet werden. Dazu gehören einerseits Maßnahmen der ‚Differenzierung‘, andererseits Formen ‚offenen Unterrichts‘.“ (Schorch, 2007, S. 179).

Von der Normorientierung zur Evidenzorientierung

Bis vor wenigen Jahrzehnten wurden Konzepte oder Praxisleitfäden von namhaften Pädagog:innen, Philosoph:innen oder anderen Expert:innen als Grundlage für die Gestaltung von Unterricht herangezogen. Parallel dazu hat sich Forschung, auch im pädagogischen Bereich, (weiter-)entwickelt.

Evidenzorientierung spielt insbesondere seit den internationalen Vergleichsstudien sowie seit der Veröffentlichung der Hattie-Studie eine immer größere Rolle für Schule und Unterricht. „Evidenzbasierte Praxis zeichnet sich im Kern dadurch aus, dass sich professionelles Handeln und Entscheiden mit Evidenzen begründen lässt [...]. Die Begründungsbasis stellt ein situationsangemessenes Resultat der Integration aus persönlicher Expertise, den Bedingungen des gegebenen Kontextes und der aktuell verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse dar [...]“. (Hartmann & Schellenbach-Zell, 2024, S. 240)

Zusammenfassung

In den 175 Jahren seit Bestehen der pädagogischen Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* orientieren sich ihre Inhalte stets an den aktuellen Erfordernissen sowie an grundlegenden Themen für Schule, Unterricht und Erziehung. Die dargelegten Veränderungen und Paradigmenwechsel wurden und werden aufgegriffen, analysiert, kritisch reflektiert und für Leser:innen aufbereitet.

Sehen wir das Kind als Akteur:in, als sich selbst bestimmendes Subjekt in einer komplexen sich ständig verändernden Welt, so ist es das Ziel des lernenden jungen Menschen, verantwortungsvoll handlungsfähig zu werden. Die wichtigste Ressource hierzu sind Menschen, bedeutsam Andere: Eltern, Geschwister, Wegbegleiter:innen ... und Pädagog:innen. Auch sie gilt es zu stärken, mit dem Blick auf die ihnen Anvertrauten.

Literatur

Albers, A. (2024). *Anders arbeiten in Zeiten des Lehrkräftemangels*. Zeitschrift Pädagogik, 1/24, S. 6–10.

Beer, G., Beer, R., Potzmader, S. & Ebenberger, A. (2024). *A caring start to the teaching profession – Zum individuellen Belastungssempfinden von berufseinsteigenden Lehramtsstudierenden*. In

- Krobath, T., Mikusch, T., Plotz, T. & Schmidt-Hönig, K. (Hrsg.): *Service Learning – Caring Society*. Lit: Wien. S. 279–313.
- Beer, G., Ebenberger, A., Potzmader, S. & Beer, R. (2022). *Masterstudium und Berufseinstieg: Empirische Befunde zum Belastungsempfinden von Lehramtsstudierenden – Relevanz für die hochschulische Arbeit im Kontinuum der Lehrer*innen-Bildung*. In Schauer, G., Jesacher-Rößler, L., Kemethofer, D., Reitingner, J. & Weber, Ch. (Hrsg.): *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Waxmann: Münster/New York. S. 251–264.
- Beer, R. (2021). *Inklusive Kompetenz. Einstellungen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zur schulischen Inklusion – Eine empirisch-quantitative Untersuchung*. Lit: Wien.
- Beer, R. & Grosser, N. (2018). *Gesellschaft – Schule – Lehrerbildung im Wandel: Curriculare Entwicklungen in der Lehrer/innenausbildung*. In Lindner, D., Stadnik, E., Gabriel, S. & Krobath, T. (Hrsg.): *Kindergärten, Schulen und Hochschulen*. Lit: Wien. S. 243–260.
- Benischek, I. & Beer, R. (2024). *Erziehung und Unterricht. Missbrauch: Kinder und Jugendliche schützen – Transgender Kinder und Jugendliche* (Ztschr.). 174. Jg, 7-8. ÖBV: Wien.
- BMBF (2024). *LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE*.
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. Reinhardt: München.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Reinhardt: München.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2023). *Agenda Bildung 2030*.
<https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030>
- Freund, J. (2012). *Aspekte von Lerntheorien und schulischem Lernen*. In Wolf, W., Freund, J. & Boyer, L. (Hrsg.): *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule*. Jugend und Volk: Wien. S. 257–264.
- Gonschorek, G. & Schneider, S. (2010). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. Auer: Donauwörth.
- Hartmann, U. & Schellenbach-Zell, J. (2024). *Evidenzorientierung weiter denken: Vorschläge zur Erweiterung der Forschungsperspektiven zum evidenzorientierten Denken und Handeln von Lehrkräften*. *Unterrichtswissenschaft* 2024/52. S. 239-250. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00202-8>
- Helsper, W. & Keuffer, J. (2010). *Unterricht*. In Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Budrich: Opladen. S. 91–102.
- Hutterer, R. (1998). *Das Paradigma der Humanistischen Psychologie*. Springer: Wien/New York.
- Khan-Svik, G. & Pulyer, U. (2024): *Vorwort – Queer, LGBTIQ, non.binär*. *Ztschr. Erziehung und Unterricht*. 174. Jg., Heft 7-8, S. 677–681.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz: Weinheim/Basel.

- Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung*. Beltz: Weinheim/Basel.
- Koch, G. (2023). *Erziehungswissenschaften für Lehramtsstudierende*. Schöningh: Paderborn.
- Kuhn, T.S. (1978). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Surkamp: Frankfurt am Main.
- Kuhn, T.S. (1997). *Die Entstehung des Neuen*. Surkamp: Frankfurt am Main.
- Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen: Berlin.
- Olechowski, R. (1990). *Elemente einer Theorie für einen Unterricht mit verbaler Beurteilung*. In Olechowski, R. & Rieder, K. (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten*. Jugend und Volk: Wien/München. S. 226–240.
- Porsch, R. (2024): *Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Lehrberuf*. Ztschr. Pädagogik, 1/24, S. 12–16.
- Schorch, G. (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulorganisationsgesetz. BGBl. Nr. 242/1962.
- Streber, D. (2015). *Grundwissen Lehrerbildung. Umgang mit Heterogenität*. Cornelsen: Berlin.
- Trabandt, S. & Wagner, H.-J (2023). *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit*. Buderich: Opladen.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll* – Neue deutsche Übersetzung.
- Wiater, W. (2023). *Unterrichtsplanung*. Auer Verlag: Augsburg.
- Winkler, M. (2010). *Erziehung*. In Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Budrich: Opladen. S. 57–79.

Zum Autor/Zur Autorin

Mag. Dr. Isabella BENISCHEK, BEd, MA, Herausgeberin von *Erziehung und Unterricht*, Lehramtsstudium für Haupt-, Volks-, Sonder- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der Universität Wien, Hochschulprofessorin für Allgemeine Didaktik und Leiterin des Instituts Ausbildung in Krems an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich.

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf BEER, BEd, Herausgeber von *Erziehung und Unterricht*, Lehramtsstudium für Haupt-, Volks- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der Universität Wien, Habilitation an der Katholischen Universität Eichstätt/Ingolstadt, Hochschulprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaft an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich.