

## **LehrerInnenbildung NEU, damit alles bleiben kann, wie es ist? Die Zukunft der pädagogischen Berufe wird nicht von ExpertInnen entschieden, sondern von parlamentarischen Mehrheiten und der ÖVP**

Am 29. November trafen sich LehramtsstudentInnen der Angewandten, mehrerer PHs, der Uni Wien, der TU, darunter BAKIP-AbsolventInnen im pädagogischen Referat der ÖH, um gemeinsame studentischen Forderungen an das neue Lehramtsstudium zu entwickeln. Die Voraussetzung dafür war die Beantwortung der Frage: „Wie soll die Schule aussehen, für die wir aus- und gebildet werden?“

Anders die Bundesregierung bzw. Unterrichts- und Wissenschaftsministerium und die von ihnen bestellten ExpertInnen. Deren Empfehlungen bedürfen zwar der „Weiterentwicklung von organisatorischen, dienst- und studienrechtlichen Rahmenbedingungen“ im Schulsystem und in den Institutionen der LehrerInnenbildung, aber es war „nicht Aufgabe der ExpertInnengruppe dafür detaillierte Konzepte zu erstellen“ (Empfehlungen, S.5):

- LehrerInnenbildung NEU für ein differenziertes, sozial selektives Schulwesen oder eine **sozial-integrative gemeinsame Schule? Schul-Verwaltungsreform?**
- **Ein gemeinsames LehrerInnendienstrecht**, eine **Bundes-Kompetenz** für das österreichische Schulwesen oder zehn (Bund + 9 Länder)?
- Länger ausgebildete Master-BundeslehrerInnen neben Bachelor-LandeslehrerInnen (Master nur als Möglichkeit) oder **Master-Abschluss und Master-Bezahlung für alle LehrerInnen??**
- Unis (BMWF) neben PHs (BMUKK) oder **institutionalisierte Kooperation PH-Uni** mit dem Ziel der Integration der PH in den universitären Bereich?
- **Zukunftsorientierte Ausweitung des Bildungsbudgets** oder möglichst „kostenneutrale“ Finanzierung des Status quo?

Die Empfehlungen der ExpertInnen sind ambitioniert und bleiben allgemein, weil die bildungs- und verwaltungs- und budget-politischen Voraussetzungen bis auf weiteres ungeklärt sind. Die ExpertInnen hatten den Auftrag jedem etwas bringen – Schmied und Hahn und Neugebauer und Amon, SPÖ, ÖGB/AK, ÖAAB/BWK, IV und den ÖVP-BesitzstandswahrerInnen, die es nicht nur in der GÖD-FCG gibt.

### **Empfehlungen als erste Diskussionsgrundlage, nicht mehr - nicht weniger**

Fristgerecht haben die MinisterInnen Schmied und Hahn am 18.12.09 den Endbericht der ExpertInnengruppe vorgestellt. Ab Jänner wird mit den betroffenen Institutionen, Gruppen und Interessensvertretungen diskutiert, im November/Dezember sollen die Ergebnisse zusammengefasst werden und ab Jänner 2011 folgt der politische Entscheidungsprozess (Gesetzesentwurf, Begutachtung, Beschlussfassung), der erste Jahrgang LehrerInnenbildung NEU soll 2012 an Unis und PHs starten, noch in dieser Legislaturperiode.

BM Schmied eröffnete die Pressekonferenz und dankte dem Sprecher der ExpertInnen, Peter Härtel, für die Arbeit und das Arbeitsergebnis. Die Empfehlungen werden eine „gemeinsame Architektur“ der LehrerInnenausbildung, „ohne Bildungssackgassen“, mit „Entwicklungs- und Karriereperspektiven“.

BM Hahn dankte ebenfalls, weil es gelungen ist, rechtzeitig ein richtungweisendes Diskussionspapier vorzulegen. Eine „Orientierungshilfe“ im Sinn eines Auswahlverfahrens soll eingeführt werden, „Chancen für Quereinsteiger“ sollen sich auftun und die derzeit kaum vorhandene „Durchlässigkeit zwischen Schultypen“ soll verstärkt werden. Die

„öffentliche Akzeptanz für den Lehrberuf, Attraktivität und Karriereperspektiven“ sollen sich aufbauen, damit in den nächsten Jahren die benötigten 60.000 LehrerInnen gewonnen werden können. Eine „Titanenarbeit“ sei auf den Weg gebracht, die von der so genannten WG Minoritenplatz im Sinn von w.g. - „weiter gemeinsam“ - geleistet werden wird. Wenn auch ohne den Titan Hahn, der demnächst als EU-Kommissar nach Brüssel geht.

Peter Härtel, Geschäftsführer der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft (Aufarbeitung von Bildungsfragen für Wirtschaft, Unternehmen und Beruf) und Kommissionsvorsitzender, fasste dann die Empfehlungen zusammen: Es geht um Qualifikationen, Haltungen und Persönlichkeiten, die in der Schule der Zukunft gefragt sein werden, von SchülerInnen und von den LehrerInnen. Allgemeine Vorgaben an die LehrerInnenbildung Neu sollen ein nach allen Seiten und auch für Quereinsteiger offene

- **Erstausbildung mit Bachelor-Abschluss** (ob 6 oder 8 Semester bleibt unklar), mit welcher der Berufseinstieg möglich ist.
- In der auf den Bachelor folgenden **zweijährigen Induktionsphase („Turnus“)** sind neben der Unterrichtstätigkeit auch Zusatzqualifikationen, z.B. Deutsch als Zweitsprache, zu erwerben und die Eignung für den Beruf nachzuweisen. Dann erfolgt die Anstellung als LehrerIn und die
- **dritte Phase des lebenslangen Lernens.**

Dieser Stufenplan passt gut zur traditionellen PH-PflichtschullehrerInneausbildung, ein nebenberufliches Masterstudium, aufbauend auf den Bachelor soll aber leichter möglich sein. **Masterstudien sind nur für LehrerInnen notwendig, die eine Matura abnehmen (AHS, BMHS wie bisher) oder „Leadership“-Funktionen anstreben** (auch für APS-Schulleitung?). Überlegungen zur StufenlehrerIn (Grundschule - Hauptschule/Unterstufe AHS - Oberstufe/Matura) bleiben ausgespart, das „Clusterkonzept“ will in vier Regionen (T/V, S/OÖ, St/K, W/NÖ/B) Unis, PHs, BAKIP und BASOP zusammenfassen, wie das tatsächlich funktionieren soll, bleibt ebenfalls offen. Immerhin sollen Wissenschaftlichkeit und Forschung für alle LehrerInneausbildungen konstitutiv werden, auch für die Bachelorausbildungen. Wie das im Rahmen eines Kurzstudiums gehen und wie das „berufsbegleitend“ in der Phase zwei oder drei den Jung-Lehrerinnen ermöglicht werden könnte, wird nicht ausgeführt.

## **Einmischen in den bildungspolitischen Diskussionprozess**

Für **Februar 2010** planen BMUKK und BMWF eine „Auftaktveranstaltung mit allen Interessensgruppen (Präsentation, Diskussion, Details zum Prozess)“, bis Oktober sollen „Diskussionsrunden mit Mitgliedern der ExpertInnengruppe“ abgehalten und dokumentiert, gescreent (?) und bewertet, daraus wird die Textierung der entsprechenden Gesetzesentwürfe abgeleitet, Begutachtungsverfahren, Verhandlungen mit Gewerkschaften und anderen „Stakeholdern“ ...

Eigenständige Initiativen von LehrerInnen, von Gewerkschaften, ÖGB, AK und SchulpartnerInnen sind notwendig. Warten auf Einladungen des BMUKK/BMWF zu Diskussionsrunden ist zu wenig. Die StudentInnen sind bereits am Vernetzen und Entwickeln ihrer Positionen, die nicht nur studentisch, sondern auch gesellschaftspolitisch begründet sind und nicht berufsständisch nach Landes- und Bundesschulen. Die ÖLI-UG wird schultypenübergreifend am Thema weiterarbeiten.

Die ARGE der LehrerInnengewerkschaften der GÖD hat sich am 4.12.09 grundsätzlich auf die Forderung nach Magister/Master-Studium für alle LehrerInnen geeinigt, die AHS-Gewerkschaft (!) hat einen entsprechenden ÖLI-UG-Antrag am 14. Dezember einstimmig angenommen. Angst vor Veränderung und vorausseilende Resignation hilft den BesitzstandswahrerInnen, nicht den SchülerInnen, StudentInnen und LehrerInnen. Wir brauchen gelebte Solidarität und illusionslosen Optimismus, trotz alledem. Es geht um demokratische Einflussnahme auf die Bildungs- und Budgetpolitik.

Es geht ums sachlich fundierte gemeinsame Einmischen. Ums Anknüpfen an die positiven Überlegungen der ExpertInnen. Denn das Zweiklassensystem Pflichtschulen (Land) – Höhere Bundesschulen, Landes- und BundeslehrerInnen und LehrerInnenausbildung an PH und Uni kann auch mit einer verbesserten pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung, mit „Turnus“ statt „Probejahr“ und regionalen Uni-PH-BAKIP-BASOP-Bildungsclustern zwei- oder dreiklassig bleiben wie es ist - oder die große soziale und demokratische Bildungsreform samt Bildungsmilliarden kommt vielleicht doch ins Laufen. Dann könnten die Vorschläge der ExpertInnen auch zu einer aufgewerteten und tatsächlich für alle Schulstufen gleichwertigen Masterausbildung führen, zu Gesamtschule und individueller Förderung beitragen, zu einem gemeinsamen Bundesdienstrecht ohne Arbeitszeiterhöhung und mit deutlich angehobenen Einstiegsgehältern und zum Abbau der Mehrgleisigkeiten der Schulverwaltung.

Glück auf!

Reinhart Sellner, ÖLI-UG-Vertreter in der ARGE LehrerInnen der GÖD

19.12.09

## **Statt Diskussionseinstig folgt GÖDliche Ablehnung, umgehend**

### **Erste Reaktionen der APS- und AHS-Gewerkschaftsvorsitzenden signalisieren Pauschalablehnung der ExpertInnenempfehlung durch die FCG-Mehrheit in der GÖD**

Walter Riegler, APS-Gewerkschafts- und ARGE-LehrerInnen-Vorsitzender der GÖD sieht im Standard vom 19./20. Dezember in den Empfehlungen einen Versuch, „als ob jemand mit dem Sattel durch die Gegend rennt, aber ohne Pferd“, wobei er mit dem Pferd das nicht ausverhandelte neue LehrerInnendienstrecht meint (oder mit neuem Namen das alte Nebeneinander von Bundes- und 9 LandeslehrerInnendienstrechten), während Eva Scholik für die AHS-Gewerkschaft umgehend gegen die „Schnellsiederausbildung“ protestiert.

Was uns ÖLI-UG-LehrerInnen auffällt: Weder Riegler noch Scholik bekräftigen den Konsens aller LehrerInnengewerkschaften und Fraktionen, wie er am 4.12.09 in der ARGE LehrerInnen gemeinsam und solidarisch formuliert worden ist: keine Bachelor-Kurzstudien, sondern Master-Ausbildung für alle LehrerInnen, egal für welches SchülerInnen-Alter sie aus- und gebildet werden. Weder Riegler noch Scholik nehmen die Empfehlungen als von ExpertInnen der LehrerInnenausbildung (PH, Uni, Österreich, Schweiz, Deutschland) erarbeitete Diskussionsgrundlage. Es ist nicht ein Pferd, das gesattelt werden soll, sondern es sind bildungs- und verwaltungspolitische Grundsatzentscheidungen, die im Parlament, zwischen den Regierungsparteien und innerhalb der ÖVP (GÖD vs. BWK, ÖAAB) nicht ohne Zutun der FCG-GÖD ungelöst seit Jahrzehnten vor sich hindümpeln: Ganztägige Gesamtschule, Bundeskompetenz und Bundesdienstrecht beim Personal, Reduzieren von Mehrgleisigkeiten Bund – Landeshauptleute, insbesondere im Pflichtschulbereich, und – grundlegend für die Qualität jeder Reform – die ausreichende und nachhaltig wirksame Bereitstellung öffentlicher Mittel für die öffentlichen Schulen. Wir haben es beim ÖGB-Kongress und im Personalvertretungswahlkampf immer wieder gesagt: Her mit der Bildungsmilliarde! Her mit dem Konjunkturpaket Bildung, Soziales und öffentlicher Dienst!

Reinhart Sellner, ÖLI-UG, 20.12.2009

ExpertInnentext: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18839/labneu\\_empfexpgr.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18839/labneu_empfexpgr.pdf)

Im Auftrag

der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur  
des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung:

**LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe.**

**Empfehlungen der ExpertInnengruppe an die AuftraggeberInnen**

Wien, 18. Dezember 2009

- I. Die Aufgabenstellung 3
- II. Vorbemerkung 3
- III. Ergebnisse - Empfehlungen der ExpertInnengruppe
  1. Grundsätzliche Ausgangsüberlegungen 5
  2. Rahmenbedingungen 5
  3. Prinzipien und Kriterien 7
  4. Pädagogische Kernkompetenzen 9
  5. Das 3-Phasen-Modell der LehrerInnenbildung NEU 11
  6. PädagogInnen-Bildungs-Cluster: Struktur und Institutionen 17
  7. Wissenschaftlichkeit und Forschung 21
- Die Mitglieder der ExpertInnengruppe 23

## Anhang 1: APA-Meldung vom 18.12.09: **Lehrer sollen künftig "Turnus" machen**

Wien (APA) - Lehrer und Kindergarten-Pädagogen sollen künftig einen "Turnus" machen, sich also nach Abschluss ihrer Erstausbildung in einer rund zweijährigen "Induktionsphase" in ihrem Beruf bewähren müssen. Das ist einer der Kernpunkte des Expertenberichts zur "LehrerInnenbildung Neu", der am Freitag (18. Dezember) Unterrichtsministerin Claudia Schmied (S) und Wissenschaftsminister Johannes Hahn (V) übergeben wurde. Voraussetzung für den Berufseinstieg soll demnach für Lehrer an allen Schulen zunächst der Bachelor-Abschluss sein, bestimmte Funktionen und Aufgaben verlangen allerdings einen Master-Titel. Nach den Vorstellungen der Experten erfolgt die Erstausbildung im Rahmen eines Bachelor-Studiums, das an Pädagogischen Hochschulen (PH) und Unis gemeinsam absolviert wird. Die genaue Aufgabenteilung ist noch nicht klar, im Großen und Ganzen erfolgen die fachwissenschaftlichen Teile an der Uni, die allgemein-didaktischen an der PH. Am Beginn der Ausbildung steht ein Aufnahmeverfahren, das ein "verbindliches Angebot zum Self-Assessment" enthält: Dabei soll es zu einer "Interessenabklärung in Eigenverantwortung der Studenten" kommen, so der Leiter der Expertengruppe, Peter Härtel (Geschäftsführer der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft) - sie entscheiden also selbst, ob das Fach für sie geeignet ist. Zudem müssen sich die angehenden Lehrer in einer Studieneingangsphase bewähren.

### **Bachelor-Ausbildung für alle**

Derzeit werden Pflichtschullehrer an PH (Abschluss: Bachelor) und AHS-Lehrer an Unis (Abschluss: Magister) ausgebildet. Künftig müssen alle einmal eine Bachelor-Ausbildung absolvieren. Diese umfasst dann Kernkompetenzen für alle pädagogischen Berufe vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe sowie die jeweilige fachwissenschaftliche und -didaktische Grundbildung für die unterschiedlichen Schultypen (etwa Volksschule oder Sekundarstufe), für die sich ein Student entschieden hat. Anschließend gehen die Bachelors als "Turnuslehrer" an die Schulen, wo sie sich während einer rund zweijährigen "Induktionsphase" bewähren müssen. Wollen sie im Beruf verbleiben, müssen sie diese erfolgreich absolvieren. Während dieser Phase gibt es auch berufsbegleitende Angebote, die zu einem Master-Titel führen können. Nach dieser Bewährungsphase stehen die Pädagogen voll im Beruf, gleich ob an Pflichtschulen oder höheren Schulen - für bestimmte Funktionen und Aufgaben ist aber ein Master-Titel nötig: Für Volksschullehrer etwa, um in der Abschlussklasse Noten vergeben zu dürfen, so Härtel. Sekundarstufenlehrer, die eine Matura abnehmen, müssen ebenfalls Master sein. Wer schließlich Direktor oder Fachbereichsleiter werden will, benötigt weiters einen postgradualen Abschluss in Form eines "Master of Advanced Studies". Neu ist auch die Einbeziehung der Kindergarten-Pädagogen: Zwar genügt für den Berufseinstieg weiter der Abschluss einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) auf Maturaniveau. Auch sie müssen aber einen "Turnus" machen. Für bestimmte Funktionen im Kindergarten ist außerdem ein Bachelor bzw. Master nötig, für die aber etwa das fünfte BAKIP-Jahr angerechnet wird.

### **Diskussion mit Interessengruppen**

Für Schmied und Hahn ist die Reform der Lehrerausbildung ein "Titanenprojekt". Der erste Jahrgang der neuen Ausbildung soll noch in dieser Legislaturperiode starten. Davor steht allerdings noch die Diskussion mit den unterschiedlichen Interessengruppen. Schmied betonte auch, dass die Reform ein "Prozess" sei, der "nicht top-down verordnet werden kann", so die Ministerin. Hahn meinte, dass mit dem neuen System auch eine verstärkte Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schultypen geschaffen werden soll. Der Vorschlag der Experten müsse nun in der Öffentlichkeit diskutiert werden. Inhaltlich wollte er ihn nicht kommentieren.

Auch Quereinsteigern soll der Beruf stärker schmackhaft gemacht werden. Dafür soll eine Art Akkreditierungsstelle für relevante Kompetenzen eingerichtet werden, so Peter Härtel. Parallel dazu werden berufsbegleitende Ausbildungen angeboten. Fragen der künftigen Schulstruktur lässt der Bericht offen - also ob etwa für Hauptschule und AHS-Unterstufe getrennt oder gemeinsam ausgebildet wird. Auch dienstrechtliche Aspekte bleiben darin unberührt. Demnächst sollen die Verhandlungen mit der Gewerkschaft über ein neues Dienstrecht starten.

Neben Härtel waren in der Expertengruppe unter anderem die PH-Rektorinnen Ulrike Greiner (Private PH Wien/Krems) und Marlies Krainz-Dürr (PH Kärnten), die Bildungswissenschaftler Stefan Hopmann und Michael Schratz sowie die beiden Uni-Vizerektoren Arthur Mettinger (Uni Wien) und Martin Polaschek (Uni Graz).

18.12.2009 © APA

## **Marlies Krainz-Dürr**

### **Lehrer/innenbildung NEU.**

#### **Überlegungen zur Reform der Lehrer/innenbildung für die Sekundarstufe**

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen im Herbst 2007 wurde sowohl die Lehramtsausbildung für Pflichtschullehrer/innen als auch die Fortbildung aller Lehrer/innen in Österreich neu geregelt.

Lehrende an Pflichtschulen werden in Zukunft neben der Lehrbefähigung auch den akademischen Grad eines „Bachelors of Education“ erwerben. Die Ausbildung erfolgt in neu organisierten modularisierten Studiengängen an einer Pädagogischen Hochschule und dauert sechs Semester.

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen schließt Österreich an Entwicklungen im europäischen Bildungsraum an, die auf ein Anheben des Qualifikationsniveaus der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer/innen durch Stärkung des akademischen Charakters dieser Bildung abzielen (vgl. Eurydice 2002, 28,11). Das grundsätzliche Problem der unterschiedlichen Ausbildung von Lehrer/innen der 10-14-jährigen in Österreich bleibt mit dieser Maßnahme jedoch ungelöst. Akademische Abschlüsse auf Bachelorniveau für Pflichtschullehrer/innen ändern nichts an der Tatsache, dass die Ausbildung der Sekundarstufenlehrer/innen in Österreich nach wie vor fragmentiert ist und sich diese Fragmentierung in unterschiedlichem Ausbildungsniveau, Einkommen und Status niederschlägt.

Der Nationale Bildungsbericht 2009 weist darüber hinaus auf das Problem der geringen Ausbildungsdauer im Ausbildungsweg österreichischer Pflichtschullehrer/innen im internationalen Vergleich hin (Mayr & Neuweg, 108). In nahezu allen OECD-Staaten ist die durchschnittliche Dauer des Studiums von Lehrer/innen der Sekundarstufe höher als in Österreich (mindestens vier Jahre). Die paradoxe Situation, dass Schüler/innen der gleichen Alterstufe, von Lehrer/innen nach wortidenten Lehrplänen unterrichtet werden, die an unterschiedlichen Institutionen, unterschiedlichen Studiengängen unterschiedlich lang ausgebildet werden, ist kaum jemandem außerhalb Österreichs schlüssig zu erklären. Die Frage österreichischer der Lehrer/innenbildung bleibt also weiter in Diskussion und deren Weiterentwicklung zentrales bildungspolitisches Anliegen.

Bereits im Oktober 2007 (die Pädagogischen Hochschulen waren gerade aus der Taufe gehoben!) wurde daher von den Minister/innen Hahn und Schmied eine Kommission ins Leben gerufen, die Kooperationsmöglichkeiten zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ausloten sollte<sup>1</sup>. Das Regierungsprogramm 2008 fordert schließlich explizit die enge Kooperation zwischen beiden Einrichtungen der Lehrer/innenbildung und regt die Einsetzung einer Expert/innengruppe an, die die Lehrerbildung in Österreich neu denken soll. Im Frühjahr 2009 wurde diese international besetzte Kommission von Wissenschafts- und Unterrichtsministerium eingerichtet und mit der Ausarbeitung von Vorschlägen zur Lehrer/innenbildung neu beauftragt<sup>2</sup>. Erste Ergebnisse der Gruppe sind im Herbst 2009 zu erwarten.

---

<sup>1</sup> Die Gruppe UPH-KOOP besteht aus je vier Mitgliedern der Rektorate österreichischer Universitäten und Hochschulen (Universität Innsbruck (VR Margret Friedrich); Universität Wien (VR Arthur Mettinger); Universität Steiermark (VR Martin Polaschek); Universität Salzburg (VR Rudolf Mosler); PH-Kärnten (Rektorin Marlies Krainz-Dürr); PH-Tirol (Rektor Juranek); PH-Niederösterreich (Rektor Erwin Rauscher), KPH-Wien (Rektorin Ulrike Greiner)

<sup>2</sup> Mitglieder der Expert/innengruppe sind: Universität Wien (VR Arthur Mettinger); Universität Steiermark (VR Martin Polaschek), (Universität Innsbruck (Dekan Michael Schratz). Universität Wien (Stefan Hoppmann), PH-Kärnten (Rektorin Marlies Krainz-Dürr), KPH-Wien (Rektorin Ulrike Greiner), PH-Westschweiz (Willi Stadlmann), Stifterverband für deutsche Wissenschaft e.V. (Bettina Jorzik), BAKIP Wiener Neustadt (Martina Stoll)

Im Folgenden werden einige grundsätzliche Fragen, die im Zusammenhang der Neuausrichtung der Lehrer/innenbildung gelöst werden müssen, aufgegriffen, insbesondere das Problem der Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe I.

### **Persönliche Vorbemerkung**

Als Rektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule, sehe ich in der Gründung pädagogischer Hochschulen keine verpasste Chance für eine vollakademische Lehrer/innenbildung sondern vielmehr eine Entwicklungschance, die es zu nutzen gilt. Ich selbst bin an der Universität Klagenfurt in der Lehrer/innenbildung tätig (derzeit karenziert), kenne daher die universitären Strukturen von innen und weiß, dass eine gemeinsame Lehrer/innenbildung unter dem Dach der Universität zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht nur Vorteile beinhalten kann.

An den Universitäten war die Lehrer/innenbildung lange ein ungeliebtes Kind. Lehramtsstudierende finanzierten die Fachstudien zum Großteil mit, ohne dass auf ihre besonderen Bedürfnisse Rücksicht genommen wurde (vgl. Ecker 2005). In der Vergangenheit war es keinesfalls so, dass sich die Fachdidaktik und fachdidaktische Forschung an den Universitäten in Österreich blühend entwickelt hätten oder die schulpraktische Ausbildung der Lehrer/innen der allgemeinbildenden Schulen vorbildlich war. Fachdidaktik wurde meist als Anhängsel zum Fach betrachtet und wer seine wissenschaftliche Karriere betreiben wollte, sollte sich tunlichst nicht allzu sehr mit ihr beschäftigen. Ähnlich erging es Mitarbeiter/innen, die sich mit der schulpraktischen Ausbildung befassten. Genau genommen – bezeugt der Dekan der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt, Roland Fischer, in einem Grundsatzpapier – hätten sich die Universitäten in der Lehrer/innenbildung bislang nicht besonders hervorgetan. Es gäbe – radikal gesagt – lediglich fachliche Studien mit pädagogisch-didaktischen Anhängseln. „... so als würde man die Mediziner von Humanbiologen ausbilden lassen, mit einigen Zusatzfächern“ (Fischer 2009, 3).

Erst in jüngster Zeit hat sich mit der Gründung der fachdidaktischen Zentren (Deutsch und Mathematik an der Universität Klagenfurt. Naturwissenschaften an der Universität Wien) die Situation geändert. Derzeit bemühen sich die Fachdidaktiken auch in Österreich intensiv um ihre Umgestaltung von fachbezogenen praktischen Unterrichtslehren zu forschenden Disziplinen und finden – zumindest in den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften – seit kurzem auch entsprechende Rahmenbedingungen vor<sup>3</sup>.

Es wird in Zukunft also sehr darauf ankommen, wie sich Lehrer/innenbildung als eigener akademische Professionalisierungsgang in der Verbindung von Forschung, Entwicklung und Lehre etabliert. Die Entwicklungsrichtung zu einer vollakademischen Ausbildung für *alle* Lehrer/innen scheint eindeutig (vgl. Bosse & Posch, 2009). Ob dies an den Universitäten oder an den sich zu vollakademischen Institutionen entwickelnden Pädagogischen Hochschulen, an den in Universitäten integrierten Fakultäten für Lehrer/innenbildung oder in einer eigenen Rechtskonstruktion von „Schools auf Educations“ geschieht, ist dabei nur insofern interessant, als die Rahmenbedingungen für eine akademische Lehrer/innenbildung in eigene Professionalisierungsgängen gesichert sein müssen. Wesentlich ist, dass Lehrer/innenbildung abseits von Lobbyismus, Standesdünkel und Vorurteilen von Grund auf neu gedacht wird.

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass derzeit im Bereich der Grundschuldidaktik in Österreich diese Rahmenbedingungen vollständig fehlen. Die Universitäten sind für Grundschuldidaktik nicht zuständig, die Pädagogischen Akademien waren und die Pädagogischen Hochschulen sind (hoffentlich nicht mehr lange) dienstrechtlich nach dem Prinzip der Meisterlehre organisiert d.h. qualifizierte und nach mehreren Dienstjahren ausgezeichnet beurteilte Lehrer/innen bilden Lehrer/innen aus. Es gibt in Österreich keine community, die sich forschend wissenschaftlich mit Grundschuldidaktik beschäftigt. Österreich hat – internationale gesehen – hier einen ungeheuren Aufholbedarf.

Die Pädagogisch Hochschule Kärnten plant daher seit längerem in Kooperation mit dem „Austrian Educational Competence Center (AECC) – Mathematik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt die Einrichtung einer Verbundprofessur für Grundschuldidaktik Mathematik. Man darf gespannt sein, ob diese Konstruktion im bürokratischen Dschungel der Bildungspolitik umgesetzt werden kann!

## **Woran orientiert sich Lehrer/innenbildung?**

Neben Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraxis ist die Entwicklung der Lehrer/innenpersönlichkeit eine wesentliche Säule in der Lehrer/innenbildung. Der forschend reflexive Umgang mit dem eigenen Tun kann als grundlegende Qualifikation von künftigen Lehrer/innen angesehen werden. Dabei handelt es sich weniger um eine Kompetenz als vielmehr um eine Haltung, die in der Ausbildung grundgelegt und in der Fort- und Weiterbildung im Sinne eines Professionalisierungskontinuums vertieft werden muss. Die Lehramtsausbildung der Zukunft orientiert sich am Leitbild eines „reflektierenden Praktikers/einer reflektierenden Praktikerin“ (vgl. Schön 1983), der/die bereit ist, sich den wechselnden Anforderungen theoriegeleitet und konstruktiv zu stellen und seine Erfahrungen in „professionellen Lerngemeinschaften“ auszutauschen (vgl. Schrittmesser 2004).

Als Herausforderung einer gelungenen Lehrer/innenbildung liegt darin, einen Rahmen für eine wissenschafts- und forschungsbasierte, praxiswirksame Lehrer/innenbildung für Lehrer/innen aller Schultypen zu schaffen, die diese Haltungen entstehen lassen.

Ein erprobtes Lernsetting dafür sind die sogenannten „Schulpraktischen Studien“, ein Hauptelement in der gegenwärtigen Ausbildung von Pflichtschullehrer/innen (vgl. Ramusch & Reumüller 2009). Diese Studien sind grundsätzlich interdisziplinär angelegt. Studierende werden bei ihren Unterrichtsversuchen von zwei Mentor/innen begleitet, die aus dem zu unterrichtenden Fach (Praxislehrer/in) und aus der Fachdidaktik bzw. der Pädagogik kommen. Der Fokus liegt auf der Reflexion des Handelns im Unterricht, das einer systematischen Beobachtung und Analyse unterzogen wird. In „Lernportfolios“ dokumentieren die Studierenden ihre Lernfortschritte und werden so auf ihre Berufsrolle „Lehrer/in eines Faches“ vorbereitet. Das Lernsetting versucht einer beliebigen Modularisierung in fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und humanwissenschaftlichen Bereichen entgegenzuwirken und Verschränkungen aufzuzeigen, wobei dialektische Kompetenzmodelle zugrunde gelegt werden.

In letzter Zeit werden vermehrt auch zu Analysezwecken erstellte Unterrichtsvideos eingesetzt, um die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu schulen und diese systematisch in die Verwendung fachlicher Begrifflichkeit einzuführen, die eine Reflexion über Unterricht erst möglich macht (vgl. z.B. Jungwirth & Stadler 2003, Reusser 2004, 2007).

Knackpunkt jeder Lehrer/innenbildung ist es, Modelle zu finden, die Wissenschafts- und Praxisorientierung auszubalancieren und in ein Spannungsverhältnis zueinander zu setzen. Neuweg warnt davor, Ansprüche in die eine oder andere Richtung je für sich entwertend zu übertreiben (Neuweg 2005). Die balancierte Abstimmung beider Bereiche führt folgerichtig zur Gretchenfrage: Wie soll ein Curriculum der Lehrer/innenbildung gestaltet sein: konsekutiv oder integrativ?

### **Integrativ oder konsekutiv?**

In einem integrativen Modell der Lehrer/innenbildung wird Theorie- und Praxislernen über die gesamte Bildungsbiographie hinweg möglichst intensiv ineinander verzahnt, konsekutive Modelle lassen unterschiedliche Phasen aufeinander folgen (etwa: zuerst pädagogische Ausbildung und dann Fachausbildung oder umgekehrt). Über die Wirkungen dieser unterschiedlichen Ausgestaltungsformen existiert insbesondere im deutschen Sprachraum wenig empirisch gesichertes Wissen (vgl. Mayr & Neuweg 2009). Auch der Blick über die Grenzen ist in diesem Bereich wenig hilfreich. In Europa existieren fast ausgewogen alle Formen und Modelle (Eurydice 2002). Die Diskussion wird daher in hohem Maße von persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen

bestimmt. Meine Überzeugung ist, dass sich das Potential der Lehrer/innenbildung in einem integrierten Modell am besten entfalten kann. Nur in einem integrierten Modell, das Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraxis von Anfang an sinnvoll verbindet, entsteht ein Habitus, der auf der Kernkompetenz des Unterstützens und Organisierens gründet.

Es ist ein „feiner Unterschied“ (vgl. Bourdieu 1982), ob ich sage: „Ich bin Lehrer/in und unterrichte das Fach Deutsch“ oder ob ich sage: „Ich bin Germanist/in und unterrichte .... (und hier kommt meist der Schultyp). Lehrer/in des Faches Deutsch ist etwas anderes als sich als Germanist/in zu definieren. Es „fühlt“ sich anders an und ist durchaus anders „gerahmt“.

Als Nachteil eines integrierten Modells wird häufig genannt, man müsse sich bereits relativ früh für die Lehrer/innenprofession entscheiden. Mir erscheint dies eher von Vorteil. Grundsätzliche persönliche Orientierungen sind biographisch früh geprägt. Man weiß relativ bald, ob man sich am liebsten tüftelnd in Bücher vergräbt oder lieber mit Menschen diskutiert, ob man Freude am Beziehungsaufbau hat oder am Arbeiten am Reißbrett bevorzugt. Grunddispositionen verändern sich im Laufe eines Lebens nicht grundlegend (alle Selbsteinschätzungstest bauen auf diesen Grunddispositionen auf, vgl. Hanfstingl & Mayr 2007).

Bei „Spätentschlossenen“ besteht die Gefahr einer negativen Auslese, die das Lehramt gewissermaßen als „zweite Wahl“ ansehen, nachdem sich andere Berufsoptionen zerschlagen haben (vgl. dazu Bergmann/ Eder 1994)

### **Lässt sich die Eignung für den Lehrer/innenberuf feststellen?**

In letzter Zeit wurden immer wieder Stimmen laut, die geeignete Tests und Aufnahmeverfahren für Lehramtsstudierende fordern. Die Überlegung ist verführerisch: Wenn Ungeeignete von vornherein durch eine Auswahlverfahren vom Studium ausgeschlossen sind, könnte die Ausbildung optimiert und das Schulsystem insgesamt effektiver und erfolgreicher gemacht werden. Gerne wird in diesem Zusammenhang auf Finnland verwiesen, in dem nur etwa 10% aller Bewerber/innen für ein Lehramtstudium zugelassen werden und das bei Schulleistungsvergleichen immer sehr gut abschneidet. Der Pferdefuß all dieser Vergleiche ist, dass jeweils nur ein einzelnes Element aus einem komplexen systemischen Zusammenhang gerissen und mit überzogenen Erwartungen ausgestattet wird.

Johannes Mayer, der selbst einen Selbsteinschätzungstest für Lehrer/innen entwickelt hat (CCT4) warnt davor, zu hohe Erwartungen in den Prognosewert von Eingangstestungen und Auswahlverfahren zu setzen. Zu Beginn des Studiums seien diese eher gering (vgl. Hanfstingl & Mayr 2007). Wesentlicher als Tests und Aufnahmeverfahren sind Möglichkeiten der Selbsterkundung und guter Beratung. Dazu gehören auch frühe Praxiserfahrungen mit begleitender Unterstützung zur Reflexion der eigenen Berufsbahnwahl (Mayr & Neuweg 2009, 105). Diese sollte in einer möglichst frühen Phase des Studiums einsetzen und tatsächliche Entscheidungsoptionen offenlassen.

Während das universitäre Studienrecht mit wenigen Ausnahmen (Sport, Kunststudium) einen freien Universitätszugang garantiert, bindet die Hochschul-Zulassungsverordnung für Pädagogische Hochschulen (HCVO 2007) die Zulassung zum Studium an die „grundsätzliche persönliche Eignung für die Ausübung des Berufs“. Zu den obligatorischen Eignungstests gehören – je nach



Studiengangswahl – die Überprüfung der körperlichen, musikalischen und stimmlichen Voraussetzungen, die Beherrschung der deutschen Sprache und eine Beratungsgespräch. Darüber hinaus werden sehr unterschiedliche Aufnahmeverfahren an den verschiedenen Hochschulen praktiziert. Ob tatsächlich eine Auswahl getroffen wird, hängt aber nicht immer nur von den Testergebnissen ab. Da die Zuteilung von Budgetmittel für Pädagogische Hochschulen an die Studierendenzahl gekoppelt ist, ist der Glaube an die Bildbarkeit des Menschen an Hochschulen mit geringer Studierendenzahl oft ausgeprägter als an anderen.

## **Wie werden Professionsstandards definiert?**

Die Frage nach den Kompetenzen, die von Absolvent/innen der Lehrer/innenausbildung erwartet werden, führt zur Festlegung von Normen und Standards und zur generellen Definition dessen, was Lehrer/innen eigentlich können müssen.

Zu den bekanntesten Standards der Lehrer/innenprofession gehören jene der Interstate New Teachers Assesement and Support Consortium (INTASC) aus den USA (vgl. Helmke 2009 144 f).

Auf dieser Basis hat auf europäischer Ebene beispielsweise die Pädagogischen Hochschule Zug/Zentralschweiz ein differenziertes System von Professionsstandards für Lehramtsstudierende mit entsprechenden Beobachtungsinstrumenten entwickelt (ebd.).

Professionsstandards der PHZ Schwyz (zitiert nach Helmke 145 f):

*1 versteht und vermittelt Fachinhalte*

- verfügt über Fachwissen im Fachbereich
- kennt Forschungsmethoden des Fachbereichs
- erkennt Zusammenhänge zwischen verschiedenen Fachbereichen
- wählt Ziele und Inhalte erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich begründbar aus

*1 versteht und unterstützt Entwicklungsprozesse*

*2 versteht und berücksichtigt Unterschiede im Lernen*

*3 verwendet und entwirft Unterrichtsstrategien*

*4 motiviert und leitet an*

*5 kommuniziert und präsentiert*

*6 plant und evaluiert*

*7 beobachtet, evaluiert und fördert*

*8 reflektiert ihre eigenen Erfahrungen*

*9 kooperiert im Umfeld*

Für jeden der insgesamt zehn Standardbereichen werden Substandards definiert und für diese ein vierstufiges Kompetenzraster mit Angaben des während der Ausbildung zu erreichenden Niveaus entwickelt. Die einzelnen Niveaustandards sind aufbauend zu verstehen und verdeutlichen, dass Professionalisierung ein Prozess ist, der mit dem Abschluss der Grundausbildung nicht beendet ist. Nicht alles muss und kann (!) in der Grundausbildung erworben werden, Lehrer/innenbildung ist

grundsätzlich als Kontinuum zu denken, das aus der Basisausbildung und berufsbiographischer Weiterbildung besteht (begleiteter Berufseinstiegsphase, Spezialisierungsmöglichkeiten). Der fortschreitende Kompetenzaufbau soll in einem Lehrer/innenportfolio nachgewiesen werden. Jede Niveaustufe ist ausführlich indiktorisiert.

Beispiel für die Operationalisierung eines Professionalisierungsstandards

5.2. „Initiiert und unterstützt Motivationsprozesse“

(zitiert nach Helmke 148, Auswahl)

Stufe 1 Stufe 2 Stufe 3

Wählt die Lehrperson Materialien passend für die Stufe und das Fach aus?

Initiiert die Lehrperson Aufgaben durch den Aufbau einer Fragehaltung, eines Problembewusstseins und persönlicher Betroffenheit, sodass die Kinder an diesem Thema arbeiten wollen?

Wird die Selbstwirksamkeit der Kinder durch folgende Maßnahmen gezielt gefördert?

- lässt die Lehrperson die Kinder ausreden?
- lässt die Lehrperson die Kinder selber denken und handeln?
- nimmt die Lehrperson Fehler als Lerngelegenheiten wahr und nicht als Vorwand für Disziplinierung?
- werden Aufgaben mit angemessener Schwierigkeit ausgewählt (Zone der nächsten Entwicklung)?
- unterstützt die Lehrperson das Lernen im Sinne eines Coaching?

Die Standards zielen auf die Profession des Lehrens und sind von Schultyp und Fach unabhängig.

In Österreich bemüht sich die vom BMUKK eingesetzte Arbeitsgruppe EPIK5 (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) seit einigen Jahren „Domänen der Lehrer/innenprofessionalität“ festzumachen, die ebenfalls unabhängig von Schultyp und Fach sind. Die Domänen werden als Kompetenzfelder verstanden. Lehrer/innen sollen fähig sein, ihr Wissen und Können zu teilen (d.h. zu reflektieren und zur Diskussion zu stellen), mit Unterschieden umzugehen, zu kooperieren sowie ein Bewusstsein über die eigene Professionalität zu entwickeln und eigens Können zur Meisterschaft zu bringen (vgl. [www.epik.schule.at](http://www.epik.schule.at)).

### **Und wo bleibt das Fach?**

Die fachliche Souveränität stellt die Basis jeder Lehrtätigkeit dar, der fachlichen Ausbildung kommt daher – unabhängig vom Schultyp – ein hoher Stellenwert zu. Es ist ein Trugschluss zu glauben, das Fach könne in der Ausbildung von Lehrer/innen jüngerer Schüler/innen vernachlässigt werden, da in diesem Alter der Pädagogik mehr Raum zukommt. Kein Mensch kann ernsthaft meinen, dass z.B. Englischkenntnisse der Lehrer/innen abhängig vom Alter der Schüler/innen sein können oder 14-jährige Hauptschüler/innen und gleichaltrige Gymnasiast/innen unterschiedlich fachlich gebildete Lehrpersonen im Fach Deutsch benötigen.

Der nationale Bildungsbericht 2009 betont: „Tiefes fachliches Verstehen des Stoffes ist die Voraussetzung für verständliches Erklären, das Konstruieren sachangemessener Beispiele, das

Erkennen von Schüler/innen/fehlern und die Analyse der dahinter liegenden Verständnisdefizite (Mayr & Neuweg 2009, 106). Jürgen Baumert berichtete anlässlich einer Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen 2009 in Salzburg über Ergebnisse des Projekts COACTIV, das das fachspezifische Wissen von Mathematiklehrer/innen in Bezug zu unterrichtspraktischem Handeln setzt. Die Befunde zeigen, dass hohes Fachwissen mit schüleraktivierendem anspruchsvollem und störungsarmem Unterricht einhergeht, während geringes Fachwissen zu einer Engführung der Schüler/innen sowie intellektueller Verflachung führt. Fehlendes Fachwissen können durch breiteres pädagogisches oder didaktisches Wissen nicht ausgeglichen werden (vgl. Brunner et al.).

Diese Befunde dürfen nicht verwundern, ist doch die Trennung von Fach und Didaktik eine künstliche. Jedes Wissen ist das Ergebnis eines Lernprozesses und die Vermittlung dieses Wissens die Rekonstruktion eben dieses Prozesses. Für Heintel (1986) existiert das Fach eigentlich gar nicht, da es sich nur in der didaktischen Situation realisiert. Didaktik – so Heintel – ist daher unmittelbar mit (Fach)Wissenschaft verbunden und gewissermaßen die Voraussetzung ihres Fortbestandes (ebd. 112).

Es darf jedoch nicht naiv von einer vorhandenen Fachstruktur ausgegangen werden. Das Schulfach Deutsch ist nicht mit dem Universitätsfach Germanistik identisch, obwohl Lehramtsstudierende des Faches Deutsch an der Universität im Kern Germanistik studieren. Was zeichnet aber das Schulfach Deutsch aus? Welche Inhalte sind für das Fach „Deutsch“ im Unterricht der Sekundarstufe konstitutiv? Reicht der klassische Kanon eines Germanistikstudiums dazu aus? Wie viel medientheoretische Kenntnisse muss eine Deutschlehrerin erwerben? Wie weit müssen die Kenntnisse eines Deutschlehrers in transkulturellen Bereichen gehen? Welcher Stellenwert kommt der Sprachwissenschaft zu? Usw.

Diese Überlegungen bedeuten, dass die Lehramtsausbildung nicht nur aus dem Blickwinkel der Kompetenzorientierung neu gedacht werden muss, sondern auch das „Fach“ selbst neu zu definieren ist. Stimmige Curricula für die Lehramtsausbildung zu entwickeln ist daher eine interdisziplinäre Aufgabe zwischen Pädagogik, Praxisanforderungen, vor allem aber dem Fach und der Fachdidaktik.

### **Wie passen Bolognastruktur und Lehramtsausbildung zusammen?**

Am 19. Juni 1999 unterzeichneten die Bildungsminister von 29 europäischen Ländern in Bologna eine Erklärung zur Vereinheitlichung der europäischen Hochschulbildung. Vergleichbare Hochschulsysteme sollten die Mobilität von Studierenden und Lehrenden fördern und eine auf der Vergleichbarkeit von Studiengangssystemen aufbauende grenzüberschreitende Erwerbsfähigkeit garantieren. Voraussetzung dafür bildet ein leicht verständliches System vergleichbarer Abschlüsse. Die Bolognastruktur sieht dafür mit den akademischen Graden „Bachelor“ und „Master“ ein abgestuftes System vor, wobei beide Abschlüsse – auch das Bakkalariatsstudium, das in der Regel drei Jahre umfasst – zu einer Arbeitsbefähigung führen. „Employability“ ist das Ziel.

Die Forderung nach „Employability“ nach dem Kurzstudium „Bachelor“ stellt einen Knackpunkt der zweigliedrigen Lehramtsausbildung in Österreich dar. Die Bolognastruktur passt gut zur Lehramtsausbildung an Pädagogischen Hochschulen nicht aber zu den Universitäten. Derzeit befähigt ein dreijähriges Lehramtsstudium an Pädagogischen Hochschulen mit Bachelorabschluss ohne Einschränkung (ja sogar ohne Berufseinstiegsphase!) an Volks-, Haupt- oder Sonderschulen

zu unterrichten. Ein Lehramtsstudium an der Universität dauert jedoch mindestens 10 Semester und schließt (noch) mit dem akademischen Grad eines Magisters. Mit der Umstellung der universitären Lehrerbildung auf das Bologna-System stellt sich künftig die Frage der „Employability“ eines universitären Bachelors für das Lehramt. In welchem schulischen Bereich können universitäre „Bachelors of Education“ Beschäftigung finden? Wohl kaum als vollwertige Lehrer/innen an Hauptschulen, dazu ist das Studium zu wenig berufsorientiert. Oder grundsätzlicher gefragt: Kann ein dreijähriges Kurzstudium generell – an welcher Institution immer – ausreichend für einen so anspruchsvollen Tätigkeit wie den Lehrberuf qualifizieren?

Es schwer verständlich und kaum argumentierbar, warum in einem System, dass die Höhe der Ausbildung nach Credit Points<sup>6</sup> bemisst (also in Zeit, die für die Ausbildung verwendet wird) die Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschulen nach einer bestimmten Zeit voll ausgebildete (Hauptschul)Lehrer/innen in zwei Fächern sind, während Lehramtsstudierende an Universitäten nach der gleichen Zeitspanne (Neusprech: mit ebensovielen Credits und work loads) als schwer vermittelbar gelten.

Die Versuche, das Bologna-System in der Lehrer/innenbildung an den Universitäten umzusetzen, treiben die Widersprüche der fragmentierten österreichischen Lehrer/innenbildung auf die Spitze und verlangen eine einheitliche Lösung. Die Zweigleisigkeit der Lehrer/innenbildung in Österreich wird letztlich vor dem Hintergrund von Bologna an ihren inneren Widersprüchen zerbrechen. Früher oder später wird es eine gleichlange und gleichwertige akademische Ausbildung geben mit vergleichbaren Anspruchsniveaus bei sich unterscheidenden Profilen (Heinzel 2009, 265).

### **Lehrer/innenbildung als Kontinuum**

Selbst bei optimaler Gestaltung des Studiums können nicht alle berufsrelevanten Kompetenzen vermittelt werden. Lehrer/innenbildung ist immer als kontinuierlicher Prozess des Kompetenzaufbaus zu denken. Haltungen und Kompetenz werden in der Ausbildungsphase grundgelegt und in Fort- und Weiterbildung während eines gesamten Berufslebens vertieft. Große Bedeutung kommt dabei der Berufseinstiegsphase zu. In den ersten Berufsjahren werden Handlungs- und Wahrnehmungsmuster aufgebaut und Routinen entwickelt. Diese Phase muss daher gut begleitet und unterstützt werden. Mayer und Neuweg weisen auf die Gefahr hin, dass Junglehrer/innen, die in dieser Phase alleine gelassen werden, hinter ihren Ausbildungsstand zurückfallen können und zitieren entsprechende Studien (vgl. Mayer & Neuweg 2009, 112f).

Es ist sinnvoll, die Berufseinstiegsphase mit einem verbindlichen Mentoring und Coaching für alle neu in den Beruf eintretenden Lehrer/innen als letzten Teil der Grundausbildung zu verstehen. Je professioneller diese Betreuungsphase gestaltet wird, umso aussichtsreicher ist ein gelungenes Einstiegsszenario in den Lehrberuf.

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen wurde nicht nur die Ausbildung sondern auch die Fort- und Weiterbildung von Lehrer/innen auf ein akademisches Niveau gehoben. Neue Konzepte müssen dazu entwickelt werden. Österreich hat im Bereich der berufsbiographisch angelegten akademischen Fort- und Weiterbildung großen Nachholbedarf. Auch hier gilt: Es gibt kaum statistische Daten über die Nutzung der Angebote oder empirische Studien über Wirksamkeit.

---

<sup>6</sup> ECTS steht für European Credit Transfer System (Europäisches System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen). Basis ist das Arbeitspensum (work load), das Studierende absolvieren müssen, um die Ziele eines Lernprogramms zu erreichen (vgl. Bakie, 2008 – eine durchaus amüsant zu lesende kritische Auseinandersetzung mit diesem „Abfertigungssystem“).

An vielen Hochschulen wird die Fragmentierung der Lehrer/innenbildung nach Schultypen zumindest in der Fortbildung aufgehoben. Wer Lehrer/innenfortbildung nachhaltig anlegen will, d.h. eine langfristig angelegte, praxisnahe methodische Konzeption wählt, in der Input-, Praxis – und Reflexionsphasen einander abwechseln, zieht gerade auch daraus Nutzen, dass die Teilnehmer/innen unterschiedliche pädagogische Erfahrungsfelder mitbringen.

Letztlich wird die Fort- und Weiterbildung von der Einbindung in das akademisches System von Bologna profitieren. Durch systematische Fortbildung, die nachgewiesen und zertifiziert ist, kann eine schrittweise Höherqualifizierung auch im formalen Bereich stattfinden. Lehrer/innen können noch Jahre nach der Grundausbildung in berufs begleitende Masterprogramme einsteigen und sich so schrittweise weiterqualifizieren.

### **Was spricht für eine gemeinsame Bildung aller Lehrer/innen?**

Eine gemeinsame Ausbildung für Lehrer/innen aller Schultypen ist Ausdruck einer gemeinsamen Profession. Der Lehrberuf ist ein hoch spezialisierter Beruf, die Ausbildung muss Qualifikationsanforderungen vom Alter der zu unterrichtenden bzw. betreuenden Kindern entkoppeln und von einem einheitlichen Kompetenzkatalog mit Spezialisierungsmöglichkeiten ausgehen. Es wäre kaum denkbar, ein Medizinstudium so zu gestalten, dass unterschiedliche Grundausbildungen für unterschiedliche Patientengruppen entwickelt werden und für Kinderärzte beispielsweise kürzere Ausbildungswege vorgesehen sind.

Eine gemeinsame Ausbildung aller Lehrer/innen heißt jedoch nicht, dass diese an einer einzigen Institution geschehen muss. Nicht die Frage der Verankerung ist wesentlich, sondern die Frage wie das Studium gestaltet ist und zu welchen Abschlüssen und Berechtigungen es führt.

Mehrer Optionen sind möglich (vgl. dazu auch Krainz-Dürr 2008):

In allen Modellen wird von einer zehensemestrigen Studiendauer ausgegangen, die über das Bakkelaureat zum Master führt.

Modell 1:

Verlagerung der gesamten Lehrer/innenbildung an die Universität im strukturellen Rahmen einer Pädagogischen Fakultät oder eines Zentrums für Lehrer/innenbildung mit einer Studiendauer von zehn Semestern (Masterniveau) (Vorschlag des nationalen Bildungsberichts vgl. Mayr & Neuweg 2009).

Modell 2:

Eine enge, institutionell verankerte, Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten die Ausbildung der Lehrer/innen für die Sekundarstufe I gemeinsam verantworten.

Das Modell könnte sich an die Erfahrungen anlehnen, die mit der gemeinsamen Einrichtung der Pädagogischen Hochschule Zürich, der Universität Zürich und der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich gemacht worden sind. Dieses „Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik“ verfolgt das strategische Ziel durch enge Zusammenarbeit aller drei Institutionen die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer am Hochschulstandort Zürich zu optimieren. Es ist nicht nur verantwortlich für Zusammenarbeit, Koordination und

Informationsaustausch zwischen den Trägerhochschulen sondern betreibt auch selbst Forschung, Entwicklung und Lehre in den Bereichen Schulpädagogik und Fachdidaktik (vgl. <http://www.zhsf-edu.ch/>).

Modell 3:

Verlagerung der gesamten Lehrer/innenbildung an die Pädagogischen Hochschulen. Voraussetzung für dieses Modell ist, dass der Ausbau der Hochschulen durch Personalentwicklung und entsprechende Ressourcenausstattung (insbesondere auch für die Forschung) zügig vorangetrieben wird

Alle Varianten sind – die nötige Konsequenz vorausgesetzt – denkbar. Die Leitlinien sind formuliert. Es ist an der Zeit, sie umzusetzen.

Literatur:

Bergmann, C. & Eder, F. (1994). Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen. In J. Mayr (Hrsg.). *Lehrer/in werden* (S. 47-63) Innsbruck: Studienverlag

Bosse, D. & Posch, P. (Hrsg.) (2009). *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bourdieu, Pierre (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt/Main: Suhrkamp

Bakic, J. (2008). ECTS. In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg.) *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung* (105-114) Wien: Löcker

Eurydice (2002). *Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa. Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I: Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben. Allgemeinbildender Sekundarbereich I*.

Internet: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/037DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/037DE.pdf) (Stand: 19.7.2009)

Ecker, A. (2005) *Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien* In: A. Ecker (Hrsg.). *Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien*. (S. 12 – 41) Frankfurt/Main: Peter Lang

Fischer, R. (2009). *Lehrer/innenbildung: professionell und akademisch*. Klagenfurt: Manuskript

Jungwirth, H. & Stadler, H. (2003). *Ansichten – Videoanalysen zur Lehrer/-innenbildung*. Innsbruck: StudienVerlag CD-Rom

Heintzel, P. (1986). *Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftliche Untersuchung*. Wien: Deuticke

Heinzel, F. (2009). Gleichwertige universitäre Bildung für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.). *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 256-271). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und*

Verbesserung des Unterrichts. Fulda: Klett Kallmayer

Krainz-Dürr, M. (2008). Szenarien der Lehrer/innenbildung. Orientierungshilfen zur österreichischen Diskussion In: E. Rauscher (Hrsg.) *Lehrer/in werden/sein/bleiben* (S. 42- 48) (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 2) Baden: Pädagogische Hochschule

Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrberuf *Journal für Lehrer/innen- und Lehrerbildung*, 7 (2), S. 48-56

Mayr, J. & Neuweg, H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Bd.2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99-121). Graz: Leykam

Neuweg, H. (2005). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: *ÖFEB Newsletter*, H.1. 5.Jg. S. 5 – 16

Ramusch, M. & Reumüller, A (2009). Leitfaden für die Schulpraktischen Studien. Bozen, Innsbruck, Wien : Studienverlag (in Druck)

Reusser, K. & Pauli, C. & Krammer, K. (Hrsg. 2004/2007). Unterrichtsvideos mit Begleitmaterialien für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Pädagogisches Institut der Universität Zürich

Schön, A.D. (1983). *The reflective Practitioner*. London: Telmpel Smith

Schrittesser, I. (2004). Communities: Zur Grundlegung und Implementierung neuer Ausbildungsorte für professionalisiertes Handeln. In M. Krainz-Dürr et. al *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule*. (S. 105 – 115) Klagenfurt: Drava

Specht, W. (Hsg.2009). Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Bd 1 und 2. Graz. Leykam

[www.epik.schule.at](http://www.epik.schule.at)