

MARIA-LUISE BRAUNSTEINER, CHRISTIANE SPIEL (HG.)

PädagogInnenbildung

Festschrift für Andreas Schnider

Be&Be

MARIA-LUISE BRAUNSTEINER, CHRISTIANE SPIEL (HG.)

PädagogInnenbildung

Festschrift für Andreas Schnider

Be&Be-Verlag: Heiligenkreuz 2019

ISBN 978-3-903118-93-5

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für die Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Rechte vorbehalten. Printed in EU 2019.

Mit finanzieller Unterstützung der Industriellenvereinigung



Lektorat: Maria-Christine Leitgeb

Layout und Gestaltung: AugstenGrafik, www.augsten.at

Be&Be

© Be&Be-Verlag Heiligenkreuz im Wienerwald,
www.bebeverlag.at

Direkter Vertrieb:

Klosterladen Stift Heiligenkreuz
A-2532 Heiligenkreuz im Wienerwald

Tel. +43-2258-8703-400

E-Mail: bestellung@klosterladen-heiligenkreuz.at

MARIA-LUISE BRAUNSTEINER, CHRISTIANE SPIEL (HG.)

PädagogInnenbildung

Festschrift für Andreas Schnider

Be&Be

Inhalt

VORWORT	II
EINLEITUNG	13
1 AUSGANGSLAGE UND HERAUSFORDERUNGEN	17
Warum eine neue Pädagog*innenbildung? Die Sicht der Bildungsforschung	18
<i>Manfred Prenzel</i>	
Die Gestaltung forschungsbasierter Studien – eine Herausforderung für die neue Pädagog*innenbildung	33
<i>Tina Hascher</i>	
Politische Motive für eine neue Pädagog*innenbildung – Von der Idee zum Gesetz	40
<i>Claudia Schmied</i>	
Pädagog*innenbildung braucht thematische Breite und Engagement ..	45
<i>Johannes Hahn</i>	
Die neue Studienarchitektur – Der Prozess der Etablierung der Pädagog*innenbildung aus politischer Sicht	47
<i>Beatrix Karl</i>	
„La Ola“ für die „PädagogInnenbildung NEU“! – Eine hochschulpolitische Würdigung der Reform aus der Perspektive eines ihrer grössten Fans	52
<i>Elmar Pichl</i>	
Die PädagogInnenbildung NEU als Teil der Bildungsreform 2007–2017	58
<i>Kurt Nekula</i>	
Die Entwicklung der Pädagog*innenbildung aus Sicht der Universitäten – Universitäre Plattform für Pädagog*innenbildung 2011–2019	65
<i>Ilse Schrittmesser, Ruth Mateus-Berr</i>	

Herausforderungen der neuen Pädagog*innenbildung aus Sicht der Pflichtschulen	71
<i>Paul Kimberger</i>	
2 DAS LEHRER*INNENBILD HISTORISCH, PHILOSOPHISCH	77
Zur Klage von der vermeintlichen Fachferne in der neuen Lehrerbildung und zur Rolle des Qualitätssicherungsrates	78
<i>Karlheinz Töchterle</i>	
Klüger als ein Smartphone zu sein, ist keine Zauberkunst – Philosophische Anmerkungen zur neuen tertiären Ausbildung von Lehrpersonen	84
<i>Rupert Corazza</i>	
3 DIE CHRONOLOGIE DER PÄDAGOG*INNENBILDUNG	99
3.1 DIE EXPERTINNENGRUPPE (2009–2010)	100
„LehrerInnenausbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ – Der Beitrag der ExpertInnengruppe zur „PädagogInnenbildung NEU“	100
<i>Peter Härtel</i>	
Die Kompetenzorientierung in der neuen Pädagog*innenbildung ...	115
<i>Ulrike Greiner</i>	
3.2 DIE VORBEREITUNGSGRUPPE (2010–2011) UND DER ENTWICKLUNGSRAT (2012–2013)	124
Grundlagen und Motivierung: die Vorbereitungsgruppe im Rückblick	124
<i>Roland Fischer</i>	
Entwicklungsrat PädagogInnenbildung NEU: Ergebnisse – Dokumente – Prozesse	131
<i>Arthur Mettinger</i>	

3.3 DIE GESETZWERDUNG	142
Gesetzliche Grundlagen zur neuen Pädagog*innenbildung (Hochschulgesetz). Chronologischer Überblick über die Entstehung und den Inhalt des Bundesrahmengesetzes	142
<i>Christa Vogel</i>	
Genese und Bedeutung des Gesetzesanhangs 2013	147
<i>Ursula Zahalka</i>	
3.4 DER QUALITÄTSSICHERUNGSRAT	155
Der Qualitätssicherungsrat für die Pädagoginnen- und Pädagogen- bildung: gesetzlicher Auftrag und konkrete Tätigkeitsfelder	155
<i>Wolfgang Kofler</i>	
Curricula als Medien des Diskurses – das Stellungnahmeverfahren des QSR zu den Lehramtscurricula von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen	165
<i>Maria-Luise Braunsteiner</i>	
Inklusivität als Qualitätsmerkmal in der Lehrer*innenbildung – Anmerkungen aus der Perspektive der externen Begutachtung	175
<i>Andreas Hinz</i>	
Begleitung der Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich	183
<i>Willi Stadelmann</i>	
3.5 DIE PÄDAGOG*INNENBILDUNG ZWISCHEN POLITIK UND QSR ..	192
PädagogInnenbildung NEU – Anspruch und Wirklichkeit 2013–2017	192
<i>Reinhold Mitterlehner</i>	
Ressourcen für die neue Pädagog*innenbildung	196
<i>Gabriele Heinisch-Hosek</i>	
Autonome Pädagogische Hochschulen braucht das Land	203
<i>Sonja Hammerschmid</i>	

Politische Verantwortung – Perspektiven der Pädagog*innenbildung in Österreich	209
<i>Heinz Fajßmann</i>	
4 DIE ANBIETER DER PÄDAGOG*INNENBILDUNG IN VERBÜNDE UND CLUSTERN	217
Kooperation im Verbund SÜD-OST stärkt Stärken	218
<i>Elgrid Messner</i>	
UnGleichheit?! Oder: Warum die Summe der Teile auch größer sein kann als das Ganze	231
<i>Erwin Rauscher & Christa Schnabl</i>	
Kontext, Genese und Entwicklung des Lehramtsstudiums im Verbund LehrerInnenbildung WEST	251
<i>Christian Kraller, Klaus Reich, Bernhard Fügenschuh, Thomas Schöpf</i>	
PädagogInnenbildung NEU im Cluster MITTE: von der Entstehung bis zur Umsetzung	265
<i>Hubert Weiglhofer, Matthias Freynschlag, Ulrike Greiner, Jakob Hubauer, Alexandra Jekel, Erich Müller</i>	
Quereinstieg Musikerziehung – ein innovativer Weg zwischen Anspruch und Hindernissen	275
<i>Wilfried Aigner, Brigitte Lion</i>	
5 CURRICULARE ENTWICKLUNGEN	283
Die Wissenschafts- und Professionsorientierung als Grundlage für die Erstellung von Curricula	284
<i>Heribert Bastel</i>	
Der Primarstufenbereich und seine Herausforderungen als Grundlage für die Erstellung von Curricula	298
<i>Andrea Seel</i>	
Verschiedene Kulturen – Gemeinsame Perspektiven. Subjektiver Bericht eines teilnehmenden Beobachters der Lehramtscurriculumentwicklung im Verbund NORD-OST	308
<i>Lutz-Helmut Schön</i>	

„Fern der Theorie – dem Schulleben nah“ – der Studienfachbereich Pädagogisch-Praktische Studien	320
<i>Gabriele Kulhanek-Wehlend</i>	
Die Berufspädagogik und ihre Herausforderungen und Grundlagen (für die Erstellung von Curricula)	328
<i>Norbert Kraker</i>	
6 INKLUSION ALS SCHWERPUNKT IN DER PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU	345
Professionsorientierung in der Entwicklung der Curricula Inklusive Pädagogik	346
<i>Gottfried Biewer</i>	
Verankerung der Inklusiven Pädagogik in den Curricula – Wie kam es zu der im deutschen Sprachraum beispielhaften Lösung? ...	353
<i>Ewald Feyerer</i>	
Inklusive Pädagogik – ein zentraler Auftrag an die Curricula der Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung	367
<i>Andrea Holzinger, David Wohlhart</i>	
7 MASSNAHMEN UND INSTRUMENTE DER QUALITÄTSSICHERUNG	381
Die Bedeutung des QSR-Monitoring für die Governance der neuen Pädagog*innenbildung	382
<i>Alexander Kohler</i>	
Qualitätssichernde Steuerung der Pädagog*innenbildung	391
<i>Angela Weilguny, Heribert Wulz</i>	
Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU	402
<i>Christiane Spiel</i>	
8 DIE PB NEU – QUO VADIS – REFLEXION, WÜRDIGUNG UND EMPFEHLUNGEN	413
Anforderungen an die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – ein Blick aus dem Ausland	414
<i>Jürgen Oelkers</i>	

Die Reform der Lehrer*innenbildung in Österreich – Einblicke von außen und Ausblicke nach innen	426
<i>Vasileios Symeonidis, Michael Schratz</i>	
Die PädagogInnenbildung NEU – Perspektiven der österreichischen Industrie	439
<i>Gudrun Feucht, Christian Friesl</i>	
Erleiden oder gestalten?	447
<i>Eckehard Quin</i>	
Zukunftsorientierte Entwicklungen: Bildungsziele für eine globalisierte Welt und kohärente Fächerbündel	453
<i>Gernot Brauchle</i>	
Die neue Pädagog*innenbildung in Österreich: ein Kommentar zu drei zentralen Merkmalen der Reform	461
<i>Cornelia Gräsel</i>	
ERSTE EINSCHÄTZUNGEN VON BACHELOR-ABSOLVENT*INNEN ZUR NEUEN PÄDAGOG*INNENBILDUNG	
<i>Maria-Luise Braunsteiner, Julia Hronek, Johanna Heinrici und Yvonne Parg</i>	
ÜBER GOTT UND DIE BILDUNG	491
AUTOR*INNENVERZEICHNIS	513
BILDNACHWEISE	529



Stefan Osterider, mycel #2, 2018

Vorwort

Vor zehn Jahren, im Jahr 2009, hat die Österreichische Bildungspolitik einen mutigen und zukunftsweisenden Schritt gesetzt. Sie hat den Anstoß für eine neue Pädagog*innenbildung gegeben. Es ist beeindruckend, dass trotz der Wechsel von Regierungen und der teilweisen Zuordnung des Bildungsressorts zu anderen Politikfeldern der Prozess der Etablierung der neuen Pädagog*innenbildung nie abgerissen ist, sondern kontinuierlich fortgesetzt wurde, wenn auch in wechselnden Arbeitsgruppen und Räten. Dies ist primär einer Person zu verdanken, die für viele auch „das Gesicht“, „das Herz“ der neuen Pädagog*innenbildung ist: Andreas Schnider. Andreas Schnider war nicht nur von Anfang an dabei, sondern hat fast alle dieser Gremien geleitet – und zwar „mit Herzblut“.

Nachdem der sechzigste Geburtstag von Andreas Schnider mit zehn Jahren neue Pädagog*innenbildung zusammenfällt, haben wir dies zum Anlass genommen, eine Festschrift herauszugeben, die den Prozess der Etablierung der neuen Pädagog*innenbildung aufarbeitet und reflektiert und gleichzeitig die Leistungen und den Beitrag von Andreas Schnider würdigt. Wir haben uns dabei bemüht, die große Breite der an diesem herausfordernden Prozess beteiligten Akteur*innen zu berücksichtigen und möglichst viele unterschiedlichen Perspektiven auf die Pädagog*innenbildung einzubinden. Demzufolge ist die Darstellungsform in Abhängigkeit von der Herkunft der Autor*innen auch sehr unterschiedlich. Einige sprechen Andreas Schnider direkt an, nennen seine Stärken und seinen Beitrag und gratulieren ihm zum Geburtstag; andere haben wissenschaftliche Abhandlungen verfasst, ohne Andreas Schnider explizit zu erwähnen. Wir haben dies nicht verändert bzw. versucht, eine Vereinheitlichung zu erzielen. Denn diese Heterogenität spiegelt die Herausforderungen im Prozess der Etablierung der neuen Pädagog*innenbildung wider, nämlich extrem unterschiedliche Sichtweisen, Erwartungen, aber auch Befürchtungen unter „einen Hut“ zu bringen.

Genau das ist eine der besonderen Stärken von Andreas Schnider: mit allen im Gespräch bleiben, niemanden ausgrenzen, einen Konsens zu suchen und zu finden. Dementsprechend wird Andreas Schnider auch von einem der Autoren zutreffend als „Meister des Dialogs“ bezeichnet. Die Autor*innen würdigen jedoch nicht nur seine zentrale Rolle in der Etablierung der neuen Pädagog*innenbildung, sondern sehen Andreas Schnider auch als Vorbild für junge Pädagog*innen. „Seine Kombination von lernbereitem Sachverstand, emotionaler Intelligenz und einer Haltung des Respekts vor jedem Menschen machen ihn“ gemäß eines Autors „zu einem Prototypen des guten Lehrers“.

Lieber Andreas, auch wir sind der Ansicht, dass dein Beitrag und dein Einsatz für die neue Pädagog*innenbildung in Österreich nicht genügend gewürdigt werden kann. Wir wissen das aus erster Hand, da wir die Freude und Ehre haben, schon lange mit dir in diesem Prozess zusammenarbeiten zu dürfen.

Ein Buch mit 48 Beiträgen herauszugeben – und das noch in ziemlich kurzer Zeit –, bedeutet eine beachtliche Herausforderung für alle Beteiligten. Wir danken allen Autor*innen sehr herzlich für ihr Engagement, die zeitliche Disziplin und natürlich ganz besonders für ihre Beiträge. Die positiven Reaktionen auf die Einladung zur Mitarbeit sowie die fast durchgängige Einhaltung der relativ kurzen „Schreibzeit“ sind Belege für die Relevanz des Inhalts der Festschrift und die Wertschätzung von Andreas Schnider, dem sie gewidmet ist. w sind wir Maria-Christine Leitgeb, die die Beiträge sehr sorgfältig lektoriert hat, Markus Dusek vom Verlag Be&Be und last but not least der Industriellenvereinigung, die das Buchprojekt finanziell unterstützt hat. In unserem eigenen Namen sowie im Namen aller an der Festschrift beteiligten Personen gratulieren wir dir, lieber Andreas, sehr herzlich zum sechzigsten Geburtstag. Wir freuen uns auf die weitere Zusammenarbeit für die Zukunft der Pädagog*innenbildung in Österreich.

*Maria-Luise Braunsteiner und Christiane Spiel
Wien, im Juli 2019*

Einleitung

Im Regierungsprogramm 2008–2013 wurde der Reformprozess für die Weiterentwicklung respektive Neuorganisation der Lehrer*innenbildung in Österreich eingeleitet. Ziel war es, die notwendige professionsorientierte und wissenschaftliche Qualifikation für alle Pädagog*innen sicherzustellen. Das Inkrafttreten des entsprechenden Bundesrahmengesetzes 2013 bildete den Startpunkt für den Umsetzungsprozess (leider ohne den Elementarbereich). Begleitet durch den Qualitätssicherungsrat, begannen Universitäten und Pädagogische Hochschulen mit der Ausarbeitung der Curricula für die neuen Lehramtsstudien. Die neuen Ausbildungsgänge starteten 2015 flächendeckend für die Primarstufe und 2016 für die Sekundarstufe.

Die Eckpunkte der Reform machen deutlich, dass ihre Umsetzung eine komplexe Herausforderung darstellt, die umfassender kultureller, struktureller und praktischer Entwicklungen bedurfte:

- Bologna konforme Studienarchitektur mit einem vierjährigen Bachelor- und einem ein- bis zweijährigen Masterstudium für alle pädagogischen Berufe;
- Qualifikation für Altersbereiche (Primar- und Sekundarbereich) und nicht für Schularten mit der Möglichkeit von Schwerpunktsetzungen und Spezialisierungen;
- Kooperation der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung durch gemeinsam eingerichtete Studien in vier Entwicklungsverbänden;
- mehrstufiges Eignungs- und Aufnahmeverfahren für alle Studierenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten;

- Kompetenzorientierung in den Curricula und den Studien;
- Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung als Säulen.

Das vorliegende Buch verfolgt die Intention, die Entwicklung der „PädagogInnenbildung NEU“ in Österreich zu rekonstruieren, reflektieren und dokumentieren unter Einbeziehung der Perspektiven von Wissenschaft, Praxis, Verwaltung und Politik. Es richtet sich an alle Personen, denen der Stellenwert von Bildung für unsere Gesellschaft bewusst ist und die daran interessiert sind, Einblicke in einen zentralen und zukunftsweisenden Reformprozess im Bildungswesen zu erhalten.

Das Buch ist gleichzeitig eine Festschrift für Andreas Schnider anlässlich seines sechzigsten Geburtstags. Andreas Schnider ist als Person sehr eng mit der „PädagogInnenbildung NEU“ verbunden. Dennoch versteht sich das Buch nicht als (reine) Hommage an ihn, sondern soll vielmehr die Möglichkeit geben, auf ein Jahrzehnt Entwicklungsprozess – von 2009 bis 2019 – zurückzublicken. Gelungenes soll reflektiert werden, Baustellen sollen identifiziert und Lösungsansätze entworfen werden. Damit können die Beiträge in ihrer Gesamtheit auch eine Basis für zukünftige wissenschaftliche Analysen, z. B. im Vergleich zu anderen Reformprozessen, liefern.

Das Buch selbst ist jedoch nicht als eine wissenschaftliche Aufarbeitung der „PädagogInnenbildung NEU“ zu verstehen. Vielmehr zeichnet es den Entwicklungsprozess aus den Blickwinkeln unterschiedlicher Akteur*innen nach. Daher war es auch unser Anliegen, möglichst viele zentral in diesen Reformprozess involvierte Personen, unabhängig davon, wie kritisch sie der „PädagogInnenbildung NEU“ und ihrer Umsetzung gegenüber eingestellt sind, als Autor*innen zu gewinnen, was uns erfreulicherweise auch gelungen ist. Die hohe Bereitschaft als Autor*in zu fungieren – so gibt es u. a. Beiträge von acht ehemaligen (!) Minister*innen –, zeigt sowohl die hohe Relevanz des Themas als auch die Wertschätzung für Andreas Schnider.

Leider ist es uns nicht gelungen, einen Beitrag von der Österreichischen Hochschüler*innenschaft zu erhalten. Wir haben versucht, dies durch ein Gespräch mit drei Absolvent*innen des Bachelorstudiums zu

kompensieren, in welchem wir diese auch gebeten haben, zu Aussagen der Hochschüler*innenschaft Stellung zu nehmen.

Zusätzlich war es uns wichtig, neben der „Innensicht“ beteiligter Akteur*innen auch „Außenblicke“ in das Buch aufzunehmen. Wir haben daher einige Personen aus dem In- und Ausland, die eine hohe einschlägige Expertise aufweisen, gebeten, aus einer neutralen Position heraus den Entwicklungsprozess und den aktuellen Stand der „PädagogInnenbildung NEU“ in Österreich zu bewerten.

In Anbetracht der Komplexität des Entwicklungs- und Umsetzungsprozesses der „PädagogInnenbildung NEU“ und der vielen unterschiedlichen Akteur*innen, die auch sehr unterschiedliche Textsorten lieferten, stellte die Struktur des Buchs eine besondere Herausforderung dar. Nach langen Diskussionen glauben wir jedoch, einen roten Faden gefunden zu haben, der auch für die Leser*innen gut nachvollziehbar ist.

Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit der Ausgangslage und mit Herausforderungen für eine neue Pädagog*innenbildung und inkludiert einen historischen und philosophischen Exkurs. Im nächsten Abschnitt wird die Chronologie des Entwicklungsprozesses von 2009 bis 2019 nachgezeichnet – von der Expert*innengruppe über die Vorbereitungsgruppe und den Entwicklungsrat, das Bundesrahmengesetz bis zum Qualitätssicherungsrat. Der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit Themenfeldern, die besondere Herausforderungen und Schwerpunkte im Prozess der Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU“ darstellen: die Verbände, curriculare Entwicklungen, Inklusion als Schwerpunkt in der „PädagogInnenbildung NEU“, Maßnahmen und Instrumente der Qualitätssicherung. Intention des letzten Abschnitts „PädagogInnenbildung NEU – quo vadis?“ ist es, den Entwicklungsprozess und seine vorläufigen Ergebnisse zu reflektieren und zu würdigen und Empfehlungen abzuleiten. Da es uns ein Anliegen war, Andreas Schnider, dem wir die Festschrift widmen und der gleichzeitig auch der zentrale Akteur der „PädagogInnenbildung NEU“ ist, auch selbst zu Wort kommen zu lassen, bildet ein Interview mit ihm, das Wolfgang Wildner geführt hat, den Abschluss des Buchs.

Seit seiner Einrichtung per Gesetz ist der Qualitätssicherungsrat durch die jährlichen Berichte an den Nationalrat, die Entwicklungspapiere und viele Stellungnahmen sowie seine vielfältigen Aktivitäten zur

Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Pädagog*innenbildung zur Drehscheibe dieser in Österreich geworden. Da die Aufnahme aller seiner Beiträge den Rahmen des Buchs sprengen würde, verweisen wir für interessierte Leser*innen auf die Website des Qualitätssicherungsrats: www.qsr.or.at.

Abschließend wollen wir uns bei allen Personen, die sich im Rahmen der Entwicklung und Etablierung der „PädagogInnenbildung NEU“ in Österreich engagiert haben, herzlich bedanken. Ihre Zahl übersteigt um ein Vielfaches die Anzahl der Autor*innen dieses Buchs. Ein besonderer Dank geht an die Mitarbeiter*innen der Geschäftsstelle des Qualitätssicherungsrats: Alexander Kohler, Gabriela Rothmüller und Florian Brand sowie an die ehemalige Mitarbeiterin Manuela Planitzer.

Den Leser*innen wünschen wir eine spannende Lektüre – insbesondere mit Blick auf die unterschiedlichen Perspektiven zu denselben Themen – und hoffen auf interessante Diskurse sowie Anregungen zur weiteren Entwicklung der Pädagog*innenbildung in Österreich.

Geschlechtergerechte Sprache: In der vorliegenden Publikation wird die Schreibweise prinzipiell mit dem Genderstern vorgenommen. Abweichend davon wird bei Eigennamen wie etwa PädagogInnenbildung Neu die ursprüngliche Schreibweise beibehalten.

*Maria-Luise Braunsteiner und Christiane Spiel
Wien, im Juli 2019*

I

Ausgangslage und Herausforderungen

WARUM EINE NEUE PÄDAGOG*INNENBILDUNG? DIE SICHT DER BILDUNGSFORSCHUNG

Manfred Prenzel

Wie in diesem Band an anderen Stellen ausführlicher beschrieben, wurden mit dem 2013 in Kraft tretenden Bundesrahmengesetz mehrere übergeordnete Ziele für die „PädagogInnenbildung NEU“ verfolgt: Es sollte die Pädagog*innenbildung in der Qualität gesteigert (kompetenzbasiert, professionsorientiert, wissenschaftlich fundiert) und mit der Bologna-Struktur verbunden werden; zugleich sollte die Durchlässigkeit von Lehramtsstudien erhöht und das Zugangsmanagement samt Zulassung verbessert werden. Die Lehramtsausbildung auf tertiärem Niveau sollten eng kooperierende Pädagogischen Hochschulen und Universitäten tragen, die in vier Entwicklungsverbänden zusammenarbeiten. Als Rahmenstruktur (z. B. für das Lehramtsstudium Sekundarstufe) dient ein Bachelorstudium (acht Semester, 240 ECTS-AP), auf das ein Masterstudium (mindestens drei Semester, mindestens 90 ECTS-AP) folgt. Das Lehramtsstudium beinhaltet die Ausbildung für zwei Unterrichtsfächer und umfasst entsprechend Studien in (zwei) Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie in bildungswissenschaftlichen Grundlagen und außerdem Pädagogisch-Praktische Studien. Der Übergang in den Beruf erfolgt in einer sogenannten Induktionsphase, die studienbegleitend absolviert und mit dem Studium verknüpft werden kann.

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit diese Reform der Pädagog*innenbildung in Österreich (auch) durch Erkenntnisse aus der Bildungsforschung ausgelöst, angetrieben und geprägt worden ist. Dass Bildungsforschung zumindest eine gewisse Rolle bei der Konzipierung der „PädagogInnenbildung NEU“ gespielt hat, belegen zum Beispiel die Empfehlungen der Expert*innengruppe (Härtel et al. 2010), der Vorbereitungsgruppe (Schnider et al. 2011) und des Entwicklungsrates (Schnider et al. 2012) mit ihren Verweisen auf Erkenntnisse aus der Forschung. Diese Referenzen lassen sich zum größten

Teil einer – in einem weiten Sinne verstandenen – Bildungsforschung (z. B. Prenzel 2005) zuordnen.

In den nächsten Abschnitten wird der Frage nachgegangen, wie die Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte mit dazu beigetragen hat, dass die Reform der Pädagog*innenbildung in Österreich vorangetrieben worden ist. Für eine differenzierte Analyse bietet es sich an, verschiedene Stränge der Bildungsforschung zu betrachten, die in unterschiedlicher Weise die Notwendigkeit für eine neue Pädagog*innenbildung, aber auch wesentliche Merkmale ihrer Ausgestaltung begründen konnten. In Betracht zu ziehen, sind ebenfalls Entwicklungen, die auf internationaler Ebene lokalisiert werden können.

Wenn wichtige Ziele und Merkmale der neuen Pädagog*innenbildung in Österreich mit Erkenntnissen der Bildungsforschung übereinstimmen, muss das allerdings nicht heißen, dass „die Bildungsforschung“ tatsächlich eine maßgebliche oder herausragende Rolle bei der Konzeption der neuen Studiengänge gespielt oder die politischen Entscheidungsträger beeinflusst hat. Deshalb wird am Ende dieses Kapitels darüber nachgedacht, ob Erkenntnisse der Bildungsforschung nicht auch andere Konzeptionen einer neuen Pädagog*innenbildung hätten begründen können bzw. welche Bedeutung und welche Grenzen wissenschaftliche Evidenz bei der Anbahnung, Vorbereitung, Umsetzung, Durchführung und Wirkungsprüfung von Reformen – etwa in der Lehrer*innenbildung – zugesprochen werden müssen.

1 Impulse aus der Bildungsforschung für eine neue Pädagog*innenbildung

Wenn man die öffentliche und politische Resonanz auf Ergebnisse der Bildungsforschung als Gradmesser für ihren Einfluss verstehen möchte, dann dürften auch in Österreich die großen internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahrzehnte als relevant gelten. Es empfiehlt sich jedoch, einige Ergebnisse etwas genauer zu betrachten, wenn Begründungen für eine neue Pädagog*innenbildung nachvollzogen werden sollen.

In dem *ersten Forschungsstrang* von Überblicksstudien über Schulsysteme und ihre Qualität markierte die Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), die 1995 durchgeführt wurde (z. B. Beaton et al. 1996a, 1996b), den Übergang in eine neue Epoche international vergleichender Bildungsforschung. In TIMSS gelang es nicht nur, eine beträchtliche Zahl von Staaten mit (meist) repräsentativen Stichproben einzubeziehen, sondern mit einem kohärenten Testkonzept die Leistungen von Schüler*innen am Ende der Primarstufe und auf den Sekundarstufen I und II zu untersuchen. Einen wesentlichen Schritt nach vorne bedeutete es, die Tests mit Modellen der sogenannten „Item Response Theory“ zu skalieren (Adams, Wu & Macaskill 1997), denn damit war der methodische Grundstein gelegt, um die Testleistungen kriteriumsorientiert interpretieren zu können. Auf diese Weise konnte zum Beispiel der Frage nachgegangen werden, inwieweit das curricular intendierte Wissen und Können letztlich bei den Schüler*innen entwickelt wurde und verfügbar war. TIMSS nutzte außerdem in einer Zusatzstudie (USA, Japan, Deutschland) neue Möglichkeiten, Unterrichtsmuster über Videografie zu erfassen (Stigler et al. 1996). Damit erweiterte sich der Blick von den Leistungen der Schüler*innen zum Unterricht, und zwar mit aufschlussreichen Erkenntnissen über Unterschiede in den Lehr-Lern-Kulturen.

In Österreich fand TIMSS – wohl aufgrund der insgesamt guten, international überdurchschnittlichen Ergebnisse – bildungspolitisch zwar Beachtung, aber keine breite öffentliche Diskussion. Die im Vergleich etwas weniger guten Ergebnisse der oberen Sekundarstufe wurden allerdings als Anlass für Analysen und Maßnahmen („IMST“-Projekt) genommen.

Die Befundlage zu Bildungsergebnissen veränderte sich dann jedoch mit den Erhebungsrunden des im Jahr 2000 startenden „Programme for International Student Assessment“ (PISA) der OECD. Während bei pauschaler Betrachtung die Ergebnisse in der ersten Runde für Österreich noch positiv aussahen, veränderte sich die Befundlage mit den weiteren Erhebungen. Ab PISA 2003 (Haider & Reiter 2004) gaben nicht nur die Ergebnisse im Lesen Anlass zur Sorge, sondern auch die im internationalen Vergleich nur mehr im Durchschnittsbereich liegenden Leistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften.

Auch wenn Ländertabellen medial besondere Aufmerksamkeit erfordern, war für die Bewertung der Ergebnisse ein breites Spektrum von Daten relevant. Für die Einschätzung der Qualität von Unterricht und Schule waren etwa die Anteile von Jugendlichen, die sich in Bereichen wie Lesen und Mathematik mit 15 Jahren auf einem sehr niedrigen Niveau (der Primarstufe) bewegten, sehr viel problematischer: Hier zeigte sich, dass es anderen Staaten gelang, die Anteile an Schüler*innen auf einem niedrigen Leistungsniveau – und mit einer problematischen Prognose hinsichtlich ihrer weiteren Bildungs- und Berufsbiografie – deutlich kleiner zu halten als in Österreich, und umgekehrt, größere Anteile von Spitzenleistungen zu entwickeln. Befunde über Disparitäten (nach Geschlecht, sozialer oder kultureller Herkunft) warfen für Österreich die Frage auf, ob von Seiten der Schulen alles getan wurde, um unterschiedlichen Lernvoraussetzungen pädagogisch wirksam zu begegnen und vergleichbare Chancen auf Schulerfolg, unabhängig etwa von Merkmalen der sozialen Herkunft, bieten zu können. Heruntergebrochen auf die Ebene der Schulen stellte sich u. a. die Frage, ob denn die Pädagog*innen auf den verschiedenen Schulstufen wirklich in der Lage waren, das Können ihrer Schüler*innen richtig einzuschätzen und Anzeichen für Schwächen frühzeitig zu erkennen.

Betrachtet man also die Ergebnisse Österreichs in den PISA-Runden bis PISA 2015 (Suchan & Breit 2016), dann lässt sich seit 2003 beträchtlicher Handlungsbedarf erkennen. Die Indikatoren für das Leistungsniveau, die Verteilungen auf den Kompetenzstufen, die Disparitäten nach Geschlecht und sozialer wie kultureller Herkunft lassen unverändert bedeutsame Probleme, aber keine wirklichen Fortschritte erkennen.

Internationale Vergleichsstudien wie PISA ließen aber auch erkennen, dass zeitnahe und deutliche Verbesserungen der Bildungsergebnisse kaum von einfachen Strukturveränderungen im Schulsystem zu erwarten sind. Ein typisches Beispiel für ein Strukturmerkmal ist der Grad der Differenzierung eines Schulsystems: Selbst wenn erfolgreiche Schulsysteme tendenziell weniger bzw. später differenzieren, gibt es zahlreiche Gegenbeispiele, die bei vergleichbarer Struktur sehr viel problematischere Ergebnisse erzielen (als etwa Österreich). Das lässt den Schluss zu, dass Veränderungen der Schulstruktur (alleine) nur bedingt

zu besseren Ergebnissen führen, aber mit erheblichen Risiken verbunden sind. Sie schaffen erst einmal Unsicherheit und wirken, wenn überhaupt, verzögert. Vielmehr gab es empirische Anhaltspunkte, dass Maßnahmen, die Lernprozesse im Unterricht systematisch beeinflussen könnten, etwa in Richtung einer stärkeren Individualisierung, einer aktiven kognitiven Beteiligung und einer ausgeprägten Zielorientierung, aussichtreicher wären und schneller wirken würden.

Allerdings sind internationale Vergleichsstudien nicht der optimale Forschungsansatz, um wirksame Unterrichtskonzepte und Lehr-Lernverfahren zu identifizieren, zu erproben und in eine breite Anwendung zu bringen. Wesentliche Beiträge und Erkenntnisfortschritte wurden in den letzten Jahrzehnten hier in einem *zweiten Strang der Bildungsforschung*, nämlich der Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung mit quasi-experimentellen und experimentellen Designs, erzielt (zum Überblick z. B. Seidel & Shavelson 2007; Helmke 2015). Besonders hervorzuheben sind hier die Beiträge von domänenspezifischen Forschungsansätzen, die mit dem zunehmenden Ausbau der Fachdidaktiken als forschenden Disziplinen verbunden sind (vgl. Bayrhuber et al. 2012; Klieme & Rakoczy 2008; Ralle et al. 2014).

In diesen Forschungszusammenhang können auch die Sekundäranalysen von John Hattie (2009) eingeordnet werden, die auf den Ergebnissen von mehr als 800 Metaanalysen aufsetzen. Hatties Befunde bekräftigen, dass erhebliche Anteile der Varianz in den Lernleistungen der Schüler*innen durch differentielles Agieren der Lehrpersonen vorhergesagt werden können. In seinen Arbeiten berechnet er die Effektstärken, die für verschiedene Unterrichtszugänge und Merkmale der Unterrichtsgestaltung (einschließlich Feedback und Beziehungsgestaltung) empirisch belegt werden können. Damit zeichnen sich Möglichkeiten ab, wirksam zu unterrichten (zumindest mit Blick auf die von Hattie ausschließlich betrachteten Leistungsergebnisse). Grundsätzlich zeigt der inzwischen verfügbare Fundus an Studien und Metaanalysen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse wesentlich dazu beitragen können, die Unterrichtsqualität zu steigern. Das bedeutet einerseits, diese Erkenntnisse pädagogischen Akteuren zugänglich zu machen, andererseits sie in die Lage zu setzen, Befunde kritisch zu betrachten und situationsgemäß anzuwenden (Bauer

et al. 2015). Diese Aufgaben stellen neue Anforderungen an die wissenschaftliche Fundierung der Pädagog*innenbildung.

Damit kommen wir zu einem *dritten Strang der Bildungsforschung*, der die Lehrpersonen selbst in den Blickpunkt rückt. Auch hier hat sich die Forschung in den letzten Jahrzehnten dynamisch verändert. Gegenüber früheren, empirisch kaum abgesicherten Vorstellungen vom „geborenen Lehrer“ zeigte zunächst die Forschung im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas (vgl. Bromme & Rheinberg 2007), dass Lernerfolg systematisch durch gezielte Lehrprozesse unterstützt werden kann, und zwar durch Lehrprozesse, die eben keineswegs „angeboren“ sind, sondern die sich Lehrpersonen aneignen können. Diese Perspektive wurde weiter verstärkt durch Forschungsansätze, die begannen, Besonderheiten der professionellen Expertise von Lehrpersonen herauszuarbeiten (z. B. Bromme 1992). Als Durchbruch kann die 2004 durchgeführte COACTIV-Studie (Kunter et al. 2011) gelten, die systematisch unterschiedliche Bereiche der professionellen Kompetenz von Lehrkräften mit Testverfahren untersuchte (was erstaunlicherweise zuvor so gut wie nie geschehen war!) und dabei belegen konnte, dass die Qualität des Unterrichts und der Lernergebnisse der Schüler*innen von der Ausprägung dieser Kompetenzen beeinflusst wird. Das der Studie zugrunde liegende, umfassende Modell professioneller Kompetenzen entwickelte sich zu einem Bezugspunkt für zahlreiche nachfolgende Untersuchungen, die Facetten dieser Kompetenzen bei Lehrkräften unterschiedlicher Fächer, Schularten und Ausbildungsstufen erhoben und auf ihr Unterrichtshandeln sowie auf dessen Effekte bezogen. Neben Aspekten des fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Professionswissens rückten ebenfalls Überzeugungen und Haltungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten von Lehrkräften in den Blickpunkt empirischer Forschung.

Diese Stränge der Bildungsforschung lieferten in den letzten Jahren wichtige Botschaften für die Frage, wie Pädagog*innen ausgebildet werden sollen. Wichtige Erkenntnisse können, wie folgt, zusammengefasst werden: Auch wenn mit Aufwand verbunden, kann man heute Kompetenzen zuverlässig messen. Das gilt für die Kompetenzen von Schüler*innen ebenso wie für die Kompetenzen von Pädagog*innen. Repräsentative

Befunde belegen, dass Schüler*innen in Österreich nur zu einem Teil die curricular gesetzten Ziele erreichen und beträchtliche Anteile weit hinter den Anforderungen zurückbleiben, die für gesellschaftliche Teilhabe und ein erfolgreiches Berufsleben erforderlich sind. Problematisch sind Hinweise auf Disparitäten (nach Geschlecht, Herkunft), die in Österreich stärker ausgeprägt sind als in vielen anderen Staaten und denen pädagogisch begegnet werden könnte und müsste. An der Qualität der Bildungsprozesse und besonders der Bildungsergebnisse müsste also in Österreich gearbeitet werden. Allerdings zeichnet sich ab, dass Eingriffe in Strukturmerkmale der Schule wenig Erfolg versprechen, auch wenn diese politisch als einfach zu bedienender Hebel erscheinen mögen. Vielmehr belegen zahlreiche Studien in der Summe, dass bestimmte Unterrichtszugänge und Verhaltensweisen von Lehrkräften wirksamer sind als andere. Metaanalysen und Forschungssynthesen zeigen nicht nur, welche Unterrichtsmerkmale wirksamer sind, sondern sie schaffen zugleich eine wissenschaftliche, evidenzgestützte Grundlage für professionelles Unterrichten. Die zahlreichen Untersuchungen von Kompetenzen der Lehrpersonen schließen den Kreis. Sie belegen, dass Lehrkräfte sich in ihrem professionellen Wissen unterscheiden und diese Unterschiede für den Bildungserfolg relevant sind. Ihr fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen beeinflusst ihre Möglichkeiten, zielorientiert und lernförderlich zu unterrichten. Und auch hier kommt es auf die Qualität des Wissens und dessen wissenschaftliche Fundierung an. Allerdings muss dieses Wissen im Sinne von Kompetenzen auf Anwendungssituationen bezogen und praktisch nutzbar sein, es muss dazu beitragen, dass Lehrpersonen aus Fehlern lernen, ihr Handeln reflektieren und sich professionell lernend weiterentwickeln, möglichst im Austausch mit ihren Kolleg*innen. Haltungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation spielen ebenfalls eine wichtige Rolle, um den Belastungen des Berufs gerecht zu werden und letztlich auch die Kompetenzen im Schulalltag wirklich nutzen zu können.

Insgesamt liefert die Bildungsforschung also eine Menge an Belegen dafür, dass die Qualität von Bildungsprozessen und -ergebnissen maßgeblich durch die Professionalität und Kompetenz der Lehrenden bestimmt wird und damit die Pädagog*innenbildung herausragende Bedeutung gewinnt.

Sie muss sich einerseits am Stand des „besten Wissens“ ausrichten und braucht deshalb eine wissenschaftliche Fundierung, andererseits muss sie sicherstellen, dass die Pädagog*innen im komplexen Feld Unterricht und Schule mit ihren Kompetenzen handlungsfähig werden und zur Weiterentwicklung der Profession beitragen können.

2 Der internationale Kontext

Auch wenn die Bildungsforschung gute Gründe für eine Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung geliefert hat, stellt sich die Frage, ob diese Gründe letztlich politisch von entscheidender Bedeutung waren. Aber möglicherweise gelangten Argumente aus der Bildungsforschung auf einem anderen, nämlich internationalen Weg einflussreicher in den bildungspolitischen Diskurs über die Notwendigkeit einer Reform der Pädagog*innenbildung in Österreich. Denn betrachtet man das europäische Umfeld, dann war zum Zeitpunkt der Verabschiedung des Rahmengesetzes für die neue Pädagog*innenbildung der Bologna-Prozess bereits sehr weit fortgeschritten und hatte in fast allen Staaten die Lehrer*innenbildung miteingeschlossen.

Warum ist der Bologna-Prozess für die Lehrer*innenbildung von Bedeutung? Und was hat dieser mit Bildungsforschung zu tun? Zentrale Anliegen wie das der Vergleichbarkeit von Abschlüssen und das der Sicherstellung von Arbeitsmarktfähigkeit (Employability) haben Implikationen. „Vergleichbarkeit“ setzt voraus, dass Absolvent*innen aus unterschiedlichen Staaten oder Hochschulen am Ende tatsächlich Ähnliches können. Für den Bologna-Prozess wird die Orientierung am „Output“ und am Können, an Kompetenzen also, zur Notwendigkeit – und die Parallele zum Schulsystem und dessen Betrachtung in internationalen Vergleichsstudien zum Beispiel wird offensichtlich. Bei einer Expansion des Hochschulsystems ist die Frage der Arbeitsmarktfähigkeit (und damit ist nicht eine direkte Berufsfähigkeit gemeint) eine ernsthafte und verantwortungsvolle Anforderung, die wiederum auf zu bestimmende Kompetenzen verweist. Entsprechende Anforderungen zu stellen, hat nur dann Sinn, wenn diese auch erfüllt werden. Nun zeigt

die jüngere Bildungsforschung, dass es sich nicht um Wunschenken handelt, sondern dass Ergebnisorientierung möglich ist, Kompetenzen verlässlich erfasst werden können und die (zunehmenden Selbst-)Steuerung von Institutionen durch Qualitätssicherung und „Accountability“ ausbalanciert werden kann.

Die Pädagog*innenbildung ist zum Zeitpunkt der Rahmengesetzgebung in den europäischen Staaten bereits weitgehend akademisiert: Sie findet fast überall in Institutionen statt, die eine wissenschaftlich fundierte, zum großen Teil explizit forschungsbasierte Ausbildung gewährleisten können; sie ist zeitlich verlängert bzw. angeglichen (etwa für Primar- und Sekundarstufe) und in die Bachelor- und Master-Struktur eingebettet worden (Bauer & Prenzel 2012). Aus einer internationalen Perspektive wird mit der „PädagogInnenbildung NEU“ in Österreich also vieles vollzogen, was parallel in anderen europäischen Staaten bereits angelaufen ist. Betrachtet man die Begründungen für die Reformen auf europäischer Ebene, dann findet man überall Verweise auf einflussreiche Publikationen (z. B. European Commission 2007, 2010, 2013; European Trade Union Committee for Education 2008; OECD 2005, 2009), die sich wiederum auf Befunde aus der Bildungsforschung stützen. Vermutlich sind diese internationalen bildungspolitischen Entwicklungen für das in Gang bringen der Reform der Pädagog*innenbildung in Österreich von größter Bedeutung gewesen. Doch sind die Entwicklungen auf internationaler Ebene ebenso mit Erkenntnissen aus der Bildungsforschung verwoben.

3 Alternativen?

Freilich folgt die „PädagogInnenbildung NEU“ nicht einem europäischen Standardmodell oder speziellen Vorbild. Diese wäre ja auch problematisch, da die Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung abgestimmt sein muss auf Besonderheiten des jeweiligen nationalen Schulsystems. Ein System mit hoher Autonomie auf Schulebene und einer dort vorwiegend lokalisierten Umsetzung von Lehrplänen in gemeinsame Unterrichtskonzepte zum Beispiel stellt andere Ausbildungsanforderungen als ein System, bei dem Lehrkräfte individuell mit hoher Autonomie agieren und gewissermaßen

ihren Unterricht in einem breiten Rahmen selbst „erfinden“. Eine Reform muss die in einem Land etablierten Traditionen und Unterrichtskulturen berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund müssen bei der Konzeption einer Reform bestimmte typische Entscheidungen getroffen werden (vgl. Prenzel 2013): Zum Beispiel: Für wie viele Unterrichtsfächer soll ausgebildet werden? Wie ähnlich oder spezifisch ist die Ausbildung für unterschiedliche Schulstufen? Wie wird Schulpraxis in das Studium integriert? Wie erfolgt der Berufseinstieg? Wie lange dauert diese Phase?

Für Entscheidungen zu solchen Fragen kann man wohl nach Evidenz aus der Bildungsforschung suchen, doch wird man nur zum Teil genau passende Befunde finden. Vor allem kommen andere gewichtige Faktoren ins Spiel, die etwa Ressourcen, Kapazitäten und Kosten betreffen.

Wie bisher ausgeführt, spricht die vorhandene Evidenz deutlich dafür, die Pädagog*innenbildung in den fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteil konsequent forschungsbasiert anzulegen, zugleich aber dafür zu sorgen, dass auf dieser wissenschaftlichen Grundlage Handlungsfähigkeit für das professionelle Feld Unterricht und Schule entwickelt wird. Auf *der institutionellen Ebene* stellt sich damit die Frage, welche Einrichtungen sicherstellen können, dass diese Anforderungen erfüllt werden. Aus verschiedenen Gründen wurde für die „PädagogInnenbildung NEU“ eine enge Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten angestrebt und verankert. Man kann dies eine pragmatische Entscheidung nennen, doch stellt sich die Frage, ob auf lange Sicht nicht weitergehende Entwicklungen auf institutioneller Ebene anzubahnen sind, damit die forschungsbasierende Pädagog*innenbildung umfassend gewährleistet wird. Hier seien nur zwei Punkte angesprochen: die Autonomie und die Personalressourcen der beteiligten Einrichtungen.

Die „PädagogInnenbildung NEU“ bringt jedoch mit der Induktionsphase (die auch parallel zum Master absolviert werden kann) einen weiteren Akteur auf Schulseite ins Spiel. Hier stellt sich zum Beispiel die wichtige Frage, inwieweit es gelingen kann, wissenschafts- und professionsbezogene Kohärenz für die gesamte Ausbildung (Praxisphasen inklusive Induktion!) herzustellen und eine gemeinsame Verantwortung

für die Qualität der Pädagog*innenbildung zu schaffen. Dazu bedarf es institutioneller Regelungen – die im Übrigen auch die Chance bieten, Schulentwicklung mit Impulsen aus der Wissenschaft anzureichern. Eine gemeinsame Verantwortung für die Pädagog*innenbildung könnte auch weiter über die Berufsbiografie erhalten bleiben, etwa bei der Sicherstellung einer Fort- und Weiterbildung, die sich am besten verfügbaren Wissen orientiert und damit ebenfalls forschungsbasiert erfolgen müsste.

Betrachtet man *die curriculare Ebene*, dann legen Erkenntnisse aus der Bildungsforschung eine gewisse Grundarchitektur nahe. Allerdings reicht die vorliegende Evidenz nicht aus, um zum Beispiel genauer zu definieren, wie groß die jeweiligen Anteile fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studien sein sollten. Es besteht also die Gefahr, dass curriculare Arbeit durch Überzeugungen und Partikularinteressen überlagert wird. Ein weiteres Problem betrifft die Frage, in welchem Umfang die Studien zielgruppenspezifisch angelegt sein sollten. Es spricht viel dafür, ein professionsorientiertes Studium eben auch zielgruppenspezifisch anzulegen, vor allem um die wissenschaftlichen und praktischen Perspektiven miteinander zu verbinden. In der Medizin scheint dies weitgehend zu gelingen, freilich auf der Basis deutlich besser ausgestatteter Lehrkapazitäten. Damit stellt sich letztlich auch die Frage, welche Bedeutung und welchen Wert man der Qualität einer Pädagog*innenbildung zuschreibt. Leider werden zu selten die langfristigen gesellschaftlichen Kosten unzureichender Bildung bedacht (Wößmann & Piopiunik 2009).

Literatur

- Adams, R. J., Wu, M. L. & Macaskill, G. (1997). Scaling methodology and procedures for the mathematics and science scales. In: M. O. Martin & D. L. Kelly (Eds.), *International Mathematics and Science Study Technical Report, Volume II: Implementation and Analysis – Primary and Middle School Years* (pp. 111–145). Boston College: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy.

- Bauer, J. & Prenzel, M. (2012). European teacher training reforms. *Science*, 336, S. 1642–1643.
- Bauer, J., Prenzel, M. & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), S. 188–192.
- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L.-H. Vollmer, H. J. & Weigand, H.-G. (Hrsg.). (2012). *Formate Fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. Münster: Waxmann.
- Beaton, A. E., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L., Smith, T. A. (1996a). *Mathematics achievement in the middle school years: IEA's third international mathematics and science study*, MA, Chestnut Hill: Boston College.
- Beaton, A. E., Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J., Smith, T. A., Kelly, D. L. (1996b). *Science achievement in the middle school years: IEA's third international mathematics and science study*, MA, Chestnut Hill: Boston College.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber
- Bromme, R. & Rheinberg, F. (2006). *Lehrende in Schulen*. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 296–334.
- Härtel, P. u. a. (ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU) (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe im Auftrag von BM:uk und BM.W_F*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung http://www.ieu.tuwien.ac.at/ulv/bmwv/LB_NEU_Endbericht_Maerz_2010.pdf (04.07.2019).
- European Commission (2007a). *Communication from the Commission to the European Parliament and Council: Improving the Quality of*

Teacher Education. COM (2007) 392 final. Brussels: EC. http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/sec/2007/0931/COM_SEC%282007%290931_EN.pdf (04.07.2019).

European Commission (2007b). Towards more knowledge-based policy and practice in education and training. Commission staff working document. Brussels: EC.

European Commission (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document 538 final. Brussels: EC. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (04.07.2019).

European Commission [EC] (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf (04.07.2019).

European Trade Union Committee for Education (Ed.). (2008) Teacher education in Europe. Brussels: ETUCE. https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf (04.07.2019).

Härtel, P. u. a. (ExpertInnengruppe LehrerInnenbildungNEU) (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertengruppe im Auftrag von BM:uk und BM.W_F. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung http://www.iue.tuwien.ac.at/ulv/bmwv/LB_NEU_Endbericht_Maerz_2010.pdf (04.07.2019).

Haider, G. & Reiter, C. (Hrsg.). (2004). PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam.

Hattie, J. (2009). Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge.

- Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (7. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, 54 (2), S. 222–227.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- OECD (2005). Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> (04.07.2019).
- OECD (2009). Creating effective teaching and learning environments. Paris: OECD.
- Prenzel, M. (2005). Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In: H. Mandl & B. Kopp (Hrsg.), Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs. Deutsche Forschungsgemeinschaft. Berlin: Akademie Verlag, S. 7–21.
- Prenzel, M. (2013). Initiativen und Perspektiven zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Beitrag E. 8.9. Berlin: Raabe Verlag, S. 1–22.
- Ralle, B., Prediger, S., Hammann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.). (2014). Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. Münster: Waxmann.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Last Decade: Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. Review of Educational Research 77, S. 454–499.

- Schnider, A. u. a. (Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU). (2011). PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe im Auftrag von BM:uk und BM.W_F. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- Schnider, A. u. a. (Entwicklungsrat für PädagogInnenbildung NEU). (2012). Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive. Beilagen zum Vortrag von BM.W_F und BM.UK an den Ministerrat am 9. November 2012. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- Stigler, J. W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S., Serrano, A. (1996). The TIMSS videotape classroom study: Methods and preliminary findings. Prepared for the National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Washington, D.C.: NCES.
- Suchan, B. & Breit, S. (Hrsg.). (2016). PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam.
- Wößmann, Ludger/Piopiunik, Marc (2009). Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgegengesetztes Wirtschaftswachstum. Gütersloh: Bertelsmann. Verfügbar unter: www.bertelsmannstiftung.de/bildung-wirtschaftswachstum (04.07.2019).

DIE GESTALTUNG FORSCHUNGSBASIERTER STUDIEN – EINE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE NEUE PÄDAGOG*INNENBILDUNG

Tina Hascher

Die Lehrer*innenbildung weist eine sehr lange Tradition auf, und die Curricula zur Ausbildung von Lehrpersonen wurden über viele Jahre hinweg tradiert. In den letzten zwanzig Jahren allerdings haben sich die Diskussionen zur Frage, was gute Lehrer*innenbildung ausmacht, und die entsprechende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung intensiviert (vgl. Blömeke 2004; Hascher 2014; Hascher & Neuweg 2001). Hinsichtlich der Frage, wie Lehrpersonen ausgebildet werden sollen, lassen sich drei Grundpositionen unterscheiden:

- Eine erste Position tritt für ein Primat der Praxiserfahrungen ein und begründet dies damit, dass Unterrichten ein anwendungsbezogener Beruf sei und die dazu erforderlichen Kompetenzen nur oder zumindest am besten in der Schule erworben werden könnten. Erfahrung ist dabei das zentrale Qualitätskriterium. Von einer wissenschaftlichen Ausbildung distanziert sich diese Position bzw. lehnt sie explizit unter dem negativ konnotierten Schlagwort der „Akademisierung“ ab.
- Eine zweite Position votiert für eine originär wissenschaftsbezogene Ausbildung, weil das Handeln von Lehrpersonen von Kompetenzen bestimmt wird, die eng mit dem Erwerb von Wissen verbunden sind. Der schulpraktischen Ausbildung kommt eine eher untergeordnete Rolle zu, da sie zu einer „Deprofessionalisierung“ führen könnte.
- Eine dritte Position verbindet die beiden Ansätze. Dabei geht es weder um die Polarisierung von schulpraktischer und wissenschaftlicher Ausbildung, noch um ihre Gleichstellung. Vielmehr ist es ein Ziel, die Ausbildung so zu gestalten, dass Praxis und

Wissenschaft je optimal zur Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen beitragen können, wozu sowohl praktische Erfahrung als auch Wissen wichtig sind.

Im Folgenden möchte ich den dritten Zugang vor dem Hintergrund der Gestaltung forschungsbasierter Studien im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“ reflektieren und dabei diskutieren, welches Potenzial und welche Herausforderungen mit einer Forschungsbasierung verbunden sind. Dies erfolgt illustrativ anhand von drei Themenbereichen aus der Schul- und Unterrichtsforschung: (1) die Qualität von schulischen Lehr-Lernprozessen, (2) die Gesundheit von Lehrpersonen und (3) die Qualität der Lehrer*innenbildung.

1 Qualität von schulischen Lehr-Lernprozessen

Ausgangspunkt jeder Frage nach der Ausbildung von Lehrpersonen muss die Qualität des schulischen Unterrichts und der davon abhängenden Lernprozesse der Schüler*innen sein. Es ist vielfach bestätigt, dass es zwar verschiedene Wege zum guten Unterricht gibt, aber diese Wege nicht beliebig sind, sondern ganz spezifische Merkmale den Kern eines guten Unterrichts ausmachen (Helmke 2014, Seidel 2014), etwa die kognitive Aktivierung der Lernenden, die Klarheit des Unterrichts, die Unterstützung des Lernens durch die Lehrpersonen und ein gutes Klassenmanagement. Sicher müssen Lehrpersonen praktische Erfahrungen sammeln, um diese Kriterien erfüllen zu können. Allerdings reicht dies nicht aus. Vielmehr ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit den differenzierten Forschungsbefunden beispielsweise zum Klassenmanagement wichtig. Über die Frage, was genau unter dem Begriff zu verstehen ist, wie sich Klassenmanagement im Alltag beobachten und in der Forschung untersuchen lässt, wird die Praxis bereichert, und das Wissen dient als Orientierungsrahmen für das Handeln im Unterricht.

Zentrale Merkmale guten Klassenmanagements wie die Allgegenwärtigkeit oder eine funktionale Nutzung der Unterrichtszeit lernen angehende Lehrpersonen nicht einfach nebenbei, denn es handelt sich

um hochkomplexe Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung. Forschungsbasierte Studien fördern den Aufbau von wissenschaftsorientiertem Wissen, das dazu beiträgt, dass Studierende ihr Denk- und Handlungsspektrum erweitern. Das erworbene Wissen kann dann in der pädagogisch-praktischen Ausbildung situiert und kontextualisiert werden. Es geht dabei nicht um eine „Anwendung dieses Wissens“, sondern um den Aufbau und das Verständnis professionellen Handelns, das sich je nach Anforderungen (beeinflusst z. B. durch die Schulklasse, die Unterrichtsinhalte, die Lernziele) unterscheidet. Vor diesem Hintergrund sind beispielsweise die Ergebnisse aus amerikanischen Forschungsarbeiten zu verstehen, aus denen deutlich wurde, dass Lehrpersonen mit einer hochschulischen Ausbildung besser unterrichten, als solche, denen eine entsprechende Ausbildung fehlt (Darling-Hammond 2000).

2 Gesundheit von Lehrpersonen

Der Lehrberuf ist sehr anforderungsreich, und der damit verbundene Stress kann eine Gefährdung für die Gesundheit von Lehrpersonen darstellen (z. B. van Dick 1999). Folglich ist es essentiell, Studierende auf den Umgang mit Stress und Belastungen vorzubereiten, denn es wäre fatal, sich darauf zu verlassen, dass sie die entsprechenden Kompetenzen durch Erfahrungen erwerben können. Vor allem Störungen im Unterricht stellen einen wesentlichen Stressor dar, was wiederum auf die zentrale Rolle des Klassenmanagements und des dazu erforderlichen Wissens und Könnens verweist. Für eine erfolgreiche Prävention von Unterrichtsstörungen bedarf es zudem professioneller Kompetenzen aus allen Bereiche – also sowohl im Fach, in der Fachdidaktik als auch in den Bildungswissenschaften –, weil es neben einer guten Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen auf einen qualitativ hochwertig gestalteten Unterricht ankommt, der wenig Zeit für Ablenkungen und Nebentätigkeiten erlaubt und zugleich dafür Sorge trägt, dass alle Schüler*innen mitlernen können.

Neben der Frage, was die Gesundheit von Lehrpersonen gefährdet, sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu den Schutzfaktoren bzw. Ressourcen essentiell. So zeigt die Lehrer*innenbelastungsforschung

(z. B. Krause & Dorsemage 2014), dass eine hohe gegenseitige Unterstützung in fachlichen und emotionalen Belangen eine Ressource darstellt. Ebenso wichtig sind Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen. Forschungsbasierte Studien zu der Frage, wie Teamteaching gelingen kann, welche Kriterien eine zielführende Unterstützung aufweist oder wie sich die professionelle Handlungskompetenz im Verlauf des Berufslebens entwickelt, legen den Grundstein für das professionelle Wissen von Lehrpersonen. So gilt es, adaptive (zielführende) von maladaptiven (unwirksamen) Strategien im Umgang mit Belastungen zu unterscheiden. Die vorliegenden Ergebnisse machen zudem deutlich, dass Lehrer*innenbildung als ein Kontinuum verstanden werden muss und insbesondere bei Berufsanfänger*innen eine *qualitative* Überlastung zu erwarten ist, die einen erhöhten Unterstützungsbedarf erforderlich macht.

3 Qualität der Lehrer*innenbildung

Die Qualität der Lehrer*innenbildung ist seit einigen Jahren eng mit der Frage der Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrpersonen verbunden. Diese Orientierung an Kompetenzen statt an Persönlichkeitsmerkmalen oder gar Tugenden stellt einen Meilenstein in der Qualitätsentwicklung der Lehrer*innenbildung dar, auch wenn die Tragweite und Schärfe des Kompetenzbegriffs kritisch diskutiert werden können. Die Lehrer*innenbildungsforschung, die sich inzwischen wissenschaftlich gut etabliert hat, geht beispielsweise folgenden Frage nach: Welche Kompetenzen erwerben die Studierenden? Wie kann ihr Erwerbsprozess bestmöglich unterstützt werden? Welche Lerngelegenheiten müssen in Hochschule und Schule angeboten und wie Lernumgebungen gestaltet werden, damit Berufsanfänger*innen bestmöglich ausgebildet sind? Zur Beantwortung solcher Fragestellungen wird oftmals auf das COACTIV-Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006/2011) verwiesen. In diesem Modell werden verschiedene Kompetenzfacetten und Wissensbereiche zusammengeführt und fünf Wissensbereiche als zentral angesehen: das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen, das pädagogisch-psychologische Wissen, das Organisationswissen und das Beratungswissen.

Für viele Ausbildungen im internationalen Raum lässt sich zeigen, dass Inhalte dieser fünf Wissensbereiche grundlegend an den Lehrer*innenbildungsinstitutionen vermittelt werden und dass Lehrpersonen für alle Stufen ein fundiertes, forschungsbasiertes Wissen brauchen. Die Logiken der Domänen oder Fächer, die differenzierten Erkenntnisse zu Motivation und Emotion, Lernen und Entwicklung oder zu den Effekten spezifischer Lehr-Lernsettings sind für alle Lehrpersonen relevant. Hinzu kommen notwendige Wissensbereiche für den stufenspezifischen Unterricht, etwa hinsichtlich des Erwerbs von Kulturtechniken oder die Spezifika der Sprachen für den Leseunterricht für jüngere Schülerinnen und Schüler. Eine wesentliche Erkenntnis besteht auch darin, dass Pädagogisch-Praktische Studien nicht per se zur Kompetenzentwicklung führen, sondern professionell, z. B. durch ein Mentoring, begleitet werden müssen. Insbesondere ist bei den Ausbildungsmodulen mit engem Praxisbezug darauf zu achten, dass eine Verknüpfung mit den Lerninhalten an den Hochschulen stattfindet und die Studierenden nicht lediglich bewährte Handlungsmuster übernehmen, weil sie sonst für neue Situationen nicht angemessen vorbereitet wären.

4 Fazit

Wie exemplarisch an drei Themen der Schul- und Unterrichtsforschung dargestellt, stellen forschungsbasierte Studien nicht nur eine Bereicherung, sondern eine Voraussetzung für eine gute Ausbildung von Lehrpersonen dar. Für deren Kompetenzentwicklung ist sowohl die Beschäftigung mit Theorien, das Kennenlernen von differenzierten Fragestellungen und die entsprechende Methodenwahl als auch das Verständnis der Ergebnisse des jeweiligen Forschungsbereichs nötig. Wichtig ist dabei, dass Studierende in der Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Forschung gut begleitet werden, damit sie die dazu nötigen Verständnisprozesse (z. B. hinsichtlich Wissenschaftslogik oder Methodenkenntnisse) erwerben können. Forschungsbasierung stellt nicht einen Zusatz, sondern ein Querschnittsthema für jeden Ausbildungsbereich dar. Dabei geht es nicht darum, künftige Lehrpersonen zu Forscher*innen auszubilden, sondern

sie dazu zu befähigen, wissenschaftliche Erkenntnisse als eine zentrale Quelle für ihre Kompetenzentwicklung zu nutzen.

Natürlich ließe sich argumentieren, dass schulischer Unterricht auch ohne Forschungsbasierung in der Lehrer*innenbildung stattfinden kann, schließlich sei dies früher der Fall gewesen. Außerdem wäre es für die Schulen im Zweifelsfall besser, weniger gut ausgebildete Lehrpersonen zu haben als gar keine. Nur, wer eine solche Argumentation führt, ignoriert bewusst das Wissen über guten Unterricht und kompetente Lehrpersonen und setzt damit gezielt die Qualität von Schule und Unterricht auf Kosten der Lernenden *und* der Lehrpersonen aufs Spiel. Die „Pädagog-Innenbildung NEU“ dagegen legt einen klaren Akzent auf eine hohe Ausbildungsqualität von künftigen Lehrpersonen und damit auch auf eine hohe Qualität des österreichischen Bildungswesens. Mit Blömeke (2002, S. 258) ließe sich schließen: „Professionelles Wissen von Lehrerinnen und Lehrern setzt sich aus zwei unterschiedlichen Wissensformen zusammen: aus wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen. Der fundierte Erwerb beider Komponenten hat für das Endprodukt eine hohe Bedeutung und stellt jeweils eine unverzichtbare Basis dar. Dass die beiden Wissensformen im beruflichen Professionalisierungsprozess mit steigender Kompetenz einzeln immer weniger sichtbar sind und dass sie von Lehrerinnen und Lehrern auch immer weniger einzeln benannt werden können, ist kein Argument gegen ihren Erwerb, sondern Ausdruck der Entwicklung von Novizen zu Experten. In diesem Prozess werden die beiden Wissensformen situationspezifisch verschmolzen.“

Literatur

- Blömeke, S. (2002). Wissenschaft und Praxis in der Lehrerausbildung. *Die Deutsche Schule*, 94(2), 257–261.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, S. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59–91.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., & Neuweg, G. H. (Hrsg.). (2012). *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Wien: LIT.
- Krause, A. & Dorsewagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 987–1013). Münster: Waxmann.
- Van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf*. Marburg: Tectum.

POLITISCHE MOTIVE FÜR EINE NEUE PÄDAGOG*INNENBILDUNG – VON DER IDEE ZUM GESETZ

Claudia Schmied

I Der Blick zurück

Montag, 8. März 2013, Hotel Capitol Hill, Washington D. C., 23:30 Uhr Ortszeit: „Master für alle pädagogischen Berufe!“ Das war das Ergebnis eines Telefonates zwischen Andreas Schnider, damals Leiter des Entwicklungsrates der „PädagogInnenbildung NEU“ und mir als Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur.

Ich war am Vortag nach Washington gereist, um in der National Gallery of Art eine Ausstellung zu eröffnen. Zeitgleich befand sich in Wien das Großprojekt „PädagogInnenbildung NEU“ in der finalen Endverhandlung mit dem Regierungspartner ÖVP. Andreas Schnider, vormals ÖVP Mitglied des Bundesrates und Bildungssprecher, war seit 2009 nicht nur habilitierter Experte in den verschiedenen Vorbereitungsgremien, sondern auch jene Persönlichkeit, die das politische Verhandlungsgeschehen maßgeblich vorantrieb.

Unser Ziel war es, dieses Regierungsvorhaben vor der Sommerpause 2013 dem Parlament zur Beschlussfassung vorzulegen. Im Herbst standen Neuwahlen zum Nationalrat ins Haus. Die Bundesratssitzung im Juni 2013 war – das war uns zum Zeitpunkt unseres mittlerweile „legendären“ Transatlantiktelefonates klar – die absolute Deadline für ein Projekt, das, verankert im Regierungsprogramm 2008–2013, Ende 2008 mit der Einrichtung der ersten ExpertInnengruppe von Johannes Hahn und mir gestartet worden war. Die Entscheidung, den Master für alle pädagogischen Berufe gesetzlich zu verankern, brachte den Verhandlungsdurchbruch.

In der Sekundarstufe soll die Ausbildung nicht mehr getrennt nach Schularten erfolgen. Am 26. Juni 2013 konnte die Regierungsvorlage „PädagogInnenbildung NEU“ (Bundesrahmengesetz 2013) nach dem vorangegangenen Beschluss des Nationalrates den Bundesrat passieren und wurde in der Folge von Bundespräsident Heinz Fischer unterzeichnet.

Drei Wissenschaftsminister*innen – Johannes Hahn, Beatrix Karl, Karlheinz Töchterle – und mir war es in einem beispielgebenden Beteiligungsprozess mit den relevanten Personengruppen gelungen, die Bildung und Fortbildung der Pädagog*innen in Österreich umfassend zu reformieren und eine Kooperation der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gesetzlich zu verankern.

2 Menschenbild, Führungskultur und Vision

„In jedem Menschen steckt etwas von einem ermordeten Mozart.“ Dieser Satz von Antoine de Saint-Exupéry veranlasst mich immer wieder, mein humanistisch geprägtes Menschenbild zu verfeinern. Respekt, Integrität, Qualität und Konsequenz sind ebenso Prinzipien meiner Führungskultur wie Ermutigung, Partizipation und Freude am Erfolg. Auch in meiner Funktion als Bundesministerin habe ich diese Prinzipien mit Leben erfüllt. Aggressivität, Kriegsrhetorik, Negativität und Angst haben in diesem Führungsverständnis keinen Platz. Die Wissenschaftler Humberto Maturana und Otto Scharmer sowie der Psychoanalytiker Arno Gruen haben mich mit ihren Arbeiten maßgeblich beeinflusst. Mit Andreas Schnider fand ich in meiner Zeit als Unterrichtsministerin einen kongenialen Gesprächs- und Kooperationspartner in bildungspolitischen Fragen.

Für alle Menschen in Österreich die beste Bildung und Ausbildung ermöglichen! Das war das von meinem Menschenbild und meinen Überzeugungen getragene Ziel jedes einzelnen Reformschritts. Die Zukunft Österreichs wird von unserer Jugend gestaltet. In der Bildungspolitik geht es primär darum, dass wir die Begabungen und Interessen aller Menschen in Österreich von einem frühen Stadium an bestmöglich fördern. Ein leistungsstarkes öffentliches Bildungssystem mit engagierten und hervorragend ausgebildeten Lehrer*innen ist dafür Voraussetzung.

Vorrangige Aufgabe der Politik ist es, die Bedingungen der Möglichkeit für ein Leben in Selbstverantwortung und in Freiheit durch kollektive Sicherheit zu schaffen. Zu groß ist in Österreich die Bevölkerungsgruppe der Benachteiligten, jener Menschen, die nicht ausreichend gefördert und respektiert werden und deren Potenziale nicht zur Entfaltung kommen. Nur allzu oft werden sie zum Spielball demagogischer Politikkonzepte.

Meine tiefe innere Verbindung zwischen meinem Menschenbild, meinen Führungsprinzipien und den zukunftsgerichteten Reformaufgaben war meine Kraftquelle. Dieses „Verbunden-Sein“ – Otto Scharmer spricht vom „inneren Ort des Handelns“ – hat mir vor allem in Konfliktsituationen Halt und Orientierung gegeben. Bei all den Erwartungen, die an die Ressortspitze gerichtet werden, war es entscheidend, nie die Vision aus den Augen zu verlieren.

3 Herzstücke der Reform

Getragen von der Überzeugung, dass nur bestens für den Beruf geeignete Personen ein Lehramtsstudium beginnen sollten und Pädagog*innen fachliche und menschliche Bildung brauchen, waren folgende Punkte Herzstücke unserer Reform: eine Studienarchitektur, die Bologna-konform ist und nach einem vierjährigen Bachelorstudium ein Masterstudium für alle pädagogischen Berufe vorsieht; eine qualitativ hochwertige und gleichwertige Ausbildung der Studierenden, die für sämtliche Altersstufen der Schüler*innen konzipiert wird; individuelle Schwerpunktsetzungen der Studierenden, insbesondere im Bereich der Inklusion; Eignungs- und Auswahlverfahren zu Beginn des Studiums; persönlichkeitsbildende Maßnahmen; Managementausbildung für Führungskräfte; Ausbildungsprogramme für Quereinsteiger; kompetenzorientierte Curricula und Studien; ein gemeinsames Angebot der Studien von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.

Im Hinblick auf die hohen, neuen Anforderungen an die Hochschulen war es wichtig, dass die Umsetzung des Projektes „PädagogInnenbildung NEU“ von Beginn an professionell, unabhängig und weisungsfrei begleitet wird. Zu diesem Zweck wurde im Sommer 2013 der Qualitätssicherungs-

rat eingerichtet. Er unterstützt noch heute die Hochschulinstitutionen in ihrer Organisationsentwicklung und sichert die Qualität der Studien, die mittlerweile in Entwicklungsverbänden zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten angeboten werden. Andreas Schnider konnten wir für die verantwortungsvolle Leitungsfunktion gewinnen.

4 Ein Projekt mit Sonderstatus

Unter den mehr als sechzig Regierungsvorlagen, die wir während meiner Amtszeit für das Parlament vorbereitet haben, nimmt die „PädagogInnenbildung NEU“ einen Sonderstatus ein. Kein anderes Projekt hatte eine derart lange, intensive, kooperative, partizipative, wissenschaftliche, professionsnahe und österreichweite Vorbereitung. Heute stelle ich mir insbesondere die Frage, wie es gelingen konnte, die Aufmerksamkeit für dieses Vorhaben unter den vielen Mitwirkenden so lange hochzuhalten.

Fünf Erfolgsfaktoren will ich hervorheben:

1. Die Legitimation: Das Projekt war im Regierungsprogramm 2008–2013 verankert und war damit als Vorhaben der Regierung legitimiert.
2. Die Achtsamkeit der Ressortverantwortlichen: Das Projekt wurde von den Ressortministern Unterricht und Wissenschaft von der ersten Stunde an achtsam und mit wissenschaftlichem Interesse geleitet. Hervorzuheben ist der Geist und die Kultur der Projektführung. Nicht Message Control oder hierarchiebetontes Interervenieren in Detailfragen stand auf der Tagesordnung, sondern das Streben, ein gutes Ergebnis für die betroffenen Personengruppen im Interesse der Schüler*innen zu erzielen. Empathisches Zuhören war ein wichtiges Führungsprinzip, vor allem um die komplexen systemischen Gegebenheiten der betroffenen Institutionen – Pädagogische Hochschulen und Universitäten – zu erfassen und in ein Gesamtkonzept zu integrieren.

3. Das politische Gespür der Expert*innen: Die Reform wurde in einem professionell aufgesetzten Prozess von Expert*innenteams mit Interesse am politischen Geschehen vorbereitet. Es war von großem Vorteil, dass mitwirkende Persönlichkeiten wie Erwin Niederwieser, Bernd Schilcher oder Andreas Schnider auch über berufliche Erfahrungen in der Politik verfügten. Das hat den immer wieder notwendigen Perspektivenwechsel für alle Beteiligten erleichtert. Die kontinuierliche Mitarbeit von Andreas Schnider und sein Know-how in allen drei für das Projekt relevanten Feldern – der Wissenschaft, der Politik und der Verwaltung – war für die Zielerreichung von unschätzbarem Wert.
4. Die kompetente Geschäftsstelle: Ein kleines Büro in unmittelbarer Nähe zu den zuständigen Ministerien übernahm vom Projektstart an mit kompetenten Mitarbeiter*innen aus den Ministerien die fachliche und organisatorische Begleitung des Projektes. Die Geschäftsstelle fungierte auch als kommunikatives Bindeglied zwischen Expertenebene und Politik.
5. Die Partizipation der Betroffenen: Schon die interdisziplinäre Zusammensetzung der Expert*innenteams spiegelt die vielschichtigen Anforderungen an die Reform wider. In Gesprächsrunden, österreichweiten Stakeholderkonferenzen, Konsultationsprozessen und Begutachtungsverfahren wurde die Gesetzesvorlage partizipativ erarbeitet. Die Betroffenen wurden zu Beteiligten.

Alle in das Projekt involvierten Personen waren in fachlicher und emotionaler Weise mit dem Vorhaben und miteinander verbunden, auch wenn es immer wieder verschiedene Standpunkte zu einzelnen Entwicklungsschritten gab. Mit der fortschreitenden Dauer des Projektes ist die Intensität der Arbeitsbeziehungen gewachsen. Ich gehe sogar soweit, dem Projekt identitätsstiftende Wirkung zuzusprechen. Es konnte eine Vertrauenskultur über Parteigrenzen hinweg und zwischen Wissenschaft, Politik und Verwaltung etabliert werden. Für mich war das Reformprojekt „PädagogInnenbildung NEU“ ein Höhepunkt meiner siebenjährigen Tätigkeit als Bundesministerin.

PÄDAGOG*INNENBILDUNG BRAUCHT THEMATISCHE BREITE UND ENGAGEMENT

Johannes Hahn

Die Gestaltung und Förderung von Bildung sind mir in all meinen politischen Funktionen ein zentrales Anliegen gewesen. In meiner Zeit als Bundesminister für Wissenschaft und Forschung habe ich auch ein besonderes Augenmerk auf die Pädagog*innenbildung gelegt, weil ich davon überzeugt bin, dass Lehrer*innen ein wichtiger Dreh- und Angelpunkt für den Bildungserfolg sind.

In meiner Amtszeit als Wissenschaftsminister strebte ich eine Modernisierung der Lehrer*innenausbildung in Österreich an und leitete gemeinsam mit meiner damaligen Kollegin Claudia Schmied einen grundlegenden Reformprozess ein. Die Einrichtung der ExpertInnengruppe „LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ im Jahr 2009 war das Ergebnis einer engen Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und dem Wissenschaftsministerium. Unser Ziel war es, die Debatte in der heimischen Bildungspolitik voranzubringen und notwendige Erneuerungen in der Ausbildung von Lehrer*innen in Österreich in Gang zu setzen.

In dieser Hinsicht lag mir vor allem die Erweiterung und Etablierung von neuen Lehrstühlen und Studien am Herzen, um ein möglichst breites Spektrum an Pädagog*innenausbildung anbieten zu können, damit Kinder nicht nur möglichst früh, sondern auch gemäß ihren Begabungen und Interessen professionell ausgebildet werden. Dabei habe ich einen besonderen Schwerpunkt auf die Pädagog*innenbildung in den Bereichen der Frühkindpädagogik und Hochbegabtenförderung gesetzt. Des Weiteren habe ich mich auch dafür eingesetzt, dass an der Universität für angewandte Kunst ein Sprachstudium eingeführt wurde. Das Studium befähigt Absolvent*innen, in vielfältigen Bereichen literarischer Produktion in selbständiger, künstlerischer Arbeit tätig zu werden.

In meiner Funktion als Ehrenpräsident des Rings Österreichischer Bildungswerke ist es mir aber auch ein Anliegen, dass in unserer schnelllebigen Zeit ein besonderes Hauptaugenmerk auf die Förderung von Erwachsenenbildung und Lebensbegleitendes Lernen gelegt wird. Die Qualifizierung für die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen und ihre soziale Teilhabe sollte vermehrt im Vordergrund stehen, damit sich Menschen entsprechend ihrer Lebensphasen nicht nur orientieren, sondern auch beruflich anpassen können.

Nachdem ich nun seit fast zehn Jahren als EU-Kommissar tätig bin und immer wieder den Eindruck habe, dass die vielen großartigen Errungenschaften der Europäischen Union wie eine einheitliche Währung, passfreies Reisen oder das Erasmus-Programm als selbstverständlich empfunden werden, sollte es auch eine Selbstverständlichkeit werden, dass unsere Lehrer*innen mindestens einmal während ihrer Ausbildung die EU Institutionen in Brüssel, Straßburg und Luxemburg vor Ort kennenlernen.

Der Anlass des sechzigsten Geburtstags von Andreas Schnider ist eine ausgezeichnete Gelegenheit, über die Entwicklungen und Errungenschaften im österreichischen Bildungswesen zu reflektieren. Das Engagement von Menschen wie Herrn Schnider kann gar nicht hoch genug geschätzt werden und stellt einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der *res publica* dar.

In diesem Sinne könnte ich mir vorstellen, dass die Einführung eines modernen *Studiums generale* überlegenswert ist, um den Bildungsanforderungen in einer globalisierten Welt noch gerechter zu werden, in dem eine umfassende Allgemeinbildung, interkulturelle Dialogfähigkeit, vernetztes und transdisziplinäres Denken und technologische Kenntnisse vermittelt werden.

DIE NEUE STUDIENARCHITEKTUR – DER PROZESS DER ETABLIERUNG DER PÄDAGOG*INNENBILDUNG AUS POLITISCHER SICHT

Beatrix Karl

Aufgrund des Mehrbedarfs an gut qualifizierten Lehrer*innen stellte die „PädagogInnenbildung NEU“ in der 24. Legislaturperiode ein zentrales bildungspolitisches Regierungsprojekt dar. Ziel war eine der Bologna-Struktur entsprechende durchlässige und zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen abgestimmte Ausbildung auf tertiärem Niveau mit entsprechend objektivierten Eignungs- und Aufnahmeverfahren auf Basis von bundesweit einheitlichen Standards.¹

Dazu bedurfte es, wie im Regierungsprogramm vereinbart, vor allem auch einer Weiterentwicklung der Aufgabenbereiche und Strukturen der Pädagogischen Hochschulen. Zudem stand von Anfang an fest, dass die „PädagogInnenbildung NEU“ auf den vier Säulen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und (Schul-)Praxis basieren sollte, wobei diese im künstlerischen und berufsbildenden Bereich um eine spezifische fünfte Säule ergänzt werden sollte. Weitere Eckpunkte waren eine forschungsgel leitete Lehre mit qualitativ hochwertiger Beteiligung am internationalen Diskurs, Praxisorientierung mit qualitativ hochwertiger Beteiligung an Schulentwicklung und Bildungsprojekten sowie Selbstständigkeit und ein hohes Maß an Eigenverantwortung in Struktur, Personal und Organisation.

Der Prozess der Etablierung der „PädagogInnenbildung NEU“ ist in vier Phasen abgelaufen. Am Beginn stand die Phase der Entwicklung. Dazu wurde im Jahr 2009 eine ExpertInnengruppe unter der Leitung von Peter Härtel eingesetzt und mit dem Auftrag versehen, die zentralen Eckpunkte für eine moderne Ausbildung für Lehrer*innen zu erarbeiten.

¹ BMUKK und BMWF, Vortrag an den Ministerrat, GZ. BMUKK-BMS 1000/0034-Min-Büro Dr. Schmieid/2012.

Die ExpertInnengruppe ging dabei vom Anspruch aus, auch elementarpädagogische, sozialpädagogische und andere pädagogische Bereiche in eine Gesamtkonzeption zur Aus- und Weiterbildung für pädagogische Berufe der Zukunft mit einzubeziehen.² Der von Bildungsministerin Claudia Schmied und Wissenschaftsminister Johannes Hahn im Jänner 2009 erteilte Auftrag enthielt bereits grundlegende Überlegungen. Diese waren insbesondere der grundsätzliche Anspruch, für alle pädagogischen Berufe Ausbildung auf tertiärem Niveau anzubieten, eine klare Qualitätsorientierung in allen Bereichen anzustreben, Überlegungen zu Aufnahmeverfahren anzustellen, eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen Schularten auch für Quereinsteiger*innen zu ermöglichen, durchgehende Kompetenzorientierung sicherzustellen, die konsequente Umsetzung der Bologna-Struktur für qualitative Entwicklung zu nutzen und die verschiedenen Ebenen und Bildungsphasen stärker als bisher zu verbinden.³

Mit der Veröffentlichung eines detaillierten Endberichts zur Neugestaltung der Aus-, Fort- und Weiterbildung aller pädagogischen Berufe im März 2010 startete ein umfassender Beteiligungsprozess. Bildungsministerin Claudia Schmied und ich als Wissenschaftsministerin luden 247 Stakeholder zur Beteiligung am Diskussionsprozess ein. Diese Einladung mündete in rund fünfzig Gesprächsrunden der ExpertInnengruppe mit Interessensgruppen und in mehr als fünfzig schriftliche Stellungnahmen. Aus den Beobachtungen und Einschätzungen ließen sich zahlreiche Punkte weitgehender Übereinstimmung ableiten. Gefordert wurde eine hochwertige Ausbildung aller pädagogischen Berufe auf tertiärem Niveau mit gemeinsamen Kernbereichen und den akademischen Abschlüssen Bachelor, Master und PhD. Außer Streit stand unter anderem die Durchführung von Aufnahmeverfahren mit vergleichbaren Standards, das Drei-Phasen-Modell (Grundbildung – Induktion – Weiterbildung), eine hohe Durchlässigkeit des Systems auch für Quereinsteiger*innen sowie die Kompetenzorientierung und die Festlegung pädagogischer Kernkompetenzen. Zudem sollte eine frühe Berufspraxis möglich sein,

2 Empfehlungen der ExpertInnengruppe, LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe (2010) 5.

3 Empfehlungen der ExpertInnengruppe, LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe (2010) 5.

sowie die Kindergartenpädagogik aufgewertet werden.⁴ In den Gesprächen und Stellungnahmen wurde aber auch deutlich, dass zu den Themenfeldern Ausbildungsmodell und Einsatz in pädagogischen Berufsfeldern, Gestaltung der Induktionsphase sowie Organisationsmodell und Organisationsentwicklung der beteiligten Institutionen noch Klärungsbedarf bestand. Dazu wurden von den zuständigen Bundesminister*innen weitere Expertisen eingeholt.⁵

In der zweiten Phase, jener der Verdichtung, fanden Ende 2010 vier bundesweite Stakeholderkonferenzen zur „LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ statt, an denen 269 Personen teilnahmen. Ziel der Stakeholderkonferenzen war es, über die Eckpunkte des Modells „LehrerInnenbildung NEU“ zu informieren, Meinungen und Standpunkte dazu auszutauschen und Klarheit und Kraft für die Umsetzung zu gewinnen. Der Kreis der Teilnehmer*innen bestand aus Vertreter*innen der Ausbildungsinstitutionen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, Bildungsanstalten für Sozialpädagogik), der verschiedenen Interessensgruppen von Pädagog*innen, der Schulpartner, der Schulbehörden, der Sozialpartner, der Industriellenvereinigung und der ARGE-Lehrer*innen in der GÖD. Auch Vertreter*innen der Länder, das BIFIE sowie die Bildungs- und Wissenschaftssprecher*innen der im Nationalrat vertretenen Parteien waren eingebunden.⁶

Nach zwei Jahren intensiver Entwicklung und Diskussion folgte im Jänner 2011 mit der Einrichtung der Vorbereitungsgruppe zur „PädagogInnenbildung NEU“ unter Vorsitz von Andreas Schnider die Phase der Umsetzung. Kernaufgaben der Vorbereitungsgruppe waren unter anderem die Themenfelder Berufsbefähigung (Bachelor/Master), Ausgestaltung der Induktionsphase, Organisationsfragen, Eckpunkte und Standards

4 BMUKK, BM Schmied und BM Karl stellen Herbstaktivitäten zur LehrerInnenbildung NEU vor, Presseunterlage vom 20.10.2010.

5 BMUKK, BM Schmied und BM Karl stellen Herbstaktivitäten zur LehrerInnenbildung NEU vor, Presseunterlage vom 20.10.2010; BMUKK und BMWF, Vortrag an den Ministerrat, GZ. BMUKK-BMS 1000/0034-MinBüro Dr. Schmied/2012.

6 BMUKK und BMWF, Presseunterlage zur LehrerInnenbildung NEU vom 12.11.2010; BMUKK, BM Schied und BM Karl stellen Herbstaktivitäten zur LehrerInnenbildung NEU vor, Presseunterlage vom 20.10.2010; BMUKK und BMWF, Vortrag an den Ministerrat, GZ. BMUKK-BMS 1000/0034-MinBüro Dr. Schmied/2012.

für Rahmencurricula und für Ausbildungsgänge, Qualitätsstandards für die Trägerorganisationen sowie inhaltliche Grundlagen für die Einrichtung eines Entwicklungsrates für die „PädagogInnenbildung NEU“.⁷ Dabei sollte sich die Vorbereitungsgruppe zunächst insbesondere jenen Punkten widmen, bei denen noch Klärungs- und Detaillierungsbedarf bestand. Dazu zählten Aufgabenprofile und pädagogische Einsatzfelder der Pädagog*innen, die Gestaltung der Induktionsphase, die Länge der Bachelor-Curricula, die Modelle für Quereinsteiger*innen in pädagogische Berufe insbesondere im berufsbildenden Bereich sowie Kooperationsmodelle für die zukünftigen Trägerorganisationen der „PädagogInnenbildung NEU“.⁸ Auf Grundlage des Endberichts der ExpertInnengruppe, der vorliegenden Stellungnahmen, der weiterführenden Expertise und der Ergebnisse der vier Stakeholderkonferenzen wurden für die Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU“ eine Struktur der Ausbildung der Pädagog*innen für die Altersbereiche 0–19 Jahre, die Eckpunkte für Curricula, die Anforderungen an die Träger der „PädagogInnenbildung NEU“, die Einrichtung eines Entwicklungsrats und der unmittelbare Handlungsbedarf erarbeitet.⁹

Im Herbst 2011 wurde schließlich ein Entwicklungsrat für die „LehrerInnenbildung Neu – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ unter dem Vorsitz von Andreas Schnider eingerichtet. Ihm oblag die Ausarbeitung eines Entwicklungsplans für die Umstellungsphase sowie von Richtlinien für Rahmencurricula, Ausbildungsgängen und Trägerorganisationen und die Erarbeitung von Konzepten für die Akkreditierung der Studiengänge, die Sicherung der Ausbildungsstandards, die Förderung der Qualität der Lehre und Forschung sowie die Beratung der zuständigen Bundesminister*innen.¹⁰ In über hundert intensiven Gesprächen wurden in Abstimmung mit den für die Umsetzung relevanten Communities Empfehlungen erarbeitet, die sich auf gesetzlich zu fixierende Anforderungen an die Ausbildung von Pädagog*innen im Elementar-, Primar- und

7 BMUKK und BMWF, Presseunterlage zur LehrerInnenbildung NEU vom 12.11.2010; OTS 0108 vom 13.1.2011.

8 OTS 0108 vom 13.1.2011.

9 BMUKK und BMWF, Vortrag an den Ministerrat, GZ. BMUKK-BMS 1000/0034-Min-Büro Dr. Schmied/2012

10 BMUK und BMWF, Presseunterlage zur LehrerInnenbildung NEU vom 12.11.2010.

Sekundarbereich (Sek I, Sek II) sowie auf professionelle Kompetenzen von Pädagog*innen bezogen.¹¹ Ziel war es, ein unter den gegebenen bildungspolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen umsetzbares Konzept zu erarbeiten, das sich gleichzeitig auf dem aktuellen Stand der internationalen Entwicklung in der Pädagog*innenbildung befand.¹²

Am 12. Juni 2013 wurde das Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagog*innen beschlossen. Damit wurden die Grundlagen für eine neue, zeitgemäße und wissenschaftlich fundierte Ausbildung der österreichischen Pädagog*innen gelegt.

11 BMUKK und BMWF, Vortrag an den Ministerrat, GZ. BMUKK-BMS 1000/0034-Min-Büro Dr. Schmied/2012

12 Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe, LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe (2011) 2.

„LA OLA“ FÜR DIE „PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU“! – EINE HOCHSCHULPOLITISCHE WÜRDIGUNG DER REFORM AUS DER PERSPEKTIVE EINES IHRER GRÖSSTEN FANS.

Elmar Pichl

Auf Basis des Regierungsprogramms 2008 setzten die für die Pädagogischen Hochschulen zuständige Ministerin Claudia Schmied (SPÖ) und der für die Universitäten zuständige Minister Johannes Hahn (ÖVP) die aus nationalen und internationalen Fachleuten zusammengesetzte ExpertInnengruppe „LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ ein und gaben in einer gemeinsamen Pressekonferenz am 26.1.2009 den medienöffentlichen Startschuss für einen großen Reformprozess. Der Titel war Auftrag und Programm gleichermaßen: die Erarbeitung der für eine moderne Lehrer*innenausbildung maßgeblichen Eckpunkte. Von den Minister*innen mit auf den Weg gegeben, wurden grundlegende Überlegungen wie der grundsätzliche Anspruch, für alle pädagogischen Berufe Ausbildungen auf tertiärem Niveau anzubieten, eine klare Qualitätsorientierung in allen Bereichen anzustreben, Überlegungen zu Aufnahmeverfahren anzustellen, eine erhöhte Durchlässigkeit bezüglich der Einsatzmöglichkeiten der Pädagog*innen und ihrer Karrierewege zwischen den Schularten zu ermöglichen (Wege für Quereinsteiger*innen inbegriffen), eine durchgehende Kompetenzorientierung sicherzustellen, die konsequente Umsetzung der Bologna-Struktur für qualitative Entwicklungen zu nutzen und die verschiedenen Ebenen und Bildungsphasen stärker als bisher zu verbinden (vgl. BMUKK/BMWF, *LehrerInnenbildung NEU“ – Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht*, Wien, März 2010, 5). Wenn auch nicht laut ausgesprochen (aus Vorsicht vor den ideologischen Fallen der „Gesamtschule“ sowie der „Einheitslehrer*innen“), so war dem Auftrag inhärent, dass mit dieser Reform die jahrhundertalte Doppelgleisigkeit

in der österreichischen Lehrer*innenausbildung – hier die Pflichtschul lehrer*innenausbildung an außeruniversitären Einrichtungen, dort die universitäre Ausbildung für die Lehrenden an höheren Schulen – beendet werden sollte. „In der Lehrerbildung liegt ein gutes Stück der Zukunft eines Landes“, so Jürgen Mittelstraß (im Vorwort zu ÖWR, *Die Zukunft der Lehrerbildung. Lehren lernen – wie, wo, wer?* Wien, März 2012). Diese Verantwortung nahmen Claudia Schmied und Johannes Hahn wahr, indem sie bereits im April 2008 – interessanterweise im Rahmen eines Ministerratsfoyers, in dem sie Kanzler und Vizekanzler vertraten – ankündigten, die gemeinsame Ausbildung der Lehrer*innen zu planen. „Sie demonstrierten Einigkeit und steckten sich ein großes gemeinsames Ziel“ (Wiener Zeitung Online, *Schritt für Schritt zur Reform*, 23.4.2008, zuletzt abgerufen am 10.8.2016). Im Regierungsprogramm 2008, zu dem die beiden Minister die Bildungs- und Wissenschaftskapitel verhandelt hatten, war dementsprechend zu lesen: „Lehrer/innen sind der Schlüssel zum Bildungserfolg.“

Dass grundsätzlich Reformbedarf bei der Lehrer*innen- und Pädagog*innenausbildung bestand, war unbestritten. Bereits 2003 schrieb die OECD: „Die Aufgaben und Anforderungen an die Rolle des Lehrers haben sich verändert, österreichische Lehrer sind sehr wissensorientiert, aber oftmals nicht gut vorbereitet auf die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Bedürfnisse“ (OECD, *Bericht zur Untersuchung der Situation der Lehrerinnen und Lehrer in Österreich*, 2003). Österreich war in vielerlei Hinsicht „fast ein Unikum“, (ORF Online, *So weit hinkt Österreich hinterher*, 14.7.2011, zuletzt abgerufen am 15.7.2011). Nach den Angaben eines von EURYDICE 2011 veröffentlichten Vergleichs von 31 europäischen Bildungssystemen war bereits damals in der überwiegenden Mehrheit der europäischen Länder bei der Pädagog*innenbildung ein Universitätsstudium die Norm (vgl. APA, *Pädagogen-Bildung: Uni-Studium in Europa schon jetzt Norm*, APA-Meldung Nr. 102 vom 14.7.2011). Auch qualitativer Reformbedarf bestand – aber an beiden Hochschultypen, wie Roland Fischer, einer der maßgeblichen Reformtreiber auf Expertenebene, nie müde wurde zu betonen. „Die PHn würden sich zwar zu hundert Prozent der Lehrerausbildung widmen, allerdings auf zu geringem akademischem Niveau. Die Unis würden die Lehrerausbildung hingegen nur

als ‚Nebentätigkeit‘ betreiben“ (APA, *Pädagogen-Ausbildung: Entwurflässt Unis und PH viele Freiheiten*, APA-Meldung Nr. 303 vom 28.6.2011). Und das, wiewohl es einmal eine der wesentlichen Aufgaben der Universität – zumindest im Sinn des Humboldt’schen Universitätsbildes – war, die (damals nur männlichen) Lehrer als zentrale „Diener“ des staatlichen Schulsystems auszubilden.

Problem erkannt – Problem gebannt, könnte man denken. In der österreichischen Bildungspolitik braucht es aber erfahrungsgemäß mehr: jedenfalls einen unumstößlichen politischen Willen und einen langen Atem. Zwischen der bis Anfang 2007 amtierenden Bildungsministerin Elisabeth Gehrler und dem ab Ende 2017 amtierenden Bildungsminister Heinz Faßmann lagen – aufgrund getrennter Ministerien – sieben verschiedene ministerielle Konstellationen mit acht beteiligten Unterrichts- bzw. Wissenschaftsminister*innen (fünf ÖVP, drei SPÖ), wovon sich Claudia Schmied (SPÖ) und Karlheinz Töchterle (ÖVP) wohl persönlich am intensivsten in die Gestaltung der Reform einbrachten. Es war vielleicht der Kairos, es half vielleicht die Getrenntführung der Ressorts, aber es war jedenfalls die besondere Konstellation von Einzelpersonlichkeiten, die die „PädagogInnenbildung NEU“ über eine Dekade auf Kurs, ja Erfolgskurs, gehalten hat. Unmissverständlich und parteiübergreifend „empowered“ durch klar entschlossene Ressortleitungen, bildeten höchst motivierte Expert*innen – allen voran Peter Härtel und Andreas Schnider –, reformbewegte Akteure der ministeriellen Governance – pars pro toto seien hier Angela Weilguny oder Heribert Wulz genannt – sowie die sich intensiv involvierende Hochschul- und Universitätscommunity – auch hier seien pars pro toto Martin Polaschek oder Ivo Brunner genannt – zusammen ein außergewöhnliches Dream-Team, für das die Welle – „La Ola“ – durch das Stadion der Bildungs- bzw. Hochschulpolitik gehen sollte. Ein klarer politischer Wille, starke Reformers*innen, eine evidenzbasierte, wissenschaftsorientierte Politikgestaltung, eine intensive Stakeholderinvolvierung sowie eine hohe Kontinuität im Reformduktus (aufgrund eines gemeinsamen, interministeriellen Corpsgeists der „Beamtenschaft“) lassen die „PädagogInnenbildung NEU“ als eine der (wenigen) nachhaltigen Reformfolge der großen Koalition dastehen. Bereits 2012 bewertete Roland Fischer die Entwicklung mit den Worten: „Es sind gute Ansätze

da; wir waren noch nie so weit in Österreich, die Lehrerbildung einen großen Sprung weiterzubringen.“ Und Wissenschaftsminister Karlheinz Töchterle appellierte unermüdlich für den weiteren Weg an beide Hochschulsektoren: „Natürlich muss man alle Bedenken ernst nehmen, aber ich bitte, dass das alle Seiten auch ohne Hochmut tun ... Wir sollten alle kooperativ sein, wir müssen die Kunst des Möglichen üben“ (beide Zitate in ÖWR, *Die Zukunft der Lehrerbildung. Lehren lernen – wie, wo, wer?* Wien 2012, 17).

Retrospektiv lässt sich der Reformweg mit sechs Kommunikations- und Arbeitsphasen beschreiben:

1. die ExpertInnengruppe (2009–2010),
2. bundesweite Stakeholderkonferenzen (2010),
3. die Vorbereitungsgruppe (2011),
4. der Entwicklungsrat (2012),
5. die operative Vorbereitungsphase an den PHn bzw. Universitäten (2013–2015),
6. die (erste) operative Umsetzungsphase an den PHn bzw. Universitäten (2016–2018).

Während in die Jahre 2013–2015 der Beschluss des Bundesrahmengesetzes zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagog*innen (BGBl. I Nr. 124/2013), die Etablierung des Qualitätssicherungsrates und der ministeriellen Austauschplattform (als Community-Dialoginstrument) sowie entsprechende Entwicklungsvorhaben der PHn bzw. Universitäten fielen (aufbauend auf den Leistungsvereinbarungen für diese Jahre wie etwa Curricula-Entwicklungen, neue Professuren, neue Organisationsformen, Kooperationsentwicklungen), waren die Jahre 2016–2018 vom Start der in den Entwicklungsverbänden erarbeiteten, gemeinsamen Lehramtsstudien geprägt, von der Entwicklung und dem Aufbau der notwendigen (Personal-)Ressourcen (im Universitätsbereich u. a. mit über dreißig Millionen Euro „fresh money“ im Rahmen der Hochschulraum-Strukturmittel), sowie von weiteren legislativen Entwicklungsnotwendigkeiten (wie z. B.

der Harmonisierung des Studienrechts, Adaptierungen in der Studierendenadministration und -statistik).

Aus der Perspektive der Hochschulsystem-Governance gelang mit dieser Reform ein Hattrick: Einerseits wurde begonnen, die institutionelle Doppelgleisigkeit abzubauen und eine effiziente „qualitativ neue Zweisamkeit“ aufzubauen; andererseits wurde in die gesellschaftlich derart erfolgskritische Ausbildung der Lehrer*innen und Pädagog*innen qualitätsorientiert investiert (wobei die Universitäten eine ihrer zentralen Aufgaben erst „wiederentdeckten“). Und darüber hinaus entfaltete der Reformprozess im Universitätssektor eine ordnende Wirkung (mittelbar auch über die rund 15 Prozent hinaus, die die Lehramtsstudien als Segment am universitären Gesamtstudienangebot ausmachen).

Große Reformen wie diese brauchen Zeit um zu wirken. Umso erfreulicher – und für die Systemreputation auch wichtig – ist es, wenn die österreichischen Anstrengungen international registriert und positiv bewertet werden. So kommentieren die Sustainable Governance Indicators (www.sgi-Network.org) – ein Projekt der Bertelsmann Stiftung, das regelmäßig systematisch den Reformbedarf sowie die Reform- und Regierungsfähigkeit von 31 OECD-Staaten bewertet – die Reform der Pädagog*innenbildung mit Bewertungen wie „improvements in teacher-training standards“ (2018), „in medium term, this will result in better-trained teachers“ (2017) bzw. „teacher training has improved“ (2016).

Die Frage, ob nach den ersten zehn Jahren Reformarbeit „ein Küken geschlüpft“ oder „ein Adler gelandet“ sei, muss wohl mit einem Reframing dahingehend beantwortet werden, dass das geschlüpfte rot-weiß-rote Adlerküken noch eine nachhaltige Aufzucht benötigt. Denn auch für die Zukunft bleibt viel zu tun. Der „verpflichtende“ Master hinterlässt aus vielerlei Gründen einen bitteren Nachgeschmack. Anzustreben wäre zumindest, dass durch nun bessere Lehrprozesse und -standards die Ist-Studiendauer im Lehramt an die curriculare Normdauer herangeführt wird und dadurch in Zukunft bis zum Master-Abschluss nicht länger studiert wird als in der Vergangenheit bis zum Magister. Und auch die Gestaltung des Übergangs vom Studium hinein in die Praxis verdient eine nochmalige Bearbeitung, um den Realitäten der Lern- und Arbeitswelten besser entsprechen zu können. Vor allem aber gilt es, jene Rahmen-

bedingungen nachhaltig weiterzuentwickeln, die es für die „qualitative neue Zweisamkeit“ von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen benötigt. Die Philosophie des Bundesrahmengesetzes 2013 ging davon aus, dass die Gleichwertigkeit (g) der Ausbildungen durch Kooperation (k), gemeinsame Qualitätssicherung (q) und Qualitätssteigerung (q) zustande kommt (oder mathematisch kompakt: $g = k \cdot q^2$). Die Voraussetzungen für das Funktionieren dieser Erfolgsformel liegen aber in der konsequenten Einbettung der Pädagogischen Hochschulen in eine tertiäre Kultur. Damit angesprochen sind Qualitäten, die auch seitens der österreichischen Universitäten zurecht eingefordert wurden und werden: vergleichbare akademische Qualitätsstandards (z. B. im Personalbereich), vergleichbare Autonomiestandards (die aber nicht ident sein müssen mit jenen der österreichischen öffentlichen Universitäten), hochschultypenadäquate Forschungs- und Publikationsaktivitäten, Einbettung in ein Qualitätssicherungssystem nach internationalen Standards (idealerweise im Rahmen des HS-QSG und der AQA) und eine stärkere Internationalisierung (u. a. durch eine größere Mobilität der Studierenden und Lehrenden).

Was sich das österreichische Reformprojekt „PädagogInnenbildung NEU“ verdienen würde und was einen Wunsch von Roland Fischer erfüllen würde (vgl. BMUKK/BMWF, *Ergänzende Expertise zu LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe*, Wien, September 2010, 15), ist, dass auf Basis des geschaffenen, breiten Fundaments auch ein bis zwei österreichische „schools of education“ mit internationalem Exzellenzanspruch entstünden. Dann wird es wohl heißen: „Otra vez la ola!“

DIE PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU ALS TEIL DER BILDUNGSREFORM 2007–2017

Kurt Nekula

In der Zeit ab dem Jänner 2007 wurde immer wieder in Abrede gestellt, dass die Bildungsreform unter der damaligen Ressortchefin Claudia Schmied einem „großen Plan“ folgen würde. Ehrlicherweise hätten die Kritiker dieser Reform nicht die Existenz eines Gesamtkonzepts anzweifeln, sondern zugeben sollen, dass sie den Plan aus standes-, gesellschafts- und bildungspolitischen Erwägungen ablehnten. Selbst wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse wurden vom Tisch gewischt, wenn sie mit ideologischen Sichtweisen inkompatibel waren.

Natürlich folgten die vielen Reformmaßnahmen einer gemeinsamen Architektur. Es war die Zeit der großen Bildungsinvestitionen, die unter der gemeinsamen Klammer der „Individualisierung des Lernens in inklusiven Settings“ entwickelt wurden und aufeinander abgestimmt waren. Isoliert wären sie tatsächlich Einzelmaßnahmen ohne Tiefgang gewesen, aber gemeinsam entwickelten sie eine sichtbare Wirkung, die sich schließlich auch in den zuletzt veröffentlichten großen Assessments in den Bereichen Lesen und Mathematik hinsichtlich verbesserter Schülerleistungen zeigte.

Einerseits wurden die Rahmenbedingungen für das stärkere Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse von Schüler*innen durch die Senkung der Klassenschülerhöchstzahlen – bis dahin eine jahrzehntelange Forderung von allen Seiten – und die Ermöglichung von mehr Teamteaching und Kleingruppenunterricht verbessert. Gleichzeitig erfolgten Investitionen in die Schulgebäude mit dem Fokus auf ganztägige Schulformen, Individualisierung und Lehrerarbeitsplätze.

Vom Kindergarten bis zur Matura wurde die Kompetenzorientierung in Bildungsplänen, Lehrplänen der VS/NMS/neuen Oberstufe sowie im Modell der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung

implementiert. Dies bedeutete grundlegende Änderungen in den Bereichen der Unterrichtsentwicklung (1) und der Ergebnisverantwortung (2):

(1) Der Unterricht musste vom mechanistischen Einüben und Reproduzieren des Gelernten im Rahmen von Prüfungen zur Entwicklung eines echten Verständnisses von Fragestellungen, Lösungsmethoden und der Anwendung entsprechender Instrumente weiterentwickelt werden. Das wurde ganz besonders im Fach Mathematik sichtbar und traf dort zum Teil auf zähen Widerstand. Bis heute. Es ist ja absurd, dass unter dem Druck der öffentlichen Debatte die sogenannte „Textlastigkeit“ von Mathematikaufgaben zurückgeschraubt wird, obwohl gerade solche Beispiele eine höhere Lösungshäufigkeit aufweisen ...

Im Gegensatz dazu hatte die Entwicklung in Deutsch und den lebenden Fremdsprachen – hier auch auf Europäischer Ebene – längst stattgefunden und stellte daher Lehrende und Lernende vor keine großen Hürden.

Einen wesentlichen Paradigmenwechsel stellte die Abkehr vom – wissenschaftlich mehrfach relativierten und praktisch sinnlosen – Bemühen um die Bildung von homogenen Lerngruppen dar. Das neue Ziel war, den Kindern dort den Schulbesuch zu ermöglichen, wo sie lebten, also in der Heterogenität der jeweiligen Region hinsichtlich Migration, Bildungshintergrund, Einkommenshöhe, Behinderungen usw. Allerdings war immer klar, dass dafür entsprechende Rahmenbedingungen sichergestellt werden mussten. Das betraf einerseits einen stark individualisierten Unterricht mit Methodenvielfalt, Interessensdifferenzierung, diagnosebasierter Förderung und Eingehen auf die Stärken und Schwächen der Kinder. Das bedeutete aber auch, sprachliche Bildung, ganztägige Schulformen, Politische Bildung, Schulische Kulturarbeit (u. a. freier Eintritt in Bundesmuseen), tägliche Bewegung usw. zu forcieren. Um Standorte in sozio-ökonomisch benachteiligter Lage und mit großen Herausforderungen wirkungsvoll zu unterstützen, wurden Schulpsychologie, Schulsozialarbeit und (Gewalt-) Präventionsarbeit (z. B. „Die weiße Feder“) ausgebaut. Insgesamt wurden in dieser Phase zusätzliche rund 10 000 Dienstposten in den Bereichen Unterricht, Freizeitbetreuung und Unterstützungssysteme geschaffen. Das bedeutete einen Pool von etwa 250 000 Wochenstunden, die im gesamten Schulwesen für die individuelle Förderung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen zusätzlich zur Verfügung standen. Im

weiteren Verlauf führte dies unter den Ministerinnen Heinisch-Hosek und Hammerschmid zur Entwicklung des sogenannten Chancenindex und damit der indexbasierten Ressourcenzuteilung an Regionen, Schulcluster und Schulen mit Index 3 oder 4 (sozio-ökonomische Benachteiligung / starke Benachteiligung).

(2) Die zweite grundlegende Neuerung bestand darin, nicht nur die Schülerleistungen zu messen und zu bewerten, sondern auch die systemische Ergebnisverantwortung neben der Individualverantwortung von Eltern und Kindern klar zu definieren. Diese Output-Orientierung verlangt einen regelmäßigen, strukturierten und analytischen Blick auf die Lernergebnisse der Schüler*innen. Claudia Schmied betonte stets das Postulat der „lernenden Organisation“ nach C. O. Scharmer. Verkürzt gesagt, darf sich Schule nicht darin genügen, Bildungsangebote zu setzen, sondern sie muss auch die Lernumgebung so gestalten, dass die Schüler*innen optimal gefördert werden können. (Selbst Vertreter des Spitzensports wie etwa Toni Innauer betonten immer wieder diese geteilte Ergebnis-Verantwortung von Sportler und Trainerteam, also des Individuums und des Systems). Das erfordert kontinuierliche Qualitätsarbeit, um notwendige Adaptierungen, Nachjustierungen und Maßnahmensetzungen rasch zu erkennen und umzusetzen.

Die Implikationen für die Lehrer*innenbildung hinsichtlich entsprechender Haltungen, Kenntnisse und Kompetenzen der Lehrenden sind offensichtlich und waren zentrale Themen bei der Implementierung der „PädagogInnenbildung NEU“.

Die Perspektive einer gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen und etwas später der Sechs- bis Vierzehnjährigen rückte zum ersten Mal in greifbare Nähe und erforderte den gemeinsamen Einsatz von Pflichtschullehrer*innen und Lehrer*innen der höheren Schulen – und damit ein neues Dienst- und Besoldungsrecht. Sie bedingte aber auch eine effektivere Berufsorientierung, Bildungsberatung und eine stärkere Durchlässigkeit, etwa durch das Modell „Lehre und Matura“.

Die Umsetzung der Pädagogischen Maßnahmen, des standortbezogenen Ressourceneinsatzes und der Unterrichtsorganisation erfolgte in schulautonomen Modellen, die an den Standorten, entsprechend der Zusammensetzung ihrer Schülerpopulation und der Rahmenbedingungen,

erarbeitet wurden. Dies erforderte jedoch systematische Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen und wurde mit „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) und „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ (QIBB) verwirklicht. Und es erforderte entsprechend kompetente Führungskräfte sowohl in den Schulleitungen als auch in der Schulaufsicht. Deshalb erfolgten damals eine Stärkung der Leiterprofile und die gesetzliche Verankerung des Qualitätsmanagements als zentrale Aufgabe der Schulaufsicht im Bundesschulaufsichtsgesetz. Bereits hier wurde die Grundlage für die heute verpflichtende Qualifizierung von Führungskräften, bereits vor Übernahme der Funktion, geschaffen. Die Europäische Kommission hat im Rahmen der Initiative „ET 2020“ die Notwendigkeit der Fokussierung auf Leadership und Professionalisierung sowie die Evaluierung von Entwicklungs- und Karriereöglichkeiten von Lehrenden und Führungskräften festgeschrieben. Die Leadership Academy (LEA) wurde in diesem Sinn weiterentwickelt und konzentrierte sich auf die Implementierung Reformvorhaben und die Stärkung von Instrumentarien der Standortentwicklung. Die endgültige systemische Verankerung erfolgte schließlich durch das verpflichtende Qualifikationssystem und einen eng begleiteten Berufseinstieg.

Da es für eine erfolgreiche Implementierung von Bildungsreformen auch eine effektive Schulentwicklungsbegleitung braucht, wurde diese als weitere Kernaufgabe der PH definiert und gesetzlich verankert.

Schule muss immer auch einen leistungsbezogenen Fokus haben und dafür lieferten die Bildungsstandards (BIST) regelmäßige Rückmeldungen an alle Systemebenen über Schülerleistungen, Motivation, Lernfreude, und Schulklima. Dies beinhaltete auch die Betrachtung der relevanten Subgruppen hinsichtlich Geschlecht, Migration, sozio-ökonomischer Aspekte, Risikofaktoren und Spitzenleistungen. Der Vergleich der Schülerleistungen von Schulen mit gleichen Rahmenbedingungen lieferte wertvolle Daten für die Qualitätsentwicklung ebenso wie der Index der sozio-ökonomischen Benachteiligung. Da die Auswertung dieser Daten jedenfalls unabhängig und wissenschaftsgeleitet erfolgen muss, wurde das zuständige Bundesinstitut (BIFIE) ganz bewusst in der damaligen ausgelagerten Konstruktion geschaffen.

All das erfordert ein System der Aus-, Fort- und Weiterbildung, das diese vielen Aspekte berücksichtigt, den komplexen Anforderungen des Bildungswesens gerecht wird und sicherstellt, dass entsprechend qualifizierte Lehrende, Führungskräfte und Schulentwicklungsberatung in erforderlicher Quantität zum Einsatz kommen können. Dazu braucht es eine kompetenzbasierte Ausbildung sowie eine wissenschaftlich professionsorientierte Qualifikation nach Altersstufen und nicht wie bisher für bestimmte Schularten. Die Förderung von Durchlässigkeit und beruflicher Weiterentwicklung sind genauso wesentlich wie Schwerpunktsetzungen und Spezialisierungen. So ist etwa eine Voraussetzung für die erfolgreiche Integration von Kindern mit Behinderungen in das Regelsystem, dass dort Lehrende mit sonderpädagogischer Kompetenz in erforderlicher Zahl arbeiten. Das Lehramt für Sonderschulen verzeichnete im Laufe der Zeit dramatische Einbrüche bei den Studierendenzahlen. Die Schwerpunktsetzung „Inklusion“ motiviert wieder wesentlich mehr Studierende, sich diesem Bereich zu widmen. Die Kombination mit der Ausbildung im Rahmen der Grundschul- bzw. Sekundarstufenpädagogik stellt sicher, dass das Schulwesen mit sonderpädagogischer Kompetenz erfüllt wird und nach und nach Kinder mit Behinderungen in ihrem unmittelbaren Lebensraum mit der erforderlichen Qualität gefördert werden können und nicht weite Wege in eine Spezialschule überwinden müssen.

Die Kooperation von PH und UNI ist ohne Alternative, da die Qualifizierung der Lehrenden „aus einem Guss“ und nicht in Parallelwelten ohne Querbezug erfolgen muss. Dazu ist es wichtig, die grundsätzliche Eignung der Studienanwärter*innen festzustellen und ein ausgewogenes Angebot an bildungswissenschaftlicher Grundlage, Fachwissenschaft, didaktisch-methodischer Kompetenz und schulpraktischer Ausbildung sicherzustellen. Dass es hier leidenschaftliche Diskussionen über die Mengengerüste zwischen den verschiedenen Interessensgruppen gab, gibt und geben wird, ist nachvollziehbar. Von allen Akteuren wird stets beteuert, „das Kind im Mittelpunkt“ zu sehen. Tatsächlich sind es sehr oft die Eigeninteressen und ideologischen Bollwerke, die einer Weiterentwicklung im Wege stehen. Die Bandbreite der Teilnehmer an dieser Debatte ist weit gespannt, von Politik über Sozialpartnerschaft und Schulpartnerschaft bis hin zur Bildungswissenschaft, Lehrerbildungseinrichtungen

und diversen Lobbyistengruppen. So konstruktiv die Lehrervertretung beispielsweise in Fragen der Qualitätsentwicklung (SQA, QIBB) agierte, so sehr versucht sie bis heute, den Paradigmenwechsel von der schulartenspezifischen zur altersstufenbezogenen Ausbildung zu verhindern. Noch dazu ist sie in der Frage des Umfangs von fachwissenschaftlicher und schulpraktischer Ausbildung in sich gespalten. Ich hoffe sehr, dass hier keine Rückschritte mehr erfolgen, sondern der eingeschlagene und absolut zielführende Weg konsequent weitergegangen wird.

In Fragen der Pädagog*innenbildung sind alle Kompetenzen und Ressourcen beider Einrichtungen – PH und UNI – gefragt, um die Qualifizierung entsprechend den aktuellen Anforderungen der Gesellschaft zu gewährleisten. Dass in diesem Kontext die Aus-, Fort- und Weiterbildung, aber auch die schulische Entwicklungsbegleitung nicht getrennt voneinander betrachtet werden dürfen, wird immer klarer und wird erfreulicherweise in zunehmendem Ausmaß in zum Teil gemeinsamen Lehrveranstaltungen realisiert.

Die Möglichkeit, zu einer bereits absolvierten Fachausbildung die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen erwerben zu können, ist nicht nur in Zeiten von Lehrermangel hilfreich, sondern bringt mehr Menschen mit wichtigen Lebens- und Berufserfahrungen in die Schule. Das durchbricht den traditionellen Kreislauf „Schule – PH/UNI – Schule“, der dazu führt, dass die Schüler*innen besonders in der Allgemeinbildung von Erwachsenen auf das Leben und die Berufswelt vorbereitet werden, die sich selbst nicht oder kaum außerhalb des Bildungssystems bewegt haben. „Teach for Austria“, Mentorenprogramme und Studiengänge für Quereinsteiger*innen zeigen klar und deutlich die positiven Effekte, wenn Lehrende diese Erfahrungen außerhalb der Schule sammeln konnten. Es wäre deshalb zu überlegen, als eine der Voraussetzungen für ein Lehramtsstudium mindestens ein Jahr Tätigkeit in anderen beruflichen Feldern bzw. in NGO-Bereichen nachweisen zu müssen.

Der unabhängige und wissenschaftsgeleitete Qualitätssicherungsrat (QSR) hat eine zentrale Rolle bei der Entwicklungsbegleitung der „PädagogInnenbildung NEU“: Bewusstseinsbildung, Information, Moderation von Prozessen, Konfliktbegleitung, curriculare Entwicklung usw. Ohne den QSR und das konstruktive Miteinander von PH und UNI wäre die

Implementierung mit Sicherheit nicht so erfolgreich gelungen. Und ich wiederhole: Nun ist es ganz zentral, den eingeschlagenen Weg konsequent fortzusetzen. Eine Rückkehr zu alten Strukturen in einzelnen Teilbereichen ist in diesem skizzierten Gesamtzusammenhang nicht möglich und würde das Lehrerbildungssystem ad absurdum führen.

DIE ENTWICKLUNG DER PÄDAGOG*INNENBILDUNG AUS SICHT DER UNIVERSITÄTEN – UNIVERSITÄRE PLATTFORM FÜR PÄDAGOG*INNENBILDUNG 2011–2019

Ilse Schrittmesser, Ruth Mateus-Berr

Am 27. Jänner 2011 bekräftigen die Bundesministerinnen Claudia Schmied (Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) und Beatrix Karl (Ministerium für Wissenschaft und Forschung) ein Bekenntnis zu einer gemeinsamen Ausbildung für alle Pädagog*innen. Der Plan implizierte auch, die gesamte Lehrer*innenbildung von den Universitäten an die Pädagogischen Hochschulen zu transferieren. Die Konferenz der österreichischen Senatsvorsitzenden wurde aufgefordert, auf diesen Plan zu reagieren. Die stv. Sprecherin der österreichischen Senatsvorsitzenden für die Kunstuniversitäten und das Lehramt, Ruth Mateus-Berr, wollte nicht alleine entscheiden, sondern die Betroffenen zu Beteiligten machen, und initiierte spontane Treffen, zu denen sie Lehrende aus dem Bereich Lehramt einlud.

Zu einem Zeitpunkt, als „PädagogInnenbildung NEU“ in die Phase der konkreten Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung geht, findet am 29. November 2010 infolge eines dieser Treffen ein Symposium an der Universität für Angewandte Kunst statt, zu dem mehr als siebzig Vertreterinnen und Vertreter aller Universitäten aus ganz Österreich anreisen und sich für die Gründung einer Plattform Universitäre LehrerInnenbildung (UPL) als spontane Initiative zur Qualitätssicherung der Lehrer*innenbildungsreform aussprechen. Das im Rahmen des Symposiums verfasste Kommuniqué macht deutlich, dass sich die österreichischen Universitäten für die Lehrer*innenbildung verantwortlich fühlen und ihren Beitrag leisten wollen.

Hier ein Auszug aus dem damals verfassten und via Austria Presseagentur (APA) veröffentlichten Kommuniqué:

„Mit wachsender Irritation beobachten nicht nur die Universitäten, dass das wichtige Reformprojekt „LehrerInnenbildung NEU“ vorangetrieben wird, ohne zentrale Einwände und Bedenken zu berücksichtigen, die bereits mehrfach geäußert worden sind. Diese Bedenken kommen in mehreren Stellungnahmen, unter anderem der Vorsitzenden der Senate der österreichischen Universitäten, der Österreichischen Rektorenkonferenz, der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen und zahlreicher anderer Stakeholder zum Ausdruck. Sie ergeben sich auch aus internationalen und nationalen Expertisen, die vom derzeit vorliegenden Reformpapier teils sehr erheblich abweichen.

Unbedingt abgelehnt wird insbesondere:

- eine Ausbildung nur auf Bachelor- oder, wie im Falle der Elementarpädagog*innen, gar nur auf Maturaniveau,
- eine Parallelführung von Masterstudium und Berufseinführungsphase („Induktionsphase“),
- eine Parallelführung mehrerer Lehrer*innenbildungseinrichtungen in „Clustern“ ohne strategisches Konzept für die Weiterentwicklung und schließliche Zusammenführung der beteiligten Institutionen.

Kennzeichen einer Lehrer*innenbildung auf international anschlussfähigem Niveau sind insbesondere:

- eine enge Verzahnung der Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und schulpraktische Studien unter einem institutionellen Dach,
- eine prosperierende Forschung innerhalb der Lehrer*innenbildungseinrichtung,
- eine durchgängig forschungsgeleitete Lehre,
- eine vollakademische Ausbildung (Master bzw. Magister) für alle Pädagog*innen, unabhängig vom Alter der Kinder und Jugendlichen, die von diesen Lehrkräften unterrichtet werden.

Vor diesem Hintergrund ist die Überwindung der Fragmentierung der Lehrerbildungsstrukturen in Österreich sowie ihre zügige Akademisierung ein zentrales strategisches Reformziel.“

Ziel der Plattform, so kristallisiert sich im Rahmen der Gründungsinitiative heraus, ist die Begleitung und Qualitätssicherung des eingeleiteten Reformprozesses, wie auch die Forderungen des Kommuniqués deutlich machen.

„Die Universitäre Plattform Lehrer*innenbildung sieht sich als ein Gremium von Expert*innen aus dem Bereich der Universitäten, versteht sich allerdings nicht als bloße Vertretung der Interessen der Universitäten, sondern als Impulsgeber für die gesamte Lehrer*innenbildung in Österreich,“ heißt es in dem von der Plattform im Jahr darauf herausgegebenen Band *Best Spirit Best Practice* (Mateus-Berr & Schrittmesser 2011, S. 9). Im Vordergrund des Bandes steht das Erfassen des Status Quo der Lehrerbildungstraditionen, das Aufzeigen von „Best Practice“-Modellen an österreichischen Universitäten – unter anderem auch als eine Art Selbstfindungsprozess – und der Entwurf möglicher Zukunftsszenarien. Die Vertreter*innen der Plattform – moderiert von der Steuerungsgruppe der ersten Stunde¹ – streben einen lösungsorientierten Erfahrungsaustausch mit den engagierten Akteur*innen der Universitäten und der Pädagogischen Hochschulen mit Blick auf Spannungsfelder, Potenziale und Grenzen zukünftiger Kooperationen an. All das wird unter dem Leitmotiv „Best Spirit Best Practice“ in lebendigen Diskussionen und Ideenschmieden zur Sprache gebracht und fließt in die gemeinsamen Aktionen ein.

Am 27. Jänner 2011 bekräftigen die Bundesministerinnen Claudia Schmied und Beatrix Karl dann ihr Bekenntnis zu einer gemeinsamen Ausbildung für alle Pädagog*innen.

Die UPL begrüßt dieses Bekenntnis und erneuert im Rahmen ihres Symposiums am 1. Februar 2011 in Innsbruck drei ihrer zentralen For-

¹ Ruth Mateus-Berr, Ao. Professorin an der Universität für Angewandte Kunst, Ilse Schrittmesser, zu diesem Zeitpunkt Professorin an der Universität Innsbruck, heute Professorin an der Universität Wien, Martin Steger, Postdoc an der Universität Graz, heute Assistenzprofessor an der Universität Linz, Rudolf Freund, Ao. Professor an der Technischen Universität Wien.

derungen, die in den folgenden Stakeholderkonferenzen breite Zustimmung finden:

- „Magister-/Masterausbildung vor Berufseintritt für alle Lehrer*innen, unter Einschluss der Grundschullehrkräfte – keine verschuln Kurzstudien;
- Überwindung der zweigeteilten Lehrer*innenausbildung durch schrittweise Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten;
- keine beliebig gestalteten regionalen Cluster, keine zeitaufwändigen Akkreditierungsverfahren, sondern klare politische Entscheidungen für die universitäre Lehrer*innenbildung;
- „LehrerInnenbildung NEU“ braucht Ressourcen – die UPL fordert ein Konjunkturpaket Bildung JETZT.

Das Killerargument der fehlenden Budgetmittel weist die UPL zurück. Im „Jahr der Bildungsoffensive“ liegt es in der Verantwortung der Bundesregierung, des Bundeskanzlers und des Finanzministers, ein zukunftsorientiertes Konjunkturpaket Bildung zu verabschieden. Was zur Rettung der Banken möglich und teuer ist, muss für Kinder und Jugendliche, für Studierende und Lehrende billig sein.“

Die Plattform richtet eine Website <https://www.plattform-lehrerinnenbildung.net> als Kommunikationsort für geplante Veranstaltungen ein, die allesamt unter dem Leitmotiv FUTURESPEACE laufen – damit soll die Orientierung der Plattforntreffen markant wiedergegeben werden – und die als Informationsquelle für die nun Schlag auf Schlag stattfindenden Entscheidungen und Entwicklungen dienen. Auch der laufende Austausch mit Vertretern des Qualitätssicherungsrates wird forciert – Roland Fischer, Andreas Schnider, auch Maria-Luise Braunsteiner und Mitglieder des Wissenschaftsministeriums nehmen an nahezu allen Plattformveranstaltungen teil, die manchmal jährlich, in manchen Jahren – je nach Dringlichkeit – auch zweimal im Jahr stattfinden und zu denen die österreichischen Universitäten reihum einladen. Im Jänner 2019 findet die bislang letzte, 14. Plattformveranstaltung zum Thema Mentoring an der Universität Salzburg statt.

Themen der Veranstaltungen in den Jahren davor waren immer von den jeweils brisant diskutierten Entwicklungen und drängenden Entscheidungen bestimmt – die letzte Veranstaltung etwa widmete sich dem Thema Mentoring angesichts der offenen Fragen in Hinblick auf die Qualität der Ausbildung jener Mentor*innen, die im Rahmen von „PädagogInnenbildung NEU“ die Praktika der Lehramtsstudierenden begleiten, aber auch für die Induktionsphase verantwortlich sein sollen und deren Ausbildungscurricula sich gerade in Ausarbeitung befinden. Akteur*innen der Plattform diskutierten an der Universität Salzburg – in Anwesenheit unter anderem von Andreas Schnider – über Potenziale und Risiken der aktuellen Entwicklungen, die sich zur Ausbildung der Mentor*innen abzeichnen. Davor, im Mai 2018 lud die Universität für angewandte Kunst unter der Leitung von Ruth Mateus-Berr zur Diskussion über die Entwicklung des Masterstudiums und der darin vorgesehenen Praktika ein.

Immer wieder wurde auch die Entwicklung der Kunstuniversitäten und ihre Stellung in der Lehrer*innenbildung in Veranstaltungen aufgegriffen – einmal etwa an der Universität für Musik und Darstellende Kunst in Wien, in deren Rahmen auch die zweite, von der Plattform initiierte Publikation vorgestellt wurde: „Zauberformel Praxis“ (Schrittesser et al. 2014).

Im Jahr 2016 initiierte Ilse Schrittester ein Plattform-Symposium an der Universität Wien unter dem Motto: „Mission Completed?“, zu dem auch Vertreter*innen der Pädagogischen Hochschulen eingeladen wurden. Die Veranstaltung ging der Frage nach, ob die Plattform nun, da die Curricula von „PädagogInnenbildung NEU“ implementiert und umgesetzt waren, noch eine Existenzberechtigung habe. Nicht alle Forderungen der Plattform konnten verwirklicht werden, jedoch ist es durch die Plattforminitiativen gelungen, wesentliche Markierungen zu setzen und vertrauensvolle Kooperationen zwischen den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen mit dem gemeinsamen Ziel zu etablieren, eine international anschlussfähige Qualität der Lehrer*innenbildung zu sichern. Die Forderungen der Plattform dienten dabei als nützlicher Orientierungsrahmen, auf dessen Basis laufend überprüft werden konnte, wohin die Reise ging und ob die Richtung, die eingeschlagen wurde, mit den Ansprüchen an eine zukunftsfähige Lehrer*innenbildung vereinbar war.

Letztere Überlegungen standen wohl im Vordergrund und waren offenbar mit ein Grund dafür, dass die Veranstaltung an der Universität Wien im Jahr 2016 mit einer klaren Absage an die Auflösung der Plattform endete – zu viel sei noch zu tun und es gelte wachsam und kritisch zu bleiben. Dazu wurde die Aufnahme der Pädagogischen Hochschulen und deren Vertreter*innen in die Plattform und in die Steuerungsgruppe beschlossen – Elisabeth Windl, Vizerektorin für Lehre der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, und Elisabeth Amtmann, Vizerektorin für Lehre der Pädagogischen Hochschule Steiermark, bereichern seither die Steuerungsgruppe und bringen die Perspektive der Pädagogischen Hochschulen in die Plattformagenden ein. Die erste auf dieses Symposium folgende Veranstaltung wurde dann auch von der Pädagogischen Hochschule Steiermark ausgerichtet und widmete sich dem Thema „Profession Lehrer*innenbildung“. Man beschäftigte sich mit Fragen der Qualifikation jener Berufsgruppe, die für die Lehrer*innenbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten Verantwortung tragen.

Betrachtet man die Geschichte der Plattform, so ist sie insgesamt als Erfolgsgeschichte zu werten, auch wenn einige der Forderungen der Plattform nicht erfüllt wurden, andere wiederum laufend neu vorgebracht und in Erinnerung gerufen werden müssen. Für diese Fragen versteht sich die Plattform Lehrer*innenbildung auch weiterhin als Ort der Diskussion, der Kritik und der kreativen Lösungsentwürfe für drängende Zukunftsfragen.

Literatur

Mateus-Berr, R. (2011). Best Spirit Best Practice. Lehramt an Österreichischen Universitäten. Wien: Braumüller.

Schrittesser, I., Malmberg, I., Mateus-Berr, R. & Steger, M. (Hrsg.) (2014). Zaubersformel Praxis? Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: New Academic Press.

HERAUSFORDERUNGEN DER NEUEN PÄDAGOG*INNENBILDUNG AUS SICHT DER PFLICHTSCHULEN¹

Paul Kimberger

Die Bedeutung der neuen Ausbildung für Lehrpersonen in Österreich ist eine vielfältige, entstand sie doch im Zuge der Angst vor einem multiplen Thesenversagen der Pädagogik. Dabei war allen Akteuren klar, dass eine Reduzierung der Komplexität nicht funktioniert. Die Entwicklung dieser neuen Ausbildung fokussierte nicht auf einfache und schnelle Lösungen, sie wollte Offenheit statt Selbstgewissheit. Der Gestaltungsanspruch war eine aktive Veränderung der Bildungslandschaft, die scheinbar einer wissenschaftlichen Influenz auf das Handeln von Lehrpersonen bedurfte.

Die Dissemination dieser Ausbildung hat noch nicht stattgefunden. Wir wissen in dieser komplexen und volatilen Welt nicht, welche Wirkungen diese Ausbildung auf den Schulalltag haben wird, ob die einzelnen Faktoren ausreichen, um die Herausforderungen der nahen Zukunft zu bewerkstelligen.

I Gleichwertigkeit

Die gleichwertige Ausbildung der Lehrpersonen für alle Schultypen auf Masterniveau ist ein wichtiger Beitrag zum Ausgleich bisheriger gesellschaftlicher Unterschiede von akademischen und nicht-akademischen Unterrichtenden, wobei es wichtig ist, diese Ausbildung nicht als Orientierungsstreit zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen hochzustilisieren, sondern pädagogische Kultur ins Zentrum der Bemü-

¹ Ich bedanke mich ganz herzlich bei Dr. Gabriele Zehetner (Vizektorin der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz) und Dr. Emmerich Boxhofer (Institutsleiter für Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz), die die Grundlage für diesen Beitrag geschaffen haben.

hungen um Weiterentwicklung zu legen (Rauscher 2008, S. 58). Noch dazu, wo ja Lehramtsstudierende generell den Nimbus einer negativ selektierten Gruppe von Maturant*innen haben, wofür es allerdings keine empirischen Belege gibt. Ebenso wird bei dieser gesellschaftlichen Einschätzung auf die Frage vergessen, welches professionelle Handeln für den Lehrberuf relevant ist, erfolgt doch der Fokus meist auf fachliches und weniger auf fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen (Blömeke 2006, S. 193).

Die längere Studiendauer bietet einerseits die Möglichkeit, sich intensiver mit pädagogischen, fachlichen und praktischen Aspekten der Pädagogik auseinanderzusetzen, und kann somit die Qualität der Ausbildung steigern, andererseits entspricht die monetäre Abgeltung noch nicht der zeitlich vergleichbaren Studien. Erfreulich ist in diesem Zusammenhang zumindest, dass nun alle Lehrenden eine gleichwertige Bezahlung und ein einheitliches Bezugssystem erhalten. Die lange Studiendauer könnte auch Auswirkungen auf den beginnenden Lehrer*innenmangel haben, der in Deutschland bereits akut ist (Klemm & Zorn 2018, S. 16).

Ein weiterer Aspekt der gleichen Ausbildung ist möglicherweise die Verschärfung der Chancengleichheit für Schüler*innen. Schulen in privilegierter Lage und Situation werden die geringe Anzahl von Lehrkräften stärker anziehen als Schulen in exponierten Lagen und Situationen. Die Aufgabe der Gesellschaft und des Staates ist es, für einen guten Unterricht zu sorgen, der Kinder individuell fördert und faire Bildungschancen schafft. Diesen Kollateraleffekten der Ausbildung muss daher entsprechend begegnet werden, steht doch Qualität und Chancengerechtigkeit des Bildungssystems im Zentrum der politischen und gesellschaftlichen Überlegungen (BMBWF 2019).

2 Professionalisierung

Für die Ausbildung von Lehrenden im Pflichtschulbereich gibt es zumindest im Bereich der Sekundarstufenausbildung eine Verlagerung zur Fachlichkeit zu Lasten der praktischen Ausbildung. Wird Professionalität nur als Einbindung von empirisch-wissenschaftlichen Evidenzen in die

Handlungsmuster von Lehrenden gesehen, greift sie zu kurz, auch wenn klar ist, dass theoriebasierte Reflexion ein wichtiger Faktor für erfolgreiches Unterrichten ist. Wenn Kompetenzen in praxisbezogenen Lehr-Lern-Arrangements entwickelt werden, sind sie später leichter zu manifestieren. Noch dazu, wo – im Gegensatz zu anderen Studienrichtungen – eine enge Beziehung zwischen Studium und Beruf besteht, da dieses Studium in erster Linie für den Lehrberuf qualifiziert (Dietrich & Latzko 2016, S. 138). Vergleichbares gibt es zum Beispiel beim Medizinstudium.

Die neue Ausbildung erhebt den Anspruch, eine kompetenzbasierte zu sein, die Professionsorientierung und ein qualitativ hochwertiges Konzept mit wissenschaftlich fundierter Theorie und Praxis fördert. Im Bereich der Sekundarstufe stellen die aktuellen Curricula allerdings geringere Möglichkeiten von schulpraktischen Erfahrungen zur Verfügung, als dies bisher der Fall war. Das mag einerseits den Usancen der Universitäten geschuldet sein, andererseits entsteht dadurch auch ein vermehrt wissenschaftlich-reflektierter Umgang mit diesem Erfahrungsfeld.

Bisherige Forschungsbefunde zur Lehrerprofessionalisierung zeigen, dass die Berufseingangsphase intensiver zu berücksichtigen ist, um den Aufbau einer reflexiven Haltung zum Beruf und die Entwicklung von Professionalisierung zu fördern. Verschiedene Praxisformen im Sinne von Eignung, Orientierung und Berufsfelderfahrungen sind daher umfassender nötig, als dies bislang der Fall ist (Reintjes, Bellenberg, Nieskens 2012, S. 7). Eine zentrale Rolle in verschiedenen Berufswahltheorien spielen zudem nicht-kognitive Merkmale, von denen die Selbstwirksamkeit am aussagekräftigsten ist (Nieskens 2009, S. 53). Selbstwirksamkeit kann sich in pädagogisch-praktischen Erfahrungsbereichen verbessern.

Die Umstellung auf konsekutive Studiengänge entspricht nun internationalen Standards, begleitend ist aber auch das Monitoring einer wissenschaftlichen Begleitung des Ausbildungssystems und der Lehre notwendig (Cramer 2012, S. 11). Dies geschieht bereits durch entsprechende Forschungsprojekte in Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.

3 Clusterisierung

Umfangreiche Lerngelegenheiten sind eng mit den Leistungen von Lernenden verbunden. Dabei kommt es weniger auf die Lerngelegenheiten an sich an, sondern auf die kognitive Aktivierung der Lernenden. In den Curricula ist viel enthalten, das aus unterschiedlichen Gründen den Weg in ein Kompetenzkonzept von Personen nicht findet. Subjektive Einschätzungen prägen pädagogisches Handeln nachhaltiger (Oser & Biedermann 2015, S. 212). Kooperationen bilden die Möglichkeit, verschiedenste und vielfältige Expertise zu bündeln und dadurch Qualitätssteigerung in der Ausbildung zu fördern. Um die Chancengleichheit der Ausbildungsinstitutionen, die bislang noch nicht gegeben ist, zu gewährleisten, sind gleiche Rahmenbedingungen nötig. Das bedarf einer intensiven bildungspolitischen Agenda. Qualitätssicherungen stellen dabei eine wichtige Säule für die Vereinheitlichungen von Terminologien und Zuständigkeitsverteilungen dar. Die Einbindung von elementarpädagogischen Ausbildungsstätten in eine gesamtinstitutionelle pädagogische Struktur wäre wünschenswert.

Literatur

- Blömeke, S. (2006). Fast fish – Loose fish: International-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. In: A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung?* Münster: LIT-Verlag, S. 189–213.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). Pädagog/innenbildung Neu. Verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/index.html> (15.1.2019)
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Dietrich, S. & Latzko B. (2016). Welche Vorstellungen haben Lehramtsstudierende im ersten Semester über ihr Studium und den Lehrberuf? In: A. Boeger (Hrsg.). *Eignung für den Lehrberuf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2018). Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/BST-17-032_Broschuere-Lehrkraefte_dringend_gesucht_GESAMT_WEB.pdf. (15.1.2019)
- Nieskens, B. (2009). Wer interessiert sich für den Lehrberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2012). Auf die Ausbildungsstätte kommt es an? Pädagogische Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung. In: F. Oser et al (Hrsg.) *Zum Start bereit?* Opladen: Budrich Verlag.
- Rauscher, E. (2008). La Traviata – Plädoyer für einen dritten Weg. In: E. Rauscher (Hrsg.). *LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung*. Pädagogik für NÖ. Band 2. Baden: PH NÖ, S. 58–86.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & Nieskens, B. (2012). Das Eignungspraktikum als Beginn der „Praxisspirale“ der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. In: D. Bosse, K. Moegling, J. Reitingen (Hrsg.). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil II: Praxismodelle und Diskussion*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

2

Das Lehrer*innenbild
historisch, philosophisch

ZUR KLAGE VON DER VERMEINTLICHEN FACHFERNE IN DER NEUEN LEHRERBILDUNG UND ZUR ROLLE DES QUALITÄTSSICHERUNGSRATES

Karlheinz Töchterle

An der neuen Lehrerbildung, an der Andreas Schnider in mehreren Funktionen maßgeblich beteiligt ist, wird verschiedentlich Kritik geübt. Ein Teil davon kommt von Vertretern aus der Universität, die in den neuen Curricula ihre Fachwissenschaft zu wenig berücksichtigt sehen. Besonders prononciert äußert sich hier u. a. immer wieder Konrad Paul Liessmann, wenn er etwa die neue Lehrerbildung deswegen von „einer geistigen Verwahrlosung“¹ bedroht sieht. Liessmanns Kritik ist durchaus repräsentativ und kann in ähnlicher Form in Kreisen universitärer Fachwissenschaftler, die auch Lehramtsstudenten ausbilden (müssen), nicht selten vernommen werden, ihr kann man aber auch einiges entgegenhalten.

Schlicht und nicht ganz zwingend ist ein Einwand quantitativer Natur: Die neuen Rahmencurricula sehen für die Fachausbildung zumeist ebenso viel Raum vor, wie ihr vorher zur Verfügung stand. Von der Verlängerung der Studienzeiten profitiert sie allerdings kaum, sodass sie in Relation zu den pädagogischen, didaktischen und praktischen Anteilen gegenüber ihrem bisherigen Anteil in der Tat etwas zurückfällt. Viel kräftiger sind historische und strukturelle Gegenargumente.

Zuerst zu jenen: Lehrer sind zu allen Zeiten der abendländischen Bildungsgeschichte vornehmlich Fachlehrer, bei den Griechen der Frühzeit vor allem im gymnastischen und musischen Bereich, später und dann bei den Römern sowie in Mittelalter und früher Neuzeit vor allem im sprachlich-literarischen Feld. Erst in der Aufklärung zeigen sich bei Comenius, den Pietisten, den Philanthropinisten u. a. erstmals Ansätze einer ‚autonomen‘ Pädagogik, die dann, insbesondere, aber nicht nur im

1 Konrad Paul Liessmann, *Bildung als Provokation*, Wien 2017, S. 66.

deutschen Kulturraum, vom neuhumanistischen und damit wieder von einem sehr einseitig sprachlich geprägten Bildungsideal abgelöst wird.²

Der Neuhumanismus liefert auch zwei wesentliche Gründe für die Meinung von der notwendigen Präferenz eines wissenschaftlichen Faches in der Lehrerausbildung. Der eine liegt in der damals einigermaßen plausiblen, heute allerdings ziemlich verkürzten Auffassung von der Identität von Schul- und Universitätsfächern. Dass sie gegenwärtig aus vielen Gründen, vor allem wegen der starken Ausdifferenzierung der Forschung, nicht mehr gegeben sein kann, leuchtet zwar wohl unmittelbar ein, wird aber weiter unten, wo es um die angekündigten strukturellen Argumente gehen wird, noch genauer ausgeführt. Dass man sie im Neuhumanismus als gegeben ansehen konnte, liegt zum einen an der humboldtschen Konzeption des Gymnasiums, vor allem seiner Oberstufe, die in engstem Konnex zu den Studien an der Universität gedacht war, zum anderen an der damals dominierenden, den Neuhumanismus mitkonstituierenden Wissenschaft der Klassischen Philologie, und führt damit zur zweiten und triftigeren historischen Ursache für die Engführung von wissenschaftlichem Fachvertreter und (Gymnasial-)Lehrer.

Von der Spätantike an geriet der Lehrerberuf in kirchliche Hand, im Mittelalter und auch noch in der frühen Neuzeit waren die Lehrer in den Elementar- und in den weiterführenden Schulen, die man pauschal unter der Bezeichnung „Lateinschule“ zusammenfassen kann, zum allergrößten Teil aus dem geistlichen Stand. Nebenbei, weil den Tenor dieser Ausführungen stützend, sei bemerkt, dass diese Lehrer auch ohne Fachstudium für das Bildungsziel einer breiten Lateinkompetenz oft sehr ersprießliche Resultate erbrachten. Diese lateinsprachliche Zentrierung der höheren Schulbildung (die z. B. Comenius veranlasste, nachdrücklich auf die Bildungsalternativen Muttersprache und dingliche Welt hinzuweisen), die auf Grund der auch in der frühen Neuzeit international immer noch bestehenden Dominanz dieser *lingua franca* ihre allerdings nun deutlich abnehmende Berechtigung hatte, erleichterte wahrscheinlich den durchaus folgenschweren Wechsel der Zielperspektive in der neu-

2 Etwas ausführlicher dazu Karlheinz Töchterle, Wissenschaft und pädagogische Profession. In: Gabriele Böheim-Galehr/Ruth Allgäuer (Hrsg.) (2012). *Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich. Ivo Brunner zum 60. Geburtstag*, Innsbruck/Wien/Bozen, S. 23–26.

humanistischen Lehrerbildung. Als Hauptverantwortlichen dafür kann man Friedrich August Wolf benennen, der 1787 an der Universität Halle ein „philologisches Seminar“ eröffnete, mit der expliziten Absicht, die bisherige theologische Ausbildung der Lehrer durch eine philologische zu ersetzen.³ Den Impuls dazu gab der neuhumanistische Glaube an ein antikes Griechentum, in dem das Ideal des Menschseins einst allseitig verwirklicht gewesen sei und das es nun durch eine intensive Beschäftigung vor allem mit den Schriftzeugnissen dieser Kultur wiederzugewinnen gelte. Dieser Glaube wurde bis weit ins 19. Jahrhundert hinein vielfach geteilt und führte u. a. zum Stand des vornehmlich altphilologisch gebildeten Gymnasiallehrers, der nicht nur einen wesentlichen Bestandteil der Universitätsabsolventen und damit des deutschen Bildungsbürgertums, sondern auch das Paradigma für jegliche Lehrerausbildung an höheren Schulen darstellte. Obwohl sich im 19. Jahrhundert die philosophische Fakultät immer weiter zergliederte und die Klassische Philologie ihre Führungsrolle einbüßte, blieb das Paradigma des fachwissenschaftlich ausgebildeten Gymnasiallehrers bestehen. Als Beleg dafür mag ein Blick in die gymnasialen Programmschriften dieser Zeit genügen, wo sich Lehrer aller Disziplinen als Fachwissenschaftler zu Wort melden und bisweilen bedeutende Beiträge zur Weiterentwicklung ihrer Wissenschaften liefern. Soviel zur historischen Begründung für die Auffassung von der unabdingbar primären fachwissenschaftlichen Ausbildung eines Sekundarschullehrers.

Nun zu den angekündigten strukturellen Argumenten gegen den Vorwurf mangelnder Orientierung an universitären Fächern in der neuen Lehrerbildung. Aus dem Dargelegten zeigt sich bereits deutlich, dass an der Quelle dieses Vorwurfs ein historisch kontingentes Berufsbild des Lehrers steht, das eigentlich nur so lange plausibel sein hätte können, als die Wiedergewinnung eines verloren geglaubten Idealzustandes als Bildungsziel gelten durfte. Dem klassisch gebildeten Philologen war in der Tat vielleicht am ehesten zuzutrauen, junge Menschen einem fiktiven edlen Griechentum anzunähern, wenngleich dieses Konstrukt auch

3 Immer noch am besten beschrieben bei Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, 3. Aufl., Bd. 2, Berlin und Leipzig 1921, S. 224ff.

schon von Zeitgenossen, etwa von Herbart,⁴ als unrealistisch und wenig zielführend erkannt wurde.

Für die heutige Situation muss aber vor allem auf zwei Tatsachen verwiesen werden: erstens auf die völlig unterschiedlichen Existenzbegründungen von Fächern an Schule und Universität und die daraus resultierenden je verschiedenen Erkenntnis- und Aneignungsinteressen, und zweitens auf die zum Teil aus jenen resultierenden ganz anderen Fachstrukturen.

Zwar hat auch die Existenz von Fakultäten und Fächern an Universitäten ihre je eigene Geschichte und Begründung, etwas generalisierend kann man aber sagen, dass der Seinsgrund eines wissenschaftlichen Faches in ihm selbst ruht, dass es also um seiner selbst willen betrieben wird. Durch wissenschaftliche Forschung soll es in seiner ganzen Breite und Tiefe ausgeleuchtet werden, andere Erkenntnisinteressen, z. B. gesellschaftliche oder ökonomische, können wichtig und berechtigt sein, sind aber immer sekundär.

Das Schulfach hingegen wird in erster Linie nicht seiner selbst wegen betrieben, sondern weil man sich aus der Beschäftigung mit ihm einen Beitrag zum gesetzten Bildungsziel der Schule verspricht.

Dieser grundlegende Unterschied kann sich sehr verschieden auswirken. Nur ganz selten aber können sich auch heute noch wissenschaftliches und schulisches Interesse so nahekomen, dass man an Schule und Universität gleich oder sehr ähnlich benannte Fächer als fast identisch und nur graduell verschieden betrachten darf, zumeist aber sind die Abweichungen beträchtlich und gehen so weit, dass Fächer zwar noch gleich bezeichnet werden, in Inhalt und Ziel aber kaum noch etwas miteinander gemein haben. Fast überflüssig und wohl auch nicht sonderlich bedeutsam ist es, darauf hinzuweisen, dass ein Großteil der an Universitäten gelehrten Fächer überhaupt keinen Bezug zum schulischen Fächerkanon hat, relevanter ist vielleicht der Verweis auf schulisch wichtige Fächer wie z. B. Aufsatzlehre oder Stilistik, die in der Universitätsgermanistik selten ein Pendant haben, zumal Rhetorik dort kaum vorkommt.

Aus diesem Sachverhalt ergeben sich an Universität und Schule ganz unterschiedliche Fachstrukturen. An der Universität geht es um die

4 Vgl. Paulsen a. O., S. 243ff.

Weiterentwicklung des Faches, daher ist das Forschungsinteresse primär, andere Aufgaben, eben auch die Lehre, werden diesem fast immer untergeordnet und oft sogar als Belastung empfunden. An der Schule geht es um die Belehrung in einem Fach, aber nur in Teilgebieten und auf einem reduzierten, eben altersgemäßen Niveau und immer auch in Hinblick auf allgemeinere Bildungsziele. Die Wissenschaft geht in die Tiefe und führt zum immer Spezielleren oder sogar in ganz neue Bereiche. Die Schule tendiert zwangsläufig zur oberflächlichen Breite und zum Generellen eines Faches.

Deswegen kommt auch der schulischen Fachdidaktik vermehrte Bedeutung zu, denn sie hat die Aufgabe, diese Andersartigkeit in den Blick zu nehmen und entsprechende Folgerungen zu ziehen. Von manchen Fachvertretern wird dieser wichtigen und unverzichtbaren Arbeit allerdings unterstellt, ‚ihr‘ Fach damit unzulässig zu vereinfachen oder zu verkürzen, zu einer Schwundstufe verkommen zu lassen oder überhaupt zu ‚verraten‘, weil es nicht mehr ‚an sich‘, sondern nur noch als schulisches Bildungsmittel betrachtet und geschätzt werde.

Auch wenn man mit den eben vorgebrachten Argumenten die Vorwürfe an die neue Lehrerbildung, sie gebe der wissenschaftlichen Fachausbildung zu wenig Gewicht, historisch und strukturell relativieren kann, ist damit ein wichtiger Aspekt der Reform noch nicht angesprochen, der ihr zusätzliche Brisanz in dieser Frage verleiht, der Versuch nämlich, in der neuen Lehrerbildung beide in Österreich damit befassten Einrichtungen, Universität und Pädagogische Hochschulen, in eine Kooperation zu führen.

Ganz im Gegensatz zur universitären Lehrerbildung entstammt die der Pädagogischen Hochschulen gerade nicht einer Fachtradition. Ihre Wurzel haben diese in den 1869 zur Ausbildung von Pflichtschullehrern eingeführten Lehrerbildungsanstalten. 1962 wurden diese in Musisch-Pädagogische Realgymnasien umgewandelt und um viersemestrige Pädagogische Akademien erweitert, die dann letztlich 2007 zu Pädagogischen Hochschulen gehoben wurden.

Bereits in den dreiklassigen Bürgerschulen des 19. Jahrhunderts, die in größeren Gemeinden auf eine fünfklassige Volksschule aufsetzten, gab es eine Form von Fachunterricht, der dann in den sie 1927 ablösenden vierklassigen Hauptschulen ausgebaut wurde. Auf diesen Fachunterricht

wurde in den Lehrerbildungsanstalten in sehr unterschiedlicher Form vorbereitet, in den Pädagogischen Akademien dann spezieller durch die Wahl bestimmter Lehrfächer, was so auch an den Pädagogischen Hochschulen seine Fortsetzung fand. (Dass gleichwohl an den Haupt-, dann Neuen Mittel- und jetzt Mittelschulen eine sehr große Anzahl von Stunden von im entsprechenden Fach gar nicht ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet wird, ist ein Skandal, wird hier aber nicht weiter thematisiert.) Fest steht aber, dass eine von wissenschaftlichen Instituten gestützte und von habilitierten Fachleuten getragene Ausbildung wie in allen Vorläufereinrichtungen auch an den Pädagogischen Hochschulen nicht stattfindet, und es wäre wohl auch nicht sinnvoll, hier Parallelstrukturen in Form von Fachinstituten aufzubauen. Vor entsprechenden Ansätzen sei daher ausdrücklich gewarnt.

Wenn somit die beiden lehrerbildenden Institutionen stimmig kooperieren sollen, dann nur in der Form, dass die Fachausbildung vorrangig von der Universität geleistet werden muss. Denn es leuchtet wohl unmittelbar ein, dass jeglicher Fachunterricht, auch in seiner schlichtesten Form, auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes erfolgen muss. Sonst besteht ständig die Gefahr der Fehlinformation. Auch bedarf gerade die schülergerechte Zurichtung wissenschaftlicher Erkenntnisse oft einer besonders hohen fachlichen Kompetenz. Damit aber bleibt die wissenschaftliche Fachausbildung auch im Rahmen der neuen Lehrerbildung zentral, und hier kommt dem Qualitätssicherungsrat die wichtige Rolle zu, auf diese Bedeutung sorgsam zu achten.

Gleichsam nur in einer Appendix sei angemerkt, dass sich seine Rolle darin natürlich nicht erschöpft, worauf im Übrigen auch seine Zusammensetzung hinweist. Denn auch in den stärker auf die unterrichtliche Praxis bezogenen Bereichen genügt es klarerweise nicht, auf individuelle Erfahrung von Lehrenden zu vertrauen, und auf ihre Fähigkeit, diese plausibel zu vermitteln. Auch in allen pädagogischen, didaktischen und unterrichtspraktischen Bereichen ist intersubjektive, empirisch und reflektierend gewonnene, eben wissenschaftliche Expertise für eine gelingende Lehrerbildung unabdingbar.

KLÜGER ALS EIN SMARTPHONE ZU SEIN,
IST KEINE ZAUBERKUNST –
PHILOSOPHISCHE ANMERKUNGEN
ZUR NEUEN TERTIÄREN AUSBILDUNG
VON LEHRPERSONEN

Rupert Corazza

I Zauberei

Im Jahr 1584 erstellte Reginald Scot das erste zaubertechnische Aufklärungswerk der Neuzeit, *The Discoverie of Witchcraft*. Hexerei und Zauberei als einst verrufene Teufelswerke des Mittelalters werden als große Illusion eines aufkeimenden Welttheaters beschrieben. Umfangreich und detailliert schildert Scot alle zu seiner Zeit bekannten Täuschungen. Das Buch ist zu seiner Zeit einzigartig und das erste seiner Art, ein höchst umfangreiches einschlägiges Nachschlagewerk, aus dem sich sogar Shakespeare bedient, als er seine Hexen im Theaterstück *Macbeth* mit besonderen Zaubersprüchen und Rezepten ausstattet. „The fables of witchcraft have taken so fast hold and deep root in the heart of man, that few or none can with patience indure the hand and correction of God“ (Scot 1584, erstes Kapitel, erster Abschnitt). Scot stellt sich mit seinem Werk – alleine das Wort *Discoverie* (Entdeckung) im Buchtitel ist nicht ungefährlich für diese Zeit – in den Verdacht, Gott selbst erklären zu wollen und die Wunder berechenbar zu machen. Blasphemie steht auf der Todesliste der Inquisition an höchster Stelle, und es wäre ein Leichtes gewesen, Reginald Scot außerhalb Britanniens auf die Liste zu setzen. Der *Hexenhammer* – *Malleus Maleficarum*, geschrieben vom Dominikaner Heinrich Kramer, das in Buchform gegossene Werkzeug der Inquisition,

ist zu diesem Zeitpunkt gerade einmal ein Jahrhundert alt und trifft jeden, der sich nicht konform verhält und zur Verfolgung preisgegeben wird.

„Ein Gutteil der Arbeit des Zauberkünstlers beruht auf Inszenierung, der Kontrolle des Publikums und dem professionellen Spiel mit der Aufmerksamkeit des Betrachters“, bilanzieren Brigitte Felderer und Ernst Strouhal in ihren Forschungsarbeiten (Felderer und Strouhal 2007, S. 21). Mit dem Zeitalter der Aufklärung gewannen Gaukler, Taschenspieler, Zauberkünstler und fahrende Gesellen ein neues interessiertes Publikum. Sie verfeinerten ihre wundersame Kunst und inszenierten sie als ein raffiniertes Theaterstück. Die mittelalterliche Inquisition war für den Taschenspieler dieser Zeit keine existenzielle Bedrohung mehr, es war vielmehr notwendig, sich auf Naturwissenschaften bestens zu verstehen. In Jean-Jacques Rousseaus *Emile oder über die Erziehung* lässt sich dazu eine bemerkenswerte Episode finden. Emile, die Hauptfigur im Erziehungsroman und Sohn des Jean-Jacques, Rousseaus Alter Ego im Buch, beobachtete auf einem Jahrmarkt einen Zauberkünstler. Dieser bewegte auf wundersame Weise vor staunendem Publikum eine Wachsente, wie von Geisterhand geführt, in einem kleinen Becken, das mit Wasser gefüllt war. Emile gefiel diese kleine Vorführung, und er dachte intensiv darüber nach, wie er diesen Trick selbst durchführen konnte. Jean-Jacques, dem die naturwissenschaftliche Erklärung dieser Vorführung bekannt war, regte seinen Sohn an, sich näher mit Magnetismus zu beschäftigen. Nach einigen Versuchen gelang es Emile tatsächlich, dem Geheimnis auf die Spur zu kommen. Er übte lange Zeit die Durchführung, bis er für sich selbst feststellte, nun möchte er selbst dem Publikum dies als Zauberei präsentieren. Am nächsten Tag ging der junge Emile wieder auf den Jahrmarkt, traf auf den Zauberer und kündigte vor Publikum altklug an, die Vorführung ebenso gut zu beherrschen. Dem Kind wurde die Bühne überlassen und der Künstler wurde vor Publikum peinlich düpiert, was dieser auch im Nachhinein dem Vater und dem Sohne vorwurfsvoll entgegenhielt. Denn was sollte das für eine Zauberei sein, die sogar ein Kind nachahmen konnte. Ein aufgedeckter Trick ist wertlos, und der Künstler würde brotlos. Naturwissenschaftliche Illusionen, basierend auf neuesten Erkenntnissen, waren das Geschäft dieser Gilde, doch wurden die physikalischen Grundlagen bekannt gemacht, war der Zaubertrick verbraucht.

Beerholms Vorstellung ist der Debütroman des bekannten österreichischen Autors Daniel Kehlmann. Hierin beschreibt er den Lebensweg des fiktiven Protagonisten Arthur Beerholm, der von der Idee fasziniert ist, selbst ein großer Zauberer zu werden wie einst der sagenumwobene Merlin. Er träumt von der Erschaffung realer Kreaturen durch Zauberkunst. Im Roman begegnet Beerholm seinem Lehrer Jan van Rode und teilt ihm mit, dass er in der magischen Literatur selbst nur das Nebensächliche sieht. Die Zauberei selbst ist nur ein Nebenschauplatz, sagt Beerholm. Was meint Kehlmann mit dieser Aussage seiner Hauptfigur? In einem Gespräch erklärt der Autor diese Aussage mit folgenden Worten: „Schlicht und einfach, dass noch nicht viel gewonnen ist, wenn man den Trick beherrscht“ (Felderer und Strouhal 2007, S. 252). „Das Wesentliche ist die Präsentation, die Steuerung der Aufmerksamkeit, all die kleinen Details, aus denen erst magische Kunst entspringt.“ Die wesentliche Pointe jeder erfolgreichen Vorstellung ist die gelungene Inszenierung. Nicht ganz von ungefähr sei an dieser Stelle an das „Primat der Didaktik“ nach Wolfgang Klafki erinnert. Das Primat der Didaktik ist die „Vorrangstellung der Ziel- und Inhaltsentscheidungen im Verhältnis zu Methoden und Medienfragen“ (Klafki 1970, S. 72–73). Klafki führt als Beispiel einen Sportlehrer an, der sich an gut begründeten Zielen des Sportunterrichts orientiert, Erziehung zur Freude an körperlicher Bewegung und zur individuellen Könnenssteigerung, ohne zu merken, dass die von ihm verwendeten Methoden das Erreichen geradezu verhindern, zum Beispiel ein autokratischer Führungsstil, undifferenzierte Leistungsanforderungen, ein Mangel an individueller Ermutigung.

Die Zauberkunst ist das Mittel zum Zweck, aber nicht der Zweck an sich. So gelangten zu Reginald Scots Zeit zahlreiche Bücher über die Handwerkskunst der Zauberei auf den Markt, Illusionen wurden beschrieben und geordnet, naturwissenschaftliche Erkenntnisse nutzbar gemacht, aber zur nachhaltigen Wirkung benötigte es immer schon der gelungenen Präsentation.

2 Die Geburt der Humanwissenschaften

Die Geburtsstunde der modernen Pädagogik liegt tief im 18. Jahrhundert, folgt man Michel Foucault in seiner großen Geschichte der Denksysteme *Die Ordnung der Dinge*. Die ersten umfangreichen, schriftlich überlieferten Erzieher der Aufklärung waren begnadete Pädagogen der ersten Stunde. Zu jener Zeit, als begabte Hauslehrer ausschließlich der adeligen Jugend vorbehalten waren, traten zwei Pädagogen neuen Zuschnitts ganz besonders hervor: Jean-Jacques Rousseau und Johann Heinrich Pestalozzi. Ihre Schriften bildeten den gewichtigsten Grundstein für die Geburt einer neuen Humanwissenschaft namens Pädagogik. Wenn Albert Reble in seiner episch anmutenden Erzählung der *Geschichte der Pädagogik* (1951) über Pestalozzi schreibt, er sei „der menschgewordene pädagogische Genius selbst“ (ebd., S. 220), dann erblickt er in ihm das Abbild des perfekten Lehrers. Das Lebenswerk Pestalozzis bestätigt die erzieherische Vollkommenheit, wie sie im Zeitalter der Aufklärung schwärmerisch herbeigesehnt wurde. Seinen planvollen methodischen Unterricht vollzog er in der eigenen Wohnstube, in der Erziehungsgemeinschaft des Dorfes als Zentrum der Gesellschaft. In *Lienhard und Gertrud* (1781) erzählt Pestalozzi für den einfachen Leser von der umsichtigen Fürsorge im kleinen familiären Raum, immer von mütterlicher Herzlichkeit umgeben: „Und wenn die guten Kinder am Abend Stücke aus ihrer Dorfgeschichte und aus den Lehren [Anm.: des Schulmeisters] mit heimbrachten, so konnten ihre Eltern gar nicht begreifen, wie der Schulmeister selber dazu gekommen, was sie zum Teil selber erlebt und erfahren und doch nicht erzählen konnten wie er [...]. Der Dorfälteste lobt die Arbeit des Schulmeisters mit den salbungsvollen Worten: ‚Ich wollte jetzt nichts lieber, als dass er auch da wäre und wir alle miteinander dem braven Mann, den uns wohl der liebe Gott gegeben, auch danken können‘“ (Pestalozzi 1785, S. 81).

Was die Pädagogen der Neuzeit – noch sind es fast ausschließlich Männer – und die Zauberkünstler verband, war die Suche nach der richtigen Technik für die Präsentation ihrer Vorstellung, abgestimmt auf das jeweilige Publikum. In den beiden so unterschiedlichen und doch so ähnlichen Berufsfeldern war recht bald klar, dass ohne entsprechende Ausbildung, Übung, Vorbereitung und eben richtige Inszenierung die

Vorstellung, das Theaterstück, der Zaubertrick und der Unterricht nicht gelingen konnte.

3 Keiner dieser „Projectmacher“

Johann Ignaz von Felbiger, keiner dieser getadelten „Projectmacher“ (Engelbrecht 1979, S. 5), die „kein Brod hatten, mithin durch irgendeine Modesache Aufsehen machen wollten“, bilanzierte Lorenz Westenrieder in seinen umfangreichen *Beyträgen zur vaterländischen Historie, Geographie, Staatistik* (in Engelbrecht 1979, S. 5), stellt in all seinen Schulreformen den Lehrer ins Zentrum. Ein gut ausgebildeter Lehrer ist für den anerkannten preußischen Fachmann der wichtigste Garant für die Verbesserung des Schulwesens. Er wurde von Maria Theresia in die Habsburgermonarchie geholt, um eine totale Reform des kaiserlichen Schulsystems für neu anbrechende Zeiten zu entwickeln. Am 6. Dezember 1774 wurde die neue Schulordnung, die „*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal=Haupt= und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserlich Königlichen Erbländern*“, erlassen. In Artikel 19 wird festgehalten, dass es zur „Eignung zum Schuldienste“ einer besonderen Vorbildung bedarf. „Alle Kandidaten zu den nach Einrichtung der Normal- und Hauptschulen ledig werdenden Schuldiensten müssen sich zu tüchtiger Führung des Lehramts in der Normalschule, oder wenigstens in einer nächstgelegenen Hauptschule bilden. In diesem letzteren Falle aber müssen sie doch in der Normalschule sich der Prüfung unterziehen, und dürfen nicht eher auf ihrer Station wirklich angestellt werden, als bis sie von dem Direktor der Normalschule das Zeugniß ihrer Tüchtigkeit, und von der Schulkommission ein Dekret über die Anstellung erhalten haben [...], daß die von ihnen ernannten Personen zu ihrem Amte tauglich gemacht werden können.“ Mit gewissem Schmunzeln werden aufmerksame Leserinnen und Leser die erste Induktionsphase in der Ausbildung angehender Lehrpersonen in Österreich wiedererkennen. Zur „Tauglichmachung“ aller Lehrpersonen diente damals das kleine Büchlein *Kern des Methodenbuches besonders für die Landschulmeister* (Felbiger 1979/1777), das als universale Grundlage zur Ausbildung in Verwendung stand.

Im Gegensatz zu den aufklärerischen Schriften und den visionären Theorien über die Würde des Menschen entwickelten sich in der Realität der Schulstube, die durchaus auch Klassengrößen bis zu 200 Schülerinnen und Schüler, selbstverständlich geschlechtergetrennt, umfassen konnte, rigide Methoden zur Züchtigung und Disziplinierung, die mit zahlreichen rituellen Strafen verbunden waren. Rohrstabler und Eselsbank waren Methoden der Unterwerfung und Zurechtweisung. Katharina Rutschky schildert in der Dokumentation *Schwarze Pädagogik* ein umfassendes Bild der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Die philosophisch höchst engagierten Zielstellungen des Humanismus versagten in den Ebenen der Praxis kläglich. Pädagogik war durch noch so hehre Inhalte nicht vor Missbrauch durch Gewalt geschützt. Der Aufstieg des Nationalsozialismus im Deutschland der Zwischenkriegszeit in den Dreißigerjahren brachte die höchst ernüchternde Erkenntnis, dass Goethe und Schiller nicht gegen die Verführungen durch falsche Autoritäten und Tyrannen widerstandsfähig machen konnten. Mit anderen Worten, der Humanismus in den Bildungsinhalten der deutschen Bildungsanstalten nützte angesichts der Machtübernahme durch den Faschismus nichts. Willfährig gemachte Reformpädagogik und naturschwärmende Deutschtümelei versanken in den Terroragenden des Dritten Reiches. Wohl am erschreckendsten nachvollziehbar ist das an August Jürgen Langbehn, einem, wie er selbst sich bezeichnete, „Niederdeutschen“, geboren 1851 in Hadersleben, Deutschland, der in der Aufklärung die Ursache für die Degeneration des deutschen Volkes sah. Unter dem Anonym *Von einem Deutschen* veröffentlichte er gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein sehr einflussreiches Buch mit dem Titel *Rembrandt als Erzieher*. In diesem lässt er Rembrandt als Erzieher fiktiv aufleben, Kunst wird zur höchsten Stufe einer für alle Menschen verbindlichen neuen Erziehungsform. Auf dem blutigen Boden der Rasse und des Volkstums entwirft Langbehn das Gegenmodell zur Aufklärung und Wissenschaftlichkeit, antiintellektuell und antisemitisch. „Das Interesse an der Wissenschaft und insbesondere an der früher so populären Naturwissenschaft vermindert sich neuerdings in weiten Kreisen der deutschen Welt“, formuliert Langbehn seine These, „es vollzieht sich ein merkwürdiger Umschwung in der betreffenden allgemeinen Stimmung; die Zeiten, in welchen ein

angesehenes Mitglied der Naturforscherversammlung zu Kassel diese allen Ernstes für das Gehirn Deutschlands erklären konnte, sind vorüber. Man glaubt nicht mehr so recht an diese Art von Evangelium“ (Langbehn 1890, S. 2). Vor der Jahrhundertwende benutzt der „Niederdeutsche“ alle Ressentiments gegenüber Technik, Wissenschaft und Bildung, um sein eigenes Evangelium dem wissenschaftlich geprägten Weltbild des späten 19. Jahrhunderts gegenüberzustellen. Unschwer ist zu erkennen, dass viele Reformpädagoginnen und -pädagogen – zwar nicht so pointiert und radikal – eine ähnliche Weltsicht nutzten, um die Erziehung der Kinder und Jugendlichen völlig neu zu fordern und zu gestalten. Allen war im Wesentlichen gemeinsam, dass sie Pädagogik von der Last der bürgerlichen Erziehungsform, aus der Macht des klerikalen Einflusses und der Abhängigkeit von Fürsten und Königen befreien wollten. Unbewusst und unfreiwillig trug die Reformpädagogik so ihren Teil zum Antiintellektualismus des frühen 20. Jahrhunderts bei.

Aus dem Exil heraus entwarfen Max Horkheimer und Theodor Adorno 1944 die *Dialektik der Aufklärung*. War es möglich, die Technik der Menschenführung zu enttarnen und in einer Rückbesinnung auf den aufklärerischen Kern die Utopien von Weltherrschaft durch Rasse zurückzunehmen? Anders gefragt, muss nach Adorno *Erziehung nach Auschwitz* neu gedacht werden? Ist die Rolle der Autorität der Lehrperson ohne den Umweg der Repression wieder erreichbar? Richard Sennett (1993) hat mit *Authority* ein Schlüsselwerk zur Frage der Autorität geschrieben und klargestellt, dass es nicht genügt, Macht zu besitzen, um Autorität zu sein.

4 Pädagogizität

Wertvolle Anhaltspunkte finden sich bei Marian Heitger. Der von ihm geprägte Begriff „Pädagogizität“ stellt die grundsätzliche „Frage nach dem der Pädagogik aufgegebenen Begriff der Bildung“ (Heitger 2003, S. 32). „Sie zu stellen, heißt, sich in eine radikale Fragwürdigkeit und Unsicherheit vorzuwagen“ (Heitger 2004, S. 200). Sicher ist jedoch, dass das Podest, der Katheder der alten Schulklasse, auf dem sich der Lehrer einst bewegte, seinen Rohrstab im Takt schwang und Disziplin durch

eiserne Härte erzwang, nicht mehr aufrechtzuerhalten war. Geht es um Menschenbildung, dann ist Erziehung zur Mündigkeit oberste Maxime. „Alle Forderung an den Lehrer müssen sich in der Absicht auf Bildung des jungen Menschen definieren lassen“ (Heitger 2004, S. 209), verweist Heitger nach eigener Angabe auf die Gedanken von Hermann Nohl. Nicht Zucht, sondern Menschenbildung ist das Programm einer modernen Pädagogik. Kinder und Jugendliche dürfen in der Schule nicht mehr auf den Einsatz an der Front und in der Fabrik vorbereitet werden, das darf die Gesellschaft nie mehr veranlassen und tolerieren.

Die aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen, auf die Jugendliche durch die Schule dringend vorzubereiten sind, liegen längst in ganz anderen Bereichen. Ohne diese Thematik im vorliegenden Beitrag umfassend abhandeln zu können, seien die Stichworte Digitalisierung und künstliche Intelligenz genannt. Auf den herausfordernden Umgang mit diesen neuen Schlüsselworten geht Andreas Schleicher, ein deutscher Bildungsforscher, der vor allem als Koordinator der PISA-Studie große Bekanntheit erlangte – in seinem neuesten Buch *Weltklasse – Schule für das 21. Jahrhundert gestalten* (2019) ein. Schleicher formuliert die provokante These, dass die „heutigen Schulprüfungen zum großen Teil in wenigen Sekunden mithilfe eines Smartphones gelöst werden können. Wenn unsere Kinder intelligenter als ihre Smartphones sein sollen, müssen die Prüfungen über die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler Informationen wiedergeben können, hinausgehen und stattdessen feststellen, ob sie aus dem Gelernten extrapolieren und ihr Wissen kreativ in neuen Situationen anwenden können. Und auch die sozialen und emotionalen Kompetenzen müssen sich in den Beurteilungen widerspiegeln“ (Schleicher 2019, S. 332). Verblüffend ähnlich formulierte diese Forderungen Felbinger bereits 1777 im Vorwort zu seinem Methodenbuch für Landschulmeister: „Der Lehrer soll es nicht dabei bewenden lassen, das Gedächtnis der Schüler zu bearbeiten, und sie bloß mit Auswendiglernen zu beschäftigen. Er soll vorzüglich den Verstand der Schüler aufklären, und nicht glauben, daß er genug thue, wenn er das Lehrbuch in die Hand nimmt, und seine Schüler aushöret, oder wenn er die Fragen daraus herliest, und die im Buche befindlichen Antworten Wort für Wort zu hören bekommt“ (Felbinger 1979/1777, S. 1). Wie geistesverwandt sind

doch Ignaz von Felbiger und Andreas Schleicher, wenn Letzterer fordert, dass der Mensch klüger als sein technisches Hilfsmittel sein muss.

Den unbegrenzten und völligen Anspruch auf die gesamte Tätigkeit der Lehrpersonen versuchte einst Marian Heitger zu bremsen. Den Lehrerinnen und Lehrern muss die Freiheit des Handelns zugesichert werden, und sie müssen vor Bevormundung bewahrt werden. In Kurzform lautete die einfache und vielfach publizierte Formel: „Lasst die Lehrer und die Schule in Ruhe arbeiten!“ So plausibel und bereitwillig diese Formel wiederholt beansprucht wurde, so sehr irrte man hier. Inzwischen sollte klar sein, dass das Handwerk des zaubernden Pädagogen einen Professionalisierungsschub benötigt, der mit dem neuen österreichischen tertiären Ausbildungssystem gestartet wurde – und die sich im internationalen Kontext auf der Höhe der Zeit befinden. Die Zukunft des Lernens ist nicht bloß mit Unterrichtsrezepten oder ausgiebigen Praxiserfahrungen in der Ausbildung, was vielfach als Generallösung eingefordert wird, zu bewältigen. Schule ist eben kein Theaterstück vor Publikum, das unterhalten werden will – wenngleich es der Pädagogik sehr gut täte, wesentliche Handwerkstricks sich den Bühnen und Theatern dieser Welt abzuschauen. Vielmehr bedürfen Lehrpersonen einer soliden Basis an diagnostischen Fähigkeiten und an Übersicht, um nicht als bloße Lernbegleiter ein „Downgrading“ zu erfahren. Ferner benötigen sie eine tiefgreifende Reflexionskompetenz, um nicht einfachen Welterklärungsmodellen und Resolutionen ausgeliefert zu sein. Letztlich braucht es ein stark erarbeitetes Stück Persönlichkeit, Grundhaltung und Philosophie, um sowohl Lehrpersonen als auch Kinder und Jugendliche vor Unmündigkeit zu schützen. Historisches Wissen um die Geschichte der Gesellschaft und der Erziehung ergänzt das. Auch mit der Spiritualität ist es so eine Sache. Sie ist immer präsent, und wenn diese im Unterricht abwesend ist, so ist das ebenso ein Thema und ein Verhältnis dazu. In falsch verstandener Interpretation meinen säkular eingestellte Lehrpersonen, Religion sei Privatsache und nicht Aufgabe der Schule beziehungsweise der staatlichen Schule. Mit Spiritualität verhält es sich nicht anders. Es ist aber unmöglich, sich außerhalb von Religion quasi neutral zu verhalten. Diese Spannung zwischen religiösem Erziehungsauftrag und staatlicher Erziehung ist

der Schule innewohnend und nicht ohne bewusste Reflexion durch die jeweilige Lehrperson auflösbar.

Jedenfalls bedarf es des ständigen Impulses, um in dynamischer Entwicklung zu bleiben. Bildung war nie eine Sache der Bequemlichkeit und Sicherheit, sie ist nach Marian Heitger immer ein Wagnis, wenn sich die Pädagogizität immer wieder neu zu stellen hat. Wie wichtig eine wissenschaftlich begründete Pädagogik ist, zeigt sich aktuell in der Debatte um Formen schulischer Inklusion. John Rawls schafft mit seinem Werk *A Theory of Justice* (1975) ein wissenschaftlich gesichertes Fundament hinsichtlich der Frage nach einer gerechten Gesellschaft, und dieses wurde von Martha Nussbaum weiterentwickelt. Sie hat das Verständnis über Inklusion revolutioniert. Wenn Nussbaum über den Fähigkeitenansatz schreibt (Nussbaum 2011), dann wird das sonderpädagogische Frame, Linguistinnen und Linguisten wie Erving Goffmann und Elisabeth Wehling haben hierzu sehr wichtige Beiträge geleistet, des zwanzigsten Jahrhunderts unhaltbar. Dieses Frame weist Menschen mit Behinderung in der fortlaufenden Tradition des Narrenturms, der Idiotenanstalt, der Krüppelschule, der Hilfsschule, der Förderschule weiterhin der sonderpädagogischen Umgebung zu. Ein Behinderter benötigt einen gesonderten Platz im Ausbildungssystem, so lautet die Metapher. Ein Integrationsplatz in einer Integrationsklasse ist nicht die Auflösung der sonderpädagogischen Zuordnung, sondern die versteckte und konsequente Weiterführung. Inklusionsbefürworter sehen in der Integrationsklasse längst nicht mehr die führende Umsetzung in der schulischen Inklusion.

Die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) ist seit 2005 internationaler Standard, politisch gestärkt durch die UN-Behindertenkonvention. Die Folgen für die Sonderpädagogik sind tiefgreifend und passen zu den Erkenntnissen von Nussbaum. Auch wenn Funktionsbeeinträchtigungen an der Aktivität und Teilhabe im Bildungssystem hindern können, ist es in naher Zukunft unzulässig, die Attribuierung „Behinderung“ dafür auszuweisen. Menschenwürde ist unteilbar und Weltbilder, die auf ausgeprägten Dichotomisierungen beruhen, werden brüchig. Wissenschaftliche Theorien sind, wie am vorangegangenen Beispiel zu sehen ist, nicht für die Schublade, sondern für die Praxis höchst wirksam. Umso bedeutsamer, dass eine universitär

geprägte Lehrerausbildung künftig in Österreich wirksam wird, damit die Grundlagen des Handelns auch einer theoretischen Reflexion zugänglich gemacht werden können.

5 Fazit und Ausblick

„Zauberer sind ein wenig wie Handwerker: Es wird viel gefachsimpelt, aber immer in klaren Grenzen, über die man nicht hinausgeht“ (Felderer und Strouhal 2007, S. 252), bilanziert Kehlmann über die aussterbende Gilde der Zauberer im 21. Jahrhundert. So spektakulär die Tricks auch sein mögen, angesichts der Durchflutung von Bildern und Filmen in sozialen Netzwerken können diese der virtuellen Realität nicht mehr standhalten. Was einst als Zauberei für Illusionen sorgte, hat seine Magie verloren. Der größte und zugleich berühmteste Zirkus der Welt Barnum & Bailey, in späteren Jahren als Zirkus Ringling bekannt, schloss mit Mai 2017 für immer die *Greatest show on earth*. Die Ära der Zauberkunst geht unaufhaltsam ihrem Ende zu.

Ebenso gibt es keine Landschulmeister mehr. Auch sind Lehrpersonen nicht mehr die großen Heiligen mit einer charismatischen Autorität nach dem Schlag eines Pestalozzi oder Comenius – doch auch nicht Führerpersonen, die für den Untergang des zwanzigsten Jahrhunderts mitverantwortlich waren. Max Weber schreibt dazu treffend: „Der Irrtum der Jugend ist der, „dass sie in einem Professor etwas anderes suchen, als ihnen dort gegenübersteht, einen Führer und nicht: einen Lehrer“, warnt er im Jahr 1919 fast prophetisch in seinem Aufsatz *Wissenschaft als Beruf* (Weber 1919, S. 605).

Angesichts der wissenschaftlichen Grundlegung von Pädagogik, der mannigfaltigen Ansprüche an Schule, auch unter dem Druck der Autonomie, der Verwöhnung von jungen Menschen durch dominante neue Medien, können Lehrpersonen nicht mehr Handwerkerinnen oder Handwerker sein. Es ist der umfassend wissenschaftliche Anspruch, der eine universitäre – die Hochschule sei mitgemeint – wissenschaftliche Bildung unverzichtbar macht. Ohne Reflexion über die eigene Praxis lässt sich kein Schulalltag bestreiten, und Schulqualitätsinstrumente sind Fremdkörper.

Um es anders und pointiert zu sagen, auch wenn in den österreichischen Schulen in diesen Jahren Lehrpersonalmangel droht, ohne umfassender zugleich auch theoretisch intellektueller Ausbildung sind gute neue Lehrkräfte aus Systemsicht nicht zu erwarten. Eine Masterausbildung ist international der Mindeststandard für die Ausübung eines Lehramtes, was auch für Österreich ab nun seine Geltung hat. Es geht schließlich nicht um Zauberkünstler, um keine Tricks der Didaktik, um kein Publikum, das begeistert werden muss, sondern um ein lebendiges Miteinander des Lernens. Die Zauberkünstler im Zeitalter der Aufklärung geboren, sind als Handwerker verschwunden, so wie die Landschulmeister. Doch die Weiterentwicklung der Pädagogik durch wissenschaftliche Strukturen an den Universitäten und Hochschulen liegt auf der Hand. Es bedarf keines Zauberkunsttricks mehr, auch wenn dieser bestimmt nicht schadet, um junge Menschen im Unterricht in den Bann zu ziehen.

Literatur

- Engelbrecht, H., (1979). J. I. Felbiger und die Vereinheitlichung des Primarschulwesens in Österreich. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Felbiger, J. I., (1979/1777). Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich – königlichen Staaten. Reprintausgabe. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Felderer, B., Strouhal, E., (2007). Am Spielplatz rarer Künste. In: Brigitte Felderer und Ernst Strouhal (Hrsg.): Rare Künste. Wien: Springer Verlag, (S. 11–32).
- Foucault, M., (1966). Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heitger, M., (2003). Systematische Pädagogik – wozu? Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Heitger, M., (2004). Bildung als Selbstbestimmung. Herausgegeben von Volker Ladenthin und Winfried Böhm. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Horkheimer, M., Adorno, Th. W., (1944). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente Taschenbuch.
- Klafki, W., (1986/1970). Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Fischer.
- Nussbaum, M. C., (2011). Creating Capabilities. Harvard University Press.
- Ohne Verfasser (2007). „Eine wunderbar tragfähige Metapher für Kunst. Ein Gespräch mit Daniel Kehlmann über Zauberkunst und seinen Roman Beerholms Vorstellung“. In: Brigitte Felderer und Ernst Strouhal (Hrsg.): *Rare Künste*. Wien: Springer Verlag, (S. 251–254).
- Pestalozzi, H., (2018/1781). Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk. Vol. 1: Classic Reprint. London: Forgotten Books.
- Rawls, J., (1975). Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reble, A., (1951). Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Reginald, S., (1990/1584). The Discoverie of Witchcraft. Mineola: Dover Publications Inc.
- Rousseau, J.-J., (2010/1762). Emile oder über die Erziehung. Köln. Anaconda Verlag.
- Rutschky, K., (1997). Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin: Ullstein Taschenbuch.
- Schleicher, A., (2019). Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten. Bielefeld: wbv Media.
- Sennett, R., (1993). Authority. New York: W. W. Norton & Company.

Scot, R., (1584). The discovery of witchcraft. <https://archive.org/details/b21720307>. Reprint 1886. Edited by brinsley Nicholson, Elliot Stock, 62 Paternoster Row

Weber, M., (1988/1919). Wissenschaft als Beruf. In: Max Weber (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze. Tübingen: UTB Taschenbuch.

3

Die Chronologie der Pädagog*innenbildung

3.1 Die ExpertInnengruppe (2009–2010)

„LEHRERINNENAUSBILDUNG NEU – DIE ZUKUNFT DER PÄDAGOGISCHEN BERUFE“ – DER BEITRAG DER EXPERTINNENGRUPPE ZUR „PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU“

Peter Härtel

Mit dem Beschluss des Nationalrates vom 12. Juni 2013, betreffend das „Bundesrahmengesetz¹ zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“ erreichte ein Entwicklungsprozess ein vorläufiges Zwischenziel, der mit einem Startschuss am 26. Jänner 2009 begonnen hatte.

An diesem Tag stellten Frau Claudia Schmied, Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, und Herr Johannes Hahn, Bundesminister für Wissenschaft und Forschung, gemeinsam in einer Pressekonferenz den Plan vor, „einen zentralen Schritt für bessere Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer“ zu setzen² und dazu eine „Arbeitsgruppe aus nationalen und internationalen Fachleuten“ unter dem Vorsitz von Peter Härtel einzusetzen, die „... in den kommenden Monaten die zentralen Eckpunkte für eine moderne Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer erarbeitet“³. Dieser

1 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BNR/BNR_00757/index.shtml (23.02.2019).

2 „Startschuss für eine neue Lehrerausbildung“, Pressekonferenz Unterrichtsministerin Claudia Schmied und Wissenschaftsminister Johannes Hahn <http://cdn4.vol.at/2009/01/Lehrerausbildung.pdf> (23.02.2019).

3 Vgl. „Startschuss“ a.a.O.

Präsentation waren bereits seit Dezember 2008 intensive Vorgespräche mit dem designierten Vorsitzenden der ExpertInnengruppe⁴, Peter Härtel⁵, vorangegangen, in denen wesentliche Vorklärunen getroffen wurden. Einige davon seien im Folgenden angeführt.

1 Vereinbarungen mit den Ministerien bm:ukk und BM.W_F^a

- Die Überschrift „LehrerInnenausbildung NEU“ war zu diesem Zeitpunkt seitens der beiden Ministerien bereits fixiert und kommuniziert worden. Dem Anspruch des Vorsitzenden, das Thema weiter zu fassen, wurde im Konsens mit dem Zusatz „Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ entsprochen.
- Es war daher von Beginn an klar, dass sich die Konzeption erstens nicht nur auf „Ausbildung“, sondern auf das Kontinuum von Aus-, Weiter- und Fortbildung beziehen wird, und zweitens die „PädagogInnenbildung NEU“, also die Einbeziehung der Elementarpädagogik und weiterer pädagogischer Professionen, von Anfang an Programm war. Es wird daher auch in diesem Beitrag immer wieder der Terminus „PädagogInnenbildung NEU“ verwendet werden.
- Die ExpertInnengruppe erarbeitet im Auftrag der beiden Ministerien – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BM.W_F^a) – auf Basis eines Regierungsbeschlusses Vorschläge und Empfehlungen zur „LehrerInnenausbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ im oben erwähnten Sinne.

4 Anmerkung zur gendgerechten Schreibweise: Grundsätzlich wird in diesem Beitrag das „Binnen I“ vermieden, es wird dort verwendet, wo es aufgrund von ministeriellen Dokumenten, Logos, offiziellen Bezeichnungen etc. erforderlich erscheint.

5 Der Autor möchte in weiterer Folge nicht in „Ich-Form“ berichten – wenn Darstellungen aus der Sicht des „Vorsitzenden“ erfolgen, ist damit immer gemeint, dass ein weitgehender Konsens mit allen Mitgliedern der Kommission gesucht wurde und gefunden werden konnte.

- Dazu formulieren die Ministerien grundlegende Ziele und stellen konkrete Fragen. Es gibt jedoch keinerlei Vorgaben, Eingrenzungen oder Einschränkungen für die Entwicklungs- und Konzeptionsarbeit der ExpertInnengruppe.
- Die ExpertInnengruppe sichert gleichzeitig zu, dass die Entwicklungs- und Konzeptionsarbeit in regelmäßiger persönlicher Kommunikation und Abstimmung mit den Minister*innen und mit den Kontaktpersonen in den Ministerien erfolgen wird.
- Es wird vereinbart, dass die Entwicklungs- und Konzeptionsarbeit bis zur abgestimmten Präsentation von Ergebnissen weder von den Ministerien noch von den Mitgliedern der ExpertInnengruppe öffentlich kommuniziert wird.
- Die Ministerien sichern zu, dass an die Präsentation der Ergebnisse der ExpertInnengruppe eine Phase des breiten öffentlichen Diskurses anschließen wird, in die die ExpertInnengruppe aktiv einbezogen sein wird, bevor weitere konkrete Schritte zur Vorbereitung der Gesetzeswerdung und der Implementierung erfolgen werden.

Der Vorsitzende merkt aus heutiger Sicht dazu an, dass diese Abstimmungen zu einem Zeitpunkt getroffen wurden, zu dem die Zusammensetzung der ExpertInnengruppe noch gar nicht endgültig bestimmt war.

Dankbar wird festgehalten, dass alle Vereinbarungen vollinhaltlich gehalten haben, sowohl mit den Bundesminister*innen, auch in zum Teil wechselnder Besetzung, mit deren Mitarbeitern*innen in politischen Kabinetten und Verwaltung, als auch mit den Mitgliedern der ExpertInnengruppe.⁶

6 ExpertInnengruppe: Vorsitz Mag. Dr. Peter Härtel, Geschäftsführer Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft; Mitglieder: PD DDr. Ulrike Greiner, Rektorin der PPH Wien; Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, Universität Wien; Bettina Jorzik, Programmleiterin „Studienreform, akademischer Nachwuchs“, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in Essen; Prof. Dr. Marlies Krainz-Dürr, Rektorin der PH Kärnten; Ao. Univ.-Prof. Dr. Arthur Mettinger, Vizerektor für Lehre der Universität Wien; Ao. Univ.-Prof. Dr. Martin Polaschek, VR für Studium und Lehre der Universität Graz; o.Univ.-Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck; Mag.a Martina Stoll, stv. wissenschaftliche Leiterin des Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung; Dr. Willi Stadelmann, Direktor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ und Präsident der Schweizerischen Konferenz der Rektoren der Pädagogischen Hochschulen SKPH

Dies ist bei Weitem nicht selbstverständlich, das verdient, hervorgehoben zu werden, und ist, aus der Sicht des damaligen Vorsitzes, mit eine Grundlage dafür, was sich daraus entwickeln konnte.

Mit diesen Schritten wurde ein Prozess in Gang gesetzt, der zweifellos als einer der umfassendsten, tiefgreifendsten, effektivsten seit Jahren zur Gestaltung der Pädagog*innenbildung in Österreich bezeichnet werden kann. In weniger als viereinhalb Jahren wurden nicht nur grundlegende, zukunftsweisende Prinzipien und Kriterien für die Pädagog*innenbildung erarbeitet und festgeschrieben, sondern auch wesentliche inhaltliche, pädagogische, organisatorische und strukturelle Positionen fixiert, breit kommuniziert und gesetzlich verankert.

2 Kurze Anmerkungen zur Vorgeschichte

Der „Startschuss“ am 26. Jänner 2009 war natürlich kein völliger Neubeginn. Erst wenige Jahre zuvor wurden mit dem Hochschulgesetz 2005 die bisherigen 51 Institutionen der nicht-universitären Lehrer*innenbildung – Pädagogische Akademien, Pädagogische Institute, Berufspädagogische Akademien, Private Lehrerbildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft – in 14 Pädagogische Hochschulen umgegründet, mit neuer akademischer Positionierung und Ausrichtung.

Den unmittelbaren Anstoß dazu gab das Akademien-Studiengesetz 1999⁷ mit der Einrichtung einer „Evaluierungs- und Planungskommission (PEK), die den Auftrag zur „Erstellung eines Konzepts bezüglich der Schaffung hochschulischer Einrichtungen für die Ausbildung der Pflichtschullehrer („Hochschulen für pädagogische Berufe“)“ hatte. Wenn auch das Hochschulgesetz 2005⁸ in vielen Punkten den umfassenden Konzepten der Evaluierungs- und Planungskommission (PEK) nicht folgte⁹,

7 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010152&FassungVom=2007-09-30> §2. (1) (02.03.2019).

8 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> (02.02.2019).

9 Vgl. Härtel, P.: Stellungnahme der Evaluierungs- und Planungskommission (PEK) zum Entwurf des Bundesgesetzes über die Organisation der pädagogischen Hochschulen und ihrer Studien (Hochschulgesetz 2005). Unveröffentlichtes Dokument. Wien, Graz 2005.

so wurden damit doch entscheidende Schritte von einer postsekundären Bildungsebene hin zu tertiären Einrichtungen gesetzt, die spätere Entwicklungen in der „PädagogInnenbildung NEU“ erst möglich machen sollten.

Im Oktober 2003 legte die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur beauftragte „Zukunftskommission“ ihr „Reformkonzept“ vor, das sich ebenfalls mit der „Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs“, insbesondere in der (universitären) Erstausbildung, sowie mit der Laufbahngestaltung auseinandersetzte.¹⁰ In Abstimmung mit der PEK wurde seitens der Zukunftskommission auch auf deren Arbeit für den Bereich der Pflichtschullehrerausbildung verwiesen.

Nicht zuletzt hat die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur im Jahr 2007 eingesetzte ExpertInnenkommission „Zukunft der Schule“ im Jahr 2008 Vorschläge zur Gestaltung der Pädagog*innenbildung vorgelegt.¹¹

Darüber hinaus gab es zahlreiche Initiativen an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und von Sozialpartnerorganisationen, die als Quelle und Grundlage für weitere Entwicklung herangezogen werden konnten.

3 Arbeitsweise und Prozess der ExpertInnengruppe

Dieser Regierungsauftrag zur „PädagogInnenbildung NEU“ bedeutete jedoch nicht nur hinsichtlich der Substanz, sondern auch vom Prozess eine neue Qualität. Die Einbeziehung aller Bereiche der Lehrer*innen- und Pädagogen*innenbildung, die gemeinsame Vorbereitung, die begleitende Abstimmung und der bekundete politische Wille, die Ergebnisse nach einer ausführlichen, breiten Kommunikationsphase in die Umsetzung zu bringen, signalisierten die Perspektive, dass daraus wirklich etwas Neues entstehen könnte.

Die positiven Erfahrungen der ersten persönlichen Vorgespräche mit der Ministerin Claudia Schmied und dem Minister Johannes Hahn

10 Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C.: Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Wien 2003. S. 78 ff.

11 ExpertInnenkommission Zukunft der Schule (Hrsg.): Zweiter Zwischenbericht. Wien 2008. S. 71 ff; S. 105 ff.

im November 2008 setzten sich in den ersten Treffen der ExpertInnen-Gruppe fort.

Ungeachtet des unterschiedlichen persönlichen, fachlichen, institutionellen, internationalen Hintergrundes der Mitglieder der Gruppe – dies ist vorbehaltlos als ein Qualitätselement der Zusammensetzung zu bewerten – war in intensiven, grundlegenden Abstimmungsdiskursen bald ein gemeinsamer Zugang zur Vorgangsweise der Entwicklungs- und Konzeptionsarbeit gefunden. Die internationale Zusammensetzung der Gruppe trug dazu wesentlich bei, in Verbindung mit dem breiten, länderübergreifenden Erfahrungshintergrund aller Mitglieder, der eine wesentliche Basis der gemeinsamen Arbeit darstellte.

Folgende Prämissen und Leitfragen wurden bereits in der ersten Sitzung der ExpertInnengruppe Anfang März 2009 gemeinsam fixiert¹²:

Prämissen:

- „PädagogInnenbildung NEU“ beinhaltet grundsätzlich alle Bereiche der (Erst-)Bildung und Pädagogik – der Begriff „Lehrer/in“ umfasst immer auch Pädagogen/innen im frühkindlichen Bildungswesen, im Bereich der Sozialpädagogik und weiteren pädagogischen Einsatzfeldern.
- „Ausbildung“ umfasst immer auch den Blick auf die Berufslaufbahn von Pädagogen/innen – schließt also Fort- und Weiterbildung im Sinne eines „Professionalisierungskontinuums“ grundsätzlich mit ein.
- Die Konzeption der Bildung für „die Zukunft der pädagogischen Berufe“ geht vom Leben und Lernen junger Menschen in der Zukunft aus. Dabei stellen sich zentrale Leitfragen:

Leitfragen:

- Welche Bildung benötigt es für junge Menschen in der Gesellschaft von morgen?

¹² Stichworte zu Orientierungsgespräch BM Schmied, BM Hahn, ExpertInnengruppe LAB NEU 29. Juni 2009, internes Dokument.

- Welche Rolle, Stellung, Arbeitsweise kommen der Schule, dem Bildungswesen in der Gesellschaft von morgen zu?
- Welche Kompetenzen, welches Portfolio, welche Profile und Qualifikationen brauchen Pädagogen/innen für das Bildungswesen von morgen?

Aus diesen Prämissen und den knappen Leitfragen ergeben sich umfassende Konsequenzen, etwa wenn man versucht, ein Bild von der Schule von morgen zu zeichnen, für die Lehrer*innen heute ausgebildet werden sollen. Dazu hat die ExpertInnengruppe festgehalten:

„Schule von morgen, auf die Lehrer/innenbildung ausgerichtet sein soll;¹³

Kinder, Jugend, Familien und Gesellschaft haben ein Anrecht darauf, dass ‚LehrerInnenbildung NEU‘ auf eine Schule ausgerichtet wird – und davon geht die ExpertInnengruppe aus – die u. a. folgende Merkmale aufweist:

- eine Schule, in der die persönlichen Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund stehen;
- eine Schule, die Kinder und Jugendliche dabei unterstützt, ihre Talente und Begabungen zu erkennen, Interessen zu finden, diese zu fördern und sinnvoll einzusetzen und zu nutzen;
- eine Schule, die entdeckendes, selbstgesteuertes, selbstverantwortliches Lernen im Rahmen des gemeinsamen Auftrages unterstützt;
- eine Schule, die Fragen und Themen aufgreift, artikuliert und behandelt, die mit dem Leben Jugendlicher zu tun haben, diese Themen nicht nur in Fächer einteilt, sondern anhand umfassender Aufgabenstellungen behandelt;
- eine Schule, die offene Lernprozesse unterstützt, die reale und virtuelle Lernorte, auch außerhalb der Schule, nützt;
- eine Schule, die gemeinschaftliche Begegnungen, auch jahrgangsübergreifend, ermöglicht und fördert;

¹³ Auszug aus: Expertinnengruppe LehrerInnenbildung NEU: Die Empfehlungen. Endbericht. Wien 2010. S.7.

- eine Schule, die zeitgerecht auf Schnittstellen und Übergänge vorbereitet;
- eine Schule, die Kindern und Jugendlichen hilft, Orientierung in ihrem Leben und in der Welt zu finden;
- eine Schule, die eine konsequente Förderhaltung als Grundprinzip aufweist, auch verbunden mit Beratung für Bildung und Beruf;
- eine Schule, die auch Verantwortung für Schüler*innen wahrnimmt, während des Schulbesuchs und für gelingende weitere Schritte;
- eine Schule, in der Lehrende mit unterschiedlichen Kompetenzen und differenzierten Berufsprofilen integrativ zusammenarbeiten, auch mit wechselnden Gewichtungen und Verantwortlichkeiten;
- eine Schule, die ihre Leistungen und Ergebnisse an qualitativ aussagekräftigen Benchmarks orientiert und, unter Beteiligung aller Verantwortlichen und Betroffenen, ständig an ihrer qualitativen Entwicklung arbeitet.

Diese Ansprüche sind sinngemäß auch an andere Bildungsaufgaben zu stellen, etwa frühkindliche Einrichtungen und Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Inklusion.“

4 Konsequenzen aus Prämissen, Leitfragen und „Schule von morgen“

So selbstverständlich und eingängig diese Ansprüche an eine „Schule von morgen“ – und von heute! – klingen, so klar kann man sehen, dass sie bei Weitem noch nicht durchgehend erfüllt sind.

Die Überlegungen, die die ExpertInnengruppe für die „PädagogInnenbildung NEU“ abgeleitet hat, sind daher nach wie vor gültig.

Diese Überlegungen bezogen sich insbesondere auf folgende Gestaltungsbereiche:

- Welche Kompetenzen benötigen PädagogInnen, um ihre Aufgaben für die Bildung und Erziehung junger Menschen in der Schule von morgen zu erfüllen?
- Wie gewinnen wir jene Persönlichkeiten für die „PädagogInnenbildung NEU“, die diesen Anforderungen nicht nur gewachsen sind, sondern diese mit pädagogischer Förderhaltung, mit Beziehungsfähigkeit und Begeisterung erfüllen werden? Wie wählen wir diese aus?
- Wie können wir sicherstellen, dass alle Institutionen der PädagogInnenbildung allen wichtigen Aspekten gerecht werden, Bildung, Entwicklung und Fördern, Lehren und Lernen, Beziehung und Kommunikation, Qualität, persönliche Grundhaltung zur pädagogischen Profession?
- Wie können wir Eingangsphasen in den Beruf so gestalten und begleiten, dass eine nachhaltige, kontinuierliche Laufbahnentwicklung über das gesamte Professionskontinuum möglich wird?
- Wie können differenzierte Laufbahnen und Einsatzmöglichkeiten für Pädagogen/innen gestaltet werden, mit Durchlässigkeit zwischen Schularten, variablen Professionsprofilen und Verantwortungsbereichen, mit Einstiegs-, Umstiegs-, Aufstiegs-, Quer-, Seiteneinstiegs-, auch mit Ausstiegsoptionen?
- Wie kann der Diskurs zwischen der Bedeutung des „Fachs“ und der „Kompetenz zum Lehren“ in einer integrierten Sichtweise förderlich gestaltet werden? Wie gestalten wir das Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdisziplin, Fachdidaktik und der Beziehungsebene des Lehrens und Lernens?
- Nicht zuletzt: Wer macht das? Wer lehrt und forscht an den Institutionen der PädagogInnenbildung, mit welcher Voraussetzung, welcher Grundhaltung, welcher Ausbildung, unter welchen Rahmenbedingungen, mit welcher Verantwortung?

Das sind große Themen für ein knappes Jahr Entwicklungsarbeit in der ExpertInnengruppe. Die Gruppe hat sich diese Themen einvernehmlich

in Untergruppen zugeordnet und mit verteilten Verantwortlichkeiten in einer Vielzahl von individuell vereinbarten Terminen erarbeitet.

In acht Plenarsitzungen der ExpertInnengruppe wurden die Ergebnisse ausführlich vorgestellt und diskutiert, und, konsensual, zu gemeinsamen Positionen zusammengeführt. Die Ergebnisse daraus sind in den „Empfehlungen der ExpertInnengruppe“ ausführlich dargestellt.¹⁴

Zu einigen dieser Themen berichten Mitglieder der ExpertInnengruppe in diesem Abschnitt des Bandes beispielhaft im Detail, diese werden daher hier nicht weiter ausgeführt.

Einige grundlegende gemeinsame Positionen der ExpertInnengruppe sind hier vorweg festgehalten:

- gemeinsamer Ansatz für alle pädagogische Berufe – Haltung, Verständnis, Wissen voneinander, auch für Übergänge, Wechselwirkungen „gemeinsamer Kern“ für alle;
- „PädagogInnenbildung NEU“ für das Lehren und Lernen von Kindern, Jugendlichen, Individuen, anhand von Inhalten, Themen, Fächern, Ausbildung für Schüler/innen, auch entsprechend der Alters- und Lebensphase, nicht ausgerichtet auf „Schularten“, sondern auf Bedürfnisse und Anforderungen von Kindern und Jugendlichen;
- Attraktivität für „PädagogInnenbildung NEU“, auch durch sorgsame Auswahlverfahren, Sicherstellen der Ausbildung geeigneter Lehrpersonen für morgen;
- Aufgreifen und Weiterentwickeln von Stärken im Bildungswesen, insbesondere auch Berufsbildung; praktische Erfahrung im Berufsleben für Lehrende im vollzeitschulischen und dualen System, aber auch in der allgemeinen Bildung, Durchlässigkeit, Quereinstieg, auch Möglichkeit des Um- und Ausstiegs;
- institutionelle Rahmenbedingungen – Akkreditierung von Einrichtung für „PädagogInnenbildung NEU“, die alle Dimensionen davon anbieten können – keine Einrichtung, Universität, Pädagogische

14 Expertinnengruppe LehrerInnenbildung NEU (Hrsg): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. März 2010.

Hochschule ... ist dazu allein imstande, dies ist nur in „Cluster-Lösungen“ leistbar.

- Der Vorsitzende der ExpertInnengruppe hat in persönlichen Gesprächen mit den Minister*innen für Unterricht und Wissenschaft auf den erfolgreichen Prozess der Fachhochschulen in Österreich hingewiesen und die Einrichtung eines „Entwicklungsrates PädagogInnenbildung NEU“ vorgeschlagen – entsprechend dem Instrument des Fachhochschulrates – daraus ergab sich in weiterer Folge die gesetzliche Fundierung des „Qualitätssicherungsrat(es) für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung“ im Bundesrahmengesetz¹⁵, dessen Vorsitz seit seiner Konstituierung am 30. Juli 2013 Univ. Prof. Dr. Andreas Schnider innehat.
- Mehrphasige Ausbildung – BAC bietet prinzipiell Berufszugang, verbindliche Induktionsphase für alle, dauerhafte Lehrberechtigung mit Master;
- größere Differenzierung in pädagogischen Einsatzfeldern – Lernen und Lehren ist nicht nur „Unterricht“, unterschiedliche Formen der Begleitung, Förderung, Prozesse, Projekte von Lernen und Lehren erfordern unterschiedliche Kompetenzen und bedingen ein „Personalmanagement NEU“.

5 Präsentation der Empfehlungen der ExpertInnengruppe

Die aufgrund der umfassenden Planungskonzeptionen für die „PädagogInnenbildung NEU“ ursprünglich geplante Präsentation der „Empfehlungen der ExpertInnengruppe“ Anfang des Jahres 2010 wurde aus nachvollziehbaren Gründen kurzfristig vorgezogen. Der Bundesminister für Wissenschaft und Forschung, Johannes Hahn, wurde mit Beginn des Jahres 2010 als Kommissar der Europäischen Kommission bestellt. Er wollte die Ergebnisse der Neukonzeption der „PädagogInnenbildung NEU“

¹⁵ https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_02348/ (16.03.2019).

jedoch noch in seiner Ministerfunktion gemeinsam mit Ministerkollegin Claudia Schmied persönlich vorstellen.

So wurden die Kernpunkte der Empfehlungen der ExpertInnengruppe am 18. Dezember 2009 in einer Pressekonferenz im Audienzsaal des Ministeriums am Minoritenplatz von beiden Minister*innen gemeinsam mit den Mitgliedern der ExpertInnengruppe präsentiert. Der ausführlich ausgearbeitete Endbericht der Empfehlungen, der den Kernpunkten vom Dezember vollinhaltlich folgte, wurde am 26. März 2010 veröffentlicht und mit persönlichem Schreiben an ca. 250 Stakeholder kommuniziert, verbunden mit der Einladung zu Beteiligung an einem breiten Diskussionsprozess in den folgenden Monaten.

Allen Mitgliedern der ExpertInnengruppe sei an dieser Stelle für die außerordentliche Einsatzbereitschaft in diesem herausfordernden Zeitablauf ausdrücklich gedankt. Besonders ist auch die Leistung der Personen hervorzuheben, die diesen Prozess aus der Administration und den Kabinetten begleitet haben, vor allem Frau Mag.^a Angela Weilguny und Mag. Maximilian Richter aus den Kabinetten des bm_ukk und BM_WF^a, und Frau Mag.^a Christine Schneider, die die Arbeit der ExpertInnengruppe von Anfang an begleitet und unterstützt hat. Ohne diese, immer sachorientierte, ausgleichende, stützende Begleitung wären diese Ergebnisse nicht zu erreichen gewesen.

6 Weitere Vorgangsweise

Das Jahr 2010 wurde in weiterer Folge zu einem intensiven Informations- und Kommunikationsprozess genutzt. Der Vorsitzende kann allein über ca. fünfzig Anlässe zu ausführlichen Diskursen mit Rektorenkonferenzen Universität und Pädagogische Hochschulen, Lehrer*innen-Personalvertretungen, Elternverbänden, Schüler*innenvertretungen, politischen Gremien auf Bundes- und Landesebene u. v. m. berichten, die Mitglieder der ExpertInnengruppe hatten ihrerseits zahlreiche Begegnungen und Präsentationen im jeweiligen Umfeld.

Im November und Dezember 2010 fanden als Abrundung, und als Zeichen des verbindlichen Commitments der Politik, vier sogenannte

„Stakeholderkonferenzen“ statt, in Linz, Wien, Graz, Innsbruck, mit Beteiligung der Ministerinnen für Unterricht und Wissenschaft, unter Einbindung aller betroffenen Personen und Gruppierungen, die von „PädagogInnenbildung NEU“ berührt sind.

Dieser Diskurs artikulierte naturgemäß viele unterschiedliche Positionen und Meinungen, konnte jedoch insgesamt in einer Weise geführt werden, dass daran anschließend, mit Beginn 2011, die „Vorbereitungsgruppe“ unter Vorsitz von Univ. Prof. Dr. Andreas Schnider die Arbeit zur konkreten operativen Umsetzung der Empfehlungen der ExpertInnengruppe aufnehmen konnte.

7 Rückblick – Ausblick

Die ExpertInnengruppe hat in ihrem Endbericht im März 2010 einen ambitionierten Zeitplan vorgelegt, mit der Perspektive, dass mit Oktober 2015 die ersten Studien nach der neuen Studienarchitektur starten können.¹⁶

Tatsächlich haben zu diesem Zeitpunkt die neuen Studien, in Abstimmung und Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, in den von der ExpertInnengruppe vorgeschlagenen „Clustern“ ihren Beginn genommen. Wenn dies auch in unterschiedlichem Umfang, und in unterschiedlicher Ausprägung der Zusammenarbeit vor sich ging, insgesamt ist dies ein schönes Zeichen, was gelingen kann, wenn institutionelle Zusammenarbeit und zielgerichteter persönlicher Einsatz zusammenwirken. Details dazu werden andere Beiträge in diesem Band darlegen.

Wenn Beteiligte und Betroffene, die die Entwicklungen der „PädagogInnenbildung NEU“ heute maßgeblich mitgestalten, die legislatischen Grundlagen dafür als „Jahrhundertgesetz“ bezeichnen, kann dies ein Ausdruck dafür sein, dass vieles davon in die richtige Richtung weist.¹⁷

16 A.a.O. S.87

17 Messner, E.; Krainz-Dürr, M.; Fischer, R.: Lehrer/innenbildung in Österreich. PädagogInnenbildung NEU – ein Jahrhundertgesetz. In: Altrichter, H. et al.: Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Münster New York 2018.

Naturgemäß bleibt auch Vieles offen. An der Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen – eines der wichtigen Elemente der „PädagogInnenbildung NEU“ – und an einem gemeinsamen Verständnis von Bildung, Lehrer*innen und Pädagog*innenbildung muss weitergearbeitet werden.

Die Kompatibilität von Lehrer*innen- und Pädagog*innenbildung mit den dienstrechtlichen Einsatzmöglichkeiten an Schul- und Schulartenstandorten muss weiterentwickelt werden – die jüngsten gesetzlichen Bildungsreform- und Autonomiepakete sollten in den Bildungsregionen, in den „Clustern“, an Schulstandorten neue Gelegenheiten eröffnen, um den Qualitäten und Kompetenzen von gut ausgebildeten Pädagog*innen mehr Raum zu bieten.

Die frühkindliche Erziehung und Bildung ist ein offenes Feld, erfreulicherweise im Blickfeld, aber nicht immer in der qualitativen, auch akademischen Umsetzung. Daran ist weiterzuarbeiten.

Die Berufsbildung – vollzeit-schulisch und dual – ist ein Stärkefeld der österreichischen Bildungslandschaft, sie wird in der Bildungsdiskussion, gerade auch im akademischen Diskurs, allzu oft übersehen. Dazu zählt auch alles, was Bildungs- und Berufsorientierung betrifft, auch und gerade im allgemeinbildenden Bereich. Letztlich muss sich „PädagogInnenbildung NEU“ daran messen, welche persönlichen Chancen und Perspektiven sie für junge Menschen in der Schule öffnen kann. Die Grundlagen dazu sind, auch im internationalen Vergleich, gut gelegt. Es ist Verantwortung aller, die jetzt daran beteiligt sind, das Beste daraus zu machen.

Literatur

ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU (Hrsg) (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. März 2010.

ExpertInnenkommission Zukunft der Schule (Hrsg.) (2008). Zweiter Zwischenbericht. Wien, S. 71 ff; S. 105 ff.

Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. (2003). Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Wien, S. 78 ff.

Härtel, P. (2005). Stellungnahme der Evaluierungs- und Planungskommission (PEK) zum Entwurf des Bundesgesetzes über die Organisation der pädagogischen Hochschulen und ihrer Studien (Hochschulgesetz 2005). Unveröffentlichtes Dokument. Wien, Graz.

Messner, E.; Krainz-Dürr, M.; Fischer, R.: Lehrer/innenbildung in Österreich (2018). PädagogInnenbildung NEU – ein Jahrhundertgesetz. In: Altrichter, H. et al.: *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft*, Münster/New York.

„Startschuss für eine neue Lehrerausbildung“ Pressekonferenz Unterrichtsministerin Claudia Schmied und Wissenschaftsminister Johannes Hahn <http://cdn4.vol.at/2009/01/Lehrerausbildung.pdf> (23.02.2019).

Stichworte zu Orientierungsgespräch BM Schmied, BM Hahn, ExpertInnengruppe LAB NEU 29. Juni 2009, internes Dokument

https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BNR/BNR_00757/index.shtml (abgerufen 23.02.2019)

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> (abgerufen 02.02.2019)

DIE KOMPETENZORIENTIERUNG IN DER NEUEN PÄDAGOG*INNENBILDUNG

Ulrike Greiner

Das Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen vom 1. Juli 2013¹ legt fest:

„Die Curricula von Bachelor- und Masterstudien zur Erlangung eines Lehramtes haben kompetenzorientiert nach Maßgabe der Anlage gestaltet zu sein. Sie haben die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen wie allgemeiner und spezieller pädagogischer Kompetenzen, fachlicher und didaktischer Kompetenzen, inklusiver und interkultureller Kompetenzen, sozialer Kompetenzen, Beratungskompetenzen und Professionsverständnis zu berücksichtigen sowie ein umfassendes Verständnis für die Bildungsaufgabe zu fördern.“

Die Formulierung der gesetzlichen Festlegung auf Kompetenzorientierung enthält bereits das Spannungsmoment zwischen den stärker disziplinbezogenen bildungswissenschaftlich-pädagogischen, fachlichen, didaktischen Kompetenzen einerseits, den stärker gesellschafts- und sozialbezogenen Kompetenzen, die mit Haltungen verbunden sind (Inklusion und Interkulturalität) andererseits, und das auf dem Hintergrund der besonderen Heraushebung des Aufgabenfeldes Beratung. Ein zweiter Spannungsbogen wird zu „Professionsverständnis“ und „Verständnis für die Bildungsaufgabe“ aufgemacht: Als wäre jenseits der Kompetenzorientierung – immer in Gefahr, als Kataloge von Fertigkeiten („skills“) missinterpretiert zu werden und im Verdacht reiner Handlungsfunktionalität zu stehen – doch noch die Ebene eines „Verständnisses“ einzubringen, welches als „umfassend“ bezeichnet und damit auf die „Bildungsaufgabe“ bezogen wird. Diese Auffächerung einer zweiten Dimension (quasi: Kompetenz und Bildung) findet sich auch wieder im Vorschlag des Entwicklungsrates 2013 zu den „Professionellen Kompetenzen von PädagogInnen“²,

¹ Anlage zu § 74a Abs. 1 Z4 HG 05 und Anlage zu § 30a Abs. 1 Z 4 HS-QSG.

² Online auf der Seite des QSR https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf.

und zwar als Vorbemerkung („Bildungsaufgabe und Selbstverständnis“), in der die drei Spannungsfelder individuelle Berufspraxis an der Einzelschule und Kollektiv der Profession, normierte Kompetenzerwartungen und offene Entwicklungen von Individuen, Wissenschaft und Praxis als differente und gleichwertige Bezugssysteme des Handelns, als Gestaltungspole markiert werden.

Der „gesetzliche“ und, wie man sehen wird, auch curricular erfolgende „Durchbruch“ zur Kompetenzorientierung als Fakt und Bekenntnis des Wandels von Lehrer*innenbildung in Österreich wird von spannungsreichen Entwicklungen des Kompetenzverständnisses begleitet sein, die sich mehrdimensional zeigen und pointiert – hier als Gegensätze markiert – werden können:

- eine unüberschaubare Fülle von Kompetenzkatalogen gegen stringente Kompetenzstrukturmodelle;
- intendierter Kompetenzaufbau oder „implementierter“ Kompetenzaufbau;
- vermutete Kompetenzentwicklung gegen empirisch nachgewiesene Kompetenzentwicklung;
- „geprüftes“ Wissen als Ausweis von „gewussten“ Kompetenzen oder Aufgabenstellungen, die Kompetenzen in variablen Kontexten erfordern;
- Kompetenzen in der individuellen Berufsbiografie oder Kompetenzen, die das Schulsystem benötigt;
- Kompetenzen als Fertigkeiten oder Kompetenzen als tiefenstrukturell angesiedelte Fähigkeiten und Potentiale;
- Analytisch zerlegbare, operationalisierbare Kompetenzfacetten oder holistischer, erfahrungsbezogener Zugang zum Phänomen „Kompetenz“ als „erlebbar“ Fähigkeiten einer Gesamtpersönlichkeit;
- punktuelle „Messungen“ von einzelnen Kompetenzfacetten oder Identifikation von Zusammenhängen in längsschnittlichen Mehrebenenanalysen.

1 Zur Chronologie

Die 2010 publizierten Empfehlungen der ExpertInnengruppe³ im Prozess der „PädagogInnenbildung NEU“ beinhalten ein zentrales Kapitel (*Kompetenzen, Berufsprofile, Berufsverläufe*) zur Kompetenzorientierung, dessen Kernaussagen und Forderungen hier als roter Faden (*kursiv*) benutzt werden, um fast zehn Jahre später deren Realisierungsgrad zu reflektieren. Nicht möglich ist es in diesem Kontext, auf einer umfassenden Recherche aufzubauen, die alle seit der Implementierung kompetenzorientierter Curricula in der neuen Lehrer*innenbildung durchgeführten diesbezüglichen Studien in Österreich in diesem Zusammenhang berücksichtigt, ebenso wenig allenfalls vorliegende erste Evaluationsergebnisse.

2 Implementierung kompetenzorientierter Curricula

*Soll es bei der Umsetzung von kompetenzorientierter Lehrerbildung zu nachhaltigen qualitätssteigernden Wirkungen kommen, müssen Curricula und Lernprozesse dabei in verschiedensten Konstellationen neugestaltet werden.*⁴

Während des Prozesses der Curriculaentwicklung 2013–2015, der in allen Schul- und Hochschulreformen regelmäßig jene optimistische Phase darstellt, in der man „Zukunftsarchitekturen“ baut, von denen man sicher zu sein glaubt, dass sie in Praxis umgesetzt werden können, wurden typische und im internationalen Kontext vergleichbare Erfahrungen von curricularem Kompetenzaufbau in der Lehrer*innenbildung auch in Österreich gemacht. Es geht um die (vermessene?) Wahl eines Gesamtmodells für ein Lehrerbildungscurriculum (Baumerts und Kunters große Studie COACTIV⁵ als hilfreiche Strukturvorlage), um die Sortierung der heterogenen Disziplinen im Kontext eines solchen Modells, dann weiters

3 Online auf der Seite des QSR https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf

4 Ebd.

5 Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U. et al (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann.

um jeweils kohärente fachliche Kompetenzstrukturmodelle, welche substantielle Kompetenzdimensionen abbilden, Kernbereiche, die sich gleichzeitig in komplexer Weise mit den zentralen fachlichen Konzepten der Einzelfachdisziplinen spiegeln müssen.

Ebenso zu klären war und ist das Verhältnis von Kompetenzen zu emotionalen, sozialen, motivationalen Dispositionen, aber auch von Wissen zu Überzeugungen. Welche Faktoren gelten als Voraussetzungen von Kompetenzaufbau oder als Kompetenzfacetten selbst?⁶ Bei späteren Evaluationen von implementierter Lehrer*innenbildung werden wesentliche, mitunter aber auch verborgene, nicht explizit gemachte Entscheidungen offensichtlich. Unterstützend in der Phase der Curriculaentwicklung wird die im Umkreis des QS. 2014 entstandene Publikation *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*⁷ genannt, besonders auch das Kapitel über Kompetenzorientierung und Standards. Es wird klar, dass es um curriculare Standards und um Kompetenzstandards im Sinne von Content-Standards gehen wird, aber nicht um operationalisierbare Niveaustufen oder empirisch überprüfbare Performanzstandards von Individuen und deren Veränderung, auch nicht in der Gesamtumsetzung des Curriculums, höchstens in kleindimensionierten Kompetenzfacetten. Es wird sich zeigen, dass komplexe Unterscheidungen wie zwischen taxonomischen Lernzielebenen und Niveaustufen (=Ausprägungsgraden von Kompetenz), pro Semester gedacht, und zwischen Niveaustufen und Progressionsveränderungen, im Kontinuum vom Bachelor zum Master entworfen, im Curriculum nicht zufriedenstellend formulierbar sind und in den Prüfungsanforderungen als ungelöste Themen wiederkehren.

3 Verschriftlichtes und „gelebtes“ Curriculum

Die Spannung zwischen verschriftlichtem Curriculum und gelebter universitärer und hochschulischer Durchführungspraxis („gelebtes“

-
- 6 Thamar Voss, Olga Kunina-Habenicht, Verena Hoehne, Mareike Kunter (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: *Erziehungswissenschaften* 18, S. 187–223. DOI 10.1007/s11618-015-0626-6
- 7 Braunsteiner, M.-L., Soukup-Altrichter, K. et al. (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. PädagogInnenbildung Band 1. Graz: Leykam Verlag.

Curriculum) wird mit jedem beschlossenen Lehramtscurriculum sozusagen in die Welt gesetzt, insbesondere in diesem Studium, dessen Adressat*innen nachweislich (und berechtigt?) umso mehr auf jene Lehr- und Lernformate im Hörsaal drängen, welche sie selbst später als Lehrende anleiten und ausführen sollen. In den „Qualitätsdeskriptoren für die PädagogInnenbildung“⁸, einem Positionspapier des QSR von 2017, ist diese Spannung zwischen dem Konzept der Studienangebote einerseits und den institutionellen Kulturen, Strategien und Praktiken andererseits dargestellt.

4 Bezüge zu den Kompetenzmodellen der schulischen Curricula in einer integrativen Landschaft von Lehrer*innenbildung und Schulpädagogik

*Die mangelnde Kohärenz zwischen der auf einer bestimmten Schulstufe zu erreichenden Schülerkompetenz (Bildungsstandards!) und der zur Unterstützung hierbei nötigen Lehrerkompetenz ist in einem Gesamtmodell ebenso mittelfristig zu beheben.*⁹

Die Verzahnung der im Studium erfahrenen Kompetenzanforderungen und Lerngelegenheiten mit der schulischen Entwicklung ist sogar noch drängender geworden, aber nicht im Sinne eines Abbildverhältnisses, dazu ändern sich zudem politische und soziale Realitäten zu schnell. Eher sind Fähigkeiten von angehenden Lehrpersonen zu fördern, Verbindungen zu erkennen, um in einer Gesamtlandschaft agieren zu können.

Verzahnungen zwischen den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen¹⁰, fachlichen Kernkonzepten, Can-do-Standards von Schüler*innen und damit verschränkter Diagnostik und Leistungsbeurteilung bis hin zu neuen Testformaten zu erkennen und selbst herzustellen, wird eine

8 QSR, 2017.

9 Empfehlungen der ExpertInnengruppe 2010, S. 42.

10 Derzeit in Neuentwicklung sind die LPe der Primarstufe und Sekundarstufe I, die mit Kompetenzkatalogen der Leistungsbeurteilung einerseits, Individualtestungen andererseits in Verbindung gebracht werden müssen, damit Lehrpersonen nicht simultan in verschiedenen Welten getrennt agieren.

große Aufgabe für Lehrpersonen der Zukunft sein. Im Blickfeld steht mehr denn je fachdidaktische Kompetenz, welche sich neu ausdifferenziert und die Prozesse fachlichen Wissenserwerbs deutlicher durchdringt.

5 Offener Ausblick – „Baustellen“

5.1. Hochschuldidaktik

Kompetenzen werden ja nicht durch das Abprüfen isolierter Leistungen erfasst, sondern es sind Aufgaben zu entwickeln, deren Bewältigung ein breites Spektrum an Leistungen, Lernkontexten und Transfersituationen erfordert.¹¹

Die universitäre und hochschulische Lehrpraxis in ihrer (Nicht-)Korrespondenz zu Kompetenzorientierung wird ohne Zweifel, sobald die ersten – freilich eher selbsteinschätzungsorientierten Evaluationsergebnisse vorliegen – ein zentrales Thema zukünftiger Lehrer*innenbildung sein. Das Studienniveau in Relation zu curricularen Zielen, die Verarbeitungstiefe von Basisstrukturen fachlichen Denkens, effektive Nutzung der Studienzzeit, ausreichende Lerngelegenheiten und effektives formatives Feedback an Studierende werden jene Qualitätsfragen sein, welche derzeit, 2019, im Kontext der bürokratisch-organisatorischen Anstrengungen der Erstumsetzung der Curricula noch nicht so deutlich hervortreten.

5.2. Empirische Erfassung von Kompetenzen und Begleitforschung

Kompetenz umfasst Wissen, Handeln – Können, Motivation und Haltungen – in untrennbarer Form, zusammengefügt in der Persönlichkeit des jeweils Handelnden.¹²

Für die Lehrerbildungsforschung, die einen unumgänglicher Teil universitärer und hochschulischer Lehrer*innenbildung darstellt, bedeutet Kompetenzorientierung besondere Herausforderungen. Über Strukturmerkmale auf der Systemebene hinaus (Dokumentenanalysen, globale Indikatoren etc.) machte die österreichische Lehrer*innenbildungsforschung,

¹¹ Empfehlungen der ExpertInnengruppe 2010, S. 42.

¹² Ebd., S. 39.

bezogen auf die Umsetzung der neuen Curricula, den nächsten Schritt der Erhebung von Daten auf Individualebene, derzeit stark selbstberichtete bzw. befragte Studierenden(selbst)einschätzungen. Auch wenn die „Validität von Selbstauskünften“¹³ aus internationaler Sicht der Forschungsentwicklung der letzten zehn Jahre kritisch gesehen wird: Zumindest die Komplexität der Zusammenhänge und ihrer Veränderungen zwischen berufsbezogenen Merkmalen/Lernvoraussetzungen der Studierenden, Lerngelegenheiten und selbstberichtetem Kompetenzzuwachs wird – zunehmend längsschnittlich – in ersten Studien in Österreich untersucht.¹⁴ Weniger im Fokus zu sein scheinen noch mehrbenenanalytisch zu beforschende Beziehungen zwischen Lernvoraussetzungen, Berufswahlmotiven und „realen“ Kompetenztestleistungen. Auch qualitative Zugänge zu neuen hochschuldidaktischen Realisationsformen der Lehramtscurricula, die verknüpfbar sind mit weiteren Forschungsdaten, sind noch ein Desiderat in Österreich.

5.3. Evaluation

Dabei ist zu beachten: Je mehr, berufsbiografisch und systemisch bedingt, eine Flexibilisierung der Studienwege ermöglicht werden soll, umso stringenter und konsistenter müssen die Curricula, die erwartbaren Kompetenzziele und die Sicherstellung von deren Erreichung ausgestaltet sein.¹⁵

Dabei wird man sich an der internationalen Debatte rund um die Begrifflichkeiten und Konzepte, um die Entwicklungs- und Überprüfungsmöglichkeiten von pädagogischen Kompetenzen stärker als bisher beteiligen und in Praxis und Forschung der pädagogischen Berufe relevante Studien und Umsetzungen anstreben müssen.¹⁶

Auch wenn die Evaluation der Schulpraktika in den neuen Ausbildungskontexten begonnen hat, da hier relativ rasch Studierenden(un)zufriedenheit evaluiert werden „muss“, da die Akzeptanz seitens Studierender gegenüber qualitativ als ungenügend erlebten Schulpraxisplätzen geringer ist als gegenüber qualitativ als ungenügend erlebten theoretischen Lehrver-

13 Blömeke, Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich, In: Terhart et al (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster: Waxmann, S. 441–467.

14 Vgl. www.smile.sbg.ac.at

15 Empfehlungen der ExpertInnengruppe 2010, S. 40.

16 Ebd., S. 38.

anstaltungen: Eine großangelegte Gesamtevaluation der implementierten Curricula der neuen Lehrer*innenbildung, die seit 2016 in ihrer ersten Phase läuft, hat noch nicht begonnen. Erste Bemühungen der Selbstevaluation (bestimmter Themenstellungen, Module, Ausbildungswege) haben an einzelnen universitären und hochschulischen Standorten eingesetzt. Der QSR hat jüngst die „Evaluierung der „PädagogInnenbildung Neu“ angekündigt und eine entsprechende Ausschreibung angekündigt. Der Forschungsauftrag soll tatsächlich auch die Fragestellung, welche Effekte sich bereits „im Klassenzimmer“ (bei Schüler*innen) in Abhängigkeit von dem Kompetenzprofil der Absolvent*innen zeigen, enthalten. Ebenso angedacht ist ein Vergleich bezüglich der Selbsteinschätzungen der Absolvent*innen von Pädagog*innenbildung „alt“ und „neu“ hinsichtlich der Bewertung des eigenen Kompetenzprofils, möglicher Differenzen zwischen Wissen und Könnensausprägungen und der Qualität des Angebotes der Institutionen. Damit ist die „PädagogInnenbildung NEU“ schlussendlich in die Phase ihrer Wirkungsüberprüfung eingetreten, wobei sich hier doch noch viele offene Fragen nach dem angenommenen Wirkmodell und den zugrundeliegenden Dimensionen und Kategoriensystemen stellen.

5.4. Welche Kompetenzen braucht das Schulsystem?

*Kompetenzentwicklung muss neben der individuell-berufsbiografischen Perspektive immer deutlicher auch das System beachten. Welche Art von Kompetenzen seiner Expert*innen braucht heute das österreichische Bildungswesen? Wo, mit welchem Ausbildungsgrad, in welcher Anzahl, in welchen Teamstrukturen etc. sind welche Personen für welche spezifischen Aufgaben im schulischen Feld aus- und weiterzubilden?¹⁷*

Diese spannende Frage aus dem Bericht von 2010 weist auf etwas hin, was bis jetzt nicht zufriedenstellend angegangen wurde, aber jedenfalls zukünftig ein Thema werden wird: neue Spezialisierungen gemäß neuer gesellschaftlicher Herausforderungen einerseits, und der Abschied vom Konzept des generalistischen Könners/der generalistischen Könnerin andererseits. Nach der Aufhebung der als historisch gewachsene „Fragmentierung“ erlebten Lehrerbildung für Gymnasien und für Hauptschulen

17 Empfehlungen der ExpertInnengruppe 2010, S. 42.

(bzw. Neue Mittelschulen) entstehen dennoch wieder neue Differenzierungen, aber offensichtlich (dies wäre genauer zu überprüfen!) nicht mehr so sehr entlang von schultypengeprägten Lehrer*innenidentitäten und deren Interessen und Habitus, sondern entlang von fachlichen und pädagogischen Spezialkompetenzen, die sich aufgrund gesellschaftlicher Herausforderungen ausbilden.

6 Was Kompetenz bedeutet

So lässt sich am Ende dieser Überlegungen der grundsätzliche Spannungsbogen von Kompetenz und Bildung wieder aufgreifen, indem für ein Kompetenzverständnis plädiert wird, welches eben nicht nur trainierbare Fertigkeiten in den Blick nimmt, also letztlich Oberflächenphänomene, die leicht(er) veränderbar sind, sondern Fähigkeiten, die tiefliegende Denkschemata und Überzeugungen umfassen, also auch stark konzeptionelle Strukturen und habituelle Ausformungen.

Die wirkliche Innovation von anspruchsvollen Kompetenzkonzepten ist, dass sich dadurch das Verhältnis zu Wissen und Handeln ändert: Wissen wird perspektivisch – auf Praxis hin; Handeln-Können wird nicht mehr bloß als Anwendung von Theorie begriffen, sondern als Feld mit eigenen Gesetzen und Logiken, das man neu begreifen kann.¹⁸

Es ist zu hoffen, dass die Kompetenzorientierung in Verbindung mit einem solcherart bildungsorientierten Kompetenzverständnis, mit dem „PädagogInnenbildung Neu“ auch angetreten ist, in den Weiterentwicklungen vertieft, vermittelt, beforscht und evaluiert werden kann.

18 Ebd., S. 39.

3.2 Die Vorbereitungsgruppe (2010–2011) und der Entwicklungsrat (2012–2013)

GRUNDLAGEN UND MOTIVIERUNG: DIE VORBEREITUNGSGRUPPE IM RÜCKBLICK

Roland Fischer

„Ziel der Arbeit war ein, unter den gegebenen bildungspolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen, umsetzbares Konzept, das sich gleichzeitig auf dem aktuellen Stand der internationalen Entwicklung in der Pädagog*innenbildung befindet.“

So steht es im Schlussbericht der Vorbereitungsgruppe vom Juni 2011. Das war das Aufgabenverständnis jener sieben Personen aus der Lehrer*innenbildungspraxis, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sowie Wissenschaft (eine Aufzählung der Mitglieder befindet sich am Ende des Beitrages), die in nur sieben Sitzungen die Grundlagen für das Reformprojekt „PädagogInnenbildung NEU“ erarbeitet haben. Ausgangspunkt war der Bericht der ExpertInnengruppe unter der Leitung von Peter Härtel. Es wurden Eckpunkte für die Curricula vorgeschlagen, die in den Gesetzestext 2013 eingeflossen sind, und es wurden Vorschläge für die notwendige personelle Ausstattung der Anbieterinstitutionen gemacht, die vom Entwicklungsrat und anschließend vom Qualitätssicherungsrat weiter operationalisiert und schließlich mithilfe der zuständigen Ministerien realisiert wurden. Nicht alles, was in der Vorbereitungsgruppe erarbeitet wurde, wurde umgesetzt, und es gibt auch Themen, die nicht

bearbeitet wurden und bis heute einer Bearbeitung harren. Beides soll im vorliegenden Beitrag angesprochen werden. Christa Koenne und Ursula Zahalka verdanke ich viele Anregungen und Korrekturvorschläge

1 Rolle der Vorbereitungsgruppe im Gesamtprozess der Reform

Aus meiner heutigen Sicht liegt die Bedeutung der Vorbereitungsgruppe für den nun bereits elf Jahre dauernden Reformprozess, beginnend mit der Arbeit der ExpertInnengruppe 2008, nicht nur in dem inhaltlichen Ergebnis ihrer Empfehlungen. Eine ihrer wichtigsten Leistungen sehe ich darin, dass es ihr gelungen ist, das Engagement der wichtigsten Stakeholder, nämlich der Ministerien und der Anbieterinstitutionen auf hohes Niveau zu bringen, auf dem es bis heute gehalten hat. Dies gelang dadurch, dass die Überlegungen der Gruppe immer wieder mit den Stakeholdern besprochen wurden, wobei es zwar Konflikte gab, im Ergebnis aber die Meinung bei den Stakeholdern erzeugt wurde, dass es um etwas Bedeutendes ginge, bei dem man dranbleiben sollte und das auch Gestaltungsmöglichkeiten böte. Die Kommunikation mit den Stakeholdern war primär Aufgabe des Vorsitzenden, der dieser mit viel Gespür und Argumentationskunst nachkam. Die Zusammenarbeit mit Andreas Schnider war auch für mich sehr motivierend und die Basis für eine nun bereits fast zehn Jahre dauernde Kooperation, in der ich viel gelernt habe. Die in Andreas realisierte Kombination von lernbarem Sachverstand, emotionaler Intelligenz und einer Haltung des Respekts vor jedem Menschen macht ihn zu einem Prototyp des guten Lehrers.

2 Distanz der Profession

Eine Stakeholdergruppe konnte leider nicht gewonnen werden: die Profession der Lehrer*innen, vertreten durch die diversen Gewerkschaften. Bei diesen dominierte die Sorge, dass die Reform negative Auswirkungen

haben könnte, die man bekämpfen müsse. Dies verhinderte eine Mitwirkung an der Reform, wie sie von der Vorbereitungsgruppe empfohlen wurde. Diese war der Meinung, dass die neue Pädagog*innenbildung gemeinsam von einschlägig qualifizierten akademischen Institutionen und der Profession getragen werden sollte. Insbesondere die Induktion sollte in Verantwortung der Profession stehen. Später wurde entschieden, dass die Induktion vom Dienstgeber zu gestalten wäre, da dieser die nötigen rechtlichen Kompetenzen hätte. Dies ist kompatibel mit dem Ansatz, dass die Profession in der inhaltlichen Ausgestaltung eine führende Rolle spielt. In den Gesprächen mit Gewerkschaftern, an denen ich teilgenommen habe, gewann ich den Eindruck, dass das Interesse an einer Mitwirkung an der Pädagog*innenbildung gering war. Andererseits war wohl auch das Interesse des Bildungsministeriums an einer Teilung der Verantwortung mit der Profession nicht ausgeprägt. Bis heute (März 2019) ist nicht gesichert, dass die Induktion, ein Herzstück der Reform, wie geplant, umgesetzt werden kann. Der Weg bis jetzt war holprig.

3 Rolle des Masterstudiums

Ein weiterer Punkt der Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe, der bislang nicht verwirklicht wurde, betrifft die Rolle des Masterstudiums. Die Vorbereitungsgruppe ging von der Vorstellung aus, dass Lehrer*innen in den ersten Jahren (maximal fünf) ihrer Tätigkeit diese nicht alleinverantwortlich durchführen und dass für diese Zeit das Bachelorstudium als Ausbildung ausreichend sei. Dieser Gedanke wurde nicht weitergeführt. Lehrerarbeit als gemeinschaftliches Tun mit geteilter Verantwortung zu organisieren, widerspricht einer tiefsitzenden Überzeugung (nämlich, in Kurzform: ein Lehrer, ein Fach, ein Jahr, gegliedert in Schulstunden) und auch dem Wunsch nach Einfachheit in der Organisation. Dass man dadurch den Schüler*innen Lernmöglichkeiten vorenthält, wird in Kauf genommen. Nämlich: Lernen über die heutige Arbeitswelt, in der Kooperation eine große Rolle spielt, oder Metakommunikation anhand der Widersprüche hinter den Kulissen einer pädagogisch konstruierten Bühne. Metakommunikation ist näher bei den Menschen und kann so zur Motivation

beitragen, aber auch zur Einordnung, Bewertung und zum Verständnis des Gelernten. Vielleicht fürchtet man Autoritätsverlust.

Der Zwangsmaster für alle entspricht auch dem Wunsch der Profession, alle Lehrer*innen gleichrangig zu machen, oder: wenn hierarchische Unterschiede, dann in Verbindung mit den Schulen, an denen sie unterrichten, also mittlere und höhere Schulen, die Lehrer*innen an einer Schule sollen gleichrangig sein. Ich meine, eine Profession braucht Eliten, um nicht zu erstarren, und diese sollen gut verteilt sein (Fischer 2017).

4 Studium Generale

Eine weitere Empfehlung der Vorbereitungsgruppe, die nicht realisiert wurde, ist die folgende: Jede*r Pädagog*in sollte über Allgemeinbildung auf Hochschulniveau verfügen. Es wurde vorgeschlagen, im Rahmen des sogenannten „Pädagogischen Kerns“, der für alle Pädagog*innen verpflichtend und thematisch gleich sein sollte, ein Studium Generale mit dem Titel „Gesellschaft und Wissenschaft“ vorzusehen. Bei der Gesetzformulierung 2013 wurden aus dem Pädagogischen Kern die „Allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen“, und das Studium Generale ging verloren. Am ehesten sind nach den geltenden Vorschriften die Primarstufenlehrer*innen allgemein gebildet, sie müssen Kenntnisse in mehreren Bildungsbereichen erwerben. Die Vorbereitungsgruppe hat sechs vorgeschlagen, nämlich: Werte und Gesellschaft, Natur und Umwelt, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung sowie Technik und Mathematik. Die Veränderungen im weiteren Reformprozess gingen in Richtung Anpassung an den Lehrplan, änderten aber nicht die grundsätzliche Intention.

5 Schulbildungskonzept

Ein Problem sehe ich darin, dass für die allgemeinbildende Sekundarstufe keine inhaltliche Rahmendefinition von anzustrebender Bildung vorliegt,

es sei denn, man versteht den Fächerkanon als solche, mit dem Nachteil, dass übergreifende, strukturierende Inhalte nicht expliziert werden. Die Fächer stehen für unterschiedliche Paradigmen der Welterkenntnis und -gestaltung, sie ergänzen einander, zum Teil widersprechen sie einander; dies sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Fächer bedürfen einer Explikation, um bildend zu wirken, zumindest für das Bildungsziel „Entscheidungsfähigkeit“ (Fischer 2018). Es fehlt auch ein altersstufenübergreifendes Bildungskonzept, z. B. anhand von Etappenzielen, wie im Folgenden vorgeschlagen.

6 Etappenziele

Ich schlage eine Strukturierung des Bildungssystems durch Etappenziele vor, die allgemeinverständlich und so ausführlich formuliert werden, dass kein weiterer zentraler Lehrplan nötig ist, sondern die Detaillierung den Schulen in ihrer Autonomie überlassen werden kann. Die Etappenziele sollten in einem möglichst öffentlichen Diskurs erarbeitet werden. Dabei sollten Minimalziele so formuliert sein, dass ihr Erreichen zentral überprüft werden kann. Im positiven Fall könnte ein Zertifikat ausgestellt werden, z. B. ein Berufsvorbildungszertifikat nach Abschluss der Sekundarstufe (Vorschlag der Industriellenvereinigung).

6.1. Vorschlag für Grobziele der Etappen in der Allgemeinbildung

Primarstufe, Grundbildung: Kompetenzen für den Hausgebrauch/das Privatleben. Lesen, Schreiben, Zeichnen, Englisch, Computerbedienung, Heimwerken. Basiswissen in Geografie, Geschichte und Technik. Singen, Tanzen, Radfahren, Schwimmen.

Sekundarstufe 1: Allgemeine Berufsvorbildung: Verstehen der arbeitsteiligen Gesellschaft/der Berufswelt und der Ordnung des Wissens anhand der Vielfalt der Fächer. Erweiterte, berufsbezogene Kompetenzen in Mathematik und Informatik, Grundwissen in Naturwissenschaften/Technik und in den Sozialwissenschaften, soziale Kompetenzen (Koope-ration). Erkennen eigener Interessen und Stärken

Sekundarstufe 2: Vertiefte Allgemeinbildung im Hinblick auf übergreifende Verantwortung und Führung: Erweiterte kommunikative Kompetenzen, philosophische Vertiefung der Sicht der Fächer, systemische Betrachtung sozialer Entwicklungen, aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen. In demokratisch organisierten Gesellschaften trägt jedes Mitglied übergreifende Verantwortung, nicht nur die Führungselite.

Ich möchte das Nicht-Entwickeln eines Bildungskonzeptes nicht der Vorbereitungsgruppe anlasten, es ist dies eine Aufgabe, die am besten von den mit Bildung befassten akademischen Institutionen Österreichs in Kooperation erledigt wird. Die Vorbereitungsgruppe hätte allerdings ein entsprechendes Desiderat formulieren sollen. Ich habe das nicht vorgeschlagen, weil ich dachte, ohne Schulbildungskonzept könne man ohnedies keine Lehrerbildung konzipieren. Ich wurde eines anderen belehrt.

7 Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung

Ein großer Teil der Diskussionen in der Vorbereitungsgruppe sowie in der Auseinandersetzung mit Stakeholdern war der Frage gewidmet, welche Institutionen als Anbieter in Frage kommen. Die Vorbereitungsgruppe wählte den Weg, Kriterien vorzuschlagen, die eine Institution erfüllen müsse, um Pädagog*innenbildung zu betreiben. Im Wesentlichen ging es darum sicherzustellen, dass die einschlägigen Wissenschaften mit hoher personeller Qualität vertreten sind und ein tragfähiger Bezug zur Praxis der Lehrer*innentätigkeit ebenso personell verankert ist. In der folgenden Entwicklung dominierte die Sicherung der wissenschaftlichen Qualität. Es ist nicht gelungen, Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung gleichgewichtig und auf Augenhöhe zu verankern, wie es die Vorbereitungsgruppe intendierte (Fischer 2017).

Dabei spielte wohl das bereits erwähnte Faktum eine Rolle, dass es nicht gelungen ist, die Profession für die Reform zu motivieren. In den Gesprächen mit deren Vertretern – es waren nur Männer – gewann ich den Eindruck, dass die Wertschätzung der Profession für ihre eigene Tätigkeit nicht hoch war. Dies ist in mehrfacher Hinsicht bedenklich: Geringes professionelles Selbstbewusstsein motiviert nicht zu einer Auseinander-

setzung mit der eigenen Tätigkeit im Sinne deren Weiterentwicklung, es ist auch keine gute Grundlage für die Begleitung junger Menschen auf ihrem Weg zu selbstbewussten Gestalter*innen der Zukunft.

Das Selbstwertgefühl der Lehrer*innen steht im scharfen Kontrast zu jenem des sozialen Systems Wissenschaft. Diesem ist es gelungen, trotz oder wegen zunehmender Selbstbezüglichkeit bis zur Selbstbestimmung über Erfolg ohne Berücksichtigung von Außenwirkung die Selbsteinschätzung hoch zu heben und auch hohes Ansehen in der Gesellschaft für sich zu generieren.

Bei den Lehrer*innen spielt wohl mit, dass die meisten Menschen denken, was Lehrer*innen können, könnten sie auch. Das ist auch gut so, in allen Berufen und auch im Privaten kommt man immer wieder in Situationen, in denen man erklären oder erziehen soll. Was Lehrer*innen auszeichnet, ist, dass sie solche Tätigkeiten mit hoher Professionalität und in gesellschaftlicher Verantwortung ausführen. Dafür gebührt ihnen Anerkennung und Respekt. Wenn es der Gesellschaft nicht gelingt, diese aufzubringen, werden alle Bemühungen um eine bessere Pädagog*innenbildung nicht den gewünschten Effekt bringen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2011)
Endbericht der Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU.
- Fischer, R. (2017). Wir brauchen MeisterpädagogInnen. In: Online-Standard, 21. November 2017.
- Fischer, R. (2018). Bildung der Entscheidungsgesellschaft. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*.
- Die Mitglieder der Vorbereitungsgruppe: Univ.-Doz. Mag. Dr. Andreas Schnider (Vorsitz); Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland Fischer (stv. Vorsitz), Mag. Dr. Peter Härtel, Univ.-Prof. Dr. Stefan T. Hopmann, HR Dir. Mag. Dr. Christa Koenne, DDr. Erwin Niederwieser, Univ.-Prof Dr.ⁱⁿ Cornelia Wustmann.

ENTWICKLUNGSRAT PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU: ERGEBNISSE – DOKUMENTE – PROZESSE¹

Arthur Mettinger



I 12. Juni 2013 – Ende und Anfang

Als mit den Stimmen der Regierungsparteien SPÖ und ÖVP am 12. Juni 2013 das „Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“ beschlossen wurde, hatten Andreas Schnider, Roland Fischer, Christiane Spiel und ich als „Entwicklungsrat

¹ Eine wesentliche Quelle für meinen Beitrag bilden die von Christiane Spiel umsichtig, auf Relevantes fokussierend, verfassten Protokolle des Entwicklungsrats sowie die von Christiane Spiel und mir geschriebenen Jahresberichte für BM Töchterle. Für veröffentlichte Dokumente wird nach Möglichkeit eine Internetquelle angegeben.

PädagogInnenbildung NEU“ mehr als zwanzig interne Sitzungen in Zimmer 214 des Ministeriumsgebäude Minoritenplatz 5 abgehalten, zahlreiche Gespräche mit Vertreter*innen von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, Lehrer*innenvertreter*innen, Politiker*innen und Abgeordneten, Lehrenden und Studierenden geführt, mit den zuständigen Bundesminister*innen Positionen besprochen sowie bei der Formulierung des Gesetzestextes mitgewirkt. Damit war das – vorläufige – Ende eines Entwicklungsprozesses erreicht, der 2009 mit der Einsetzung der „ExpertInnengruppe“² begonnen hatte. Die wesentlichen Ergebnisse lassen sich, wie in den Erläuternden Bestimmungen³ festgehalten, folgendermaßen zusammenfassen:

- Anpassung der Ausbildung von Pädagog*innen an die Europäische Studienarchitektur;
- Bologna-Konformität durch Bachelorstudien (240 ECTS) und Masterstudien (60–120 ECTS);
- Etablierung einer kompetenzbasierten Ausbildung, die die wissenschaftliche und berufsfeldbezogene Qualifikation der Absolvent*innen sicherstellt;
- kompetenzorientierte Gestaltung der Curricula von Bachelor- und Masterstudien mit dem Ziel, die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen wie allgemeiner und spezieller pädagogischer Kompetenzen, fachlicher und didaktischer Kompetenzen, inklusiver und interkultureller Kompetenzen, sozialer Kompetenzen, Beratungskompetenzen und Professionsverständnis zu berücksichtigen sowie ein umfassendes Verständnis für die Bildungsaufgabe zu fördern;
- Vorbereitung auf den Einsatz in den in Österreich bestehenden Schularten (Volksschule, Neue Mittelschule, AHS, Berufsbildende Schulen, etc.);

2 https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf

3 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_02348/fname_304980.pdf

- Erleichterung der Flexibilität des Einsatzes der Pädagog*innen und der Übergänge zwischen Schulstufen und Schularten durch Konzeption der Lehrämter für größere Altersbereiche;
- Harmonisierung der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten mit der Zielsetzung von weitreichenden Kooperationen;
- Attraktivierung für „Quereinsteiger*innen“.

2 Der Entwicklungsrat: Zusammensetzung, Aufgaben, Arbeitsweise

Als wesentliche Stütze der finalen Phase der „PädagogInnenbildung NEU“ wurde der Entwicklungsrat als sehr kleine Gruppe konstituiert: Bundesministerin Schmied entsandte Andreas Schnider als Vorsitzenden und Roland Fischer als stellvertretenden Vorsitzenden, Bundesminister Töchterle, Christiane Spiel und mich. Meines Erachtens erwies sich diese Zusammensetzung als ein Glücksgriff, da einerseits Schnider und Fischer Mitglieder der Vorbereitungsgruppe⁴ und ich der ExpertInnengruppe gewesen waren, und Christiane Spiel der von Ministerin Gehrler 2003 eingerichteten Zukunftskommission⁵ angehört hatte, andererseits die Gruppe ein ziemlich komplementäres Kompetenzprofil aufwies. Nur dadurch war es überhaupt möglich, zwischen März 2012 und September 2013 die gestellten Anforderungen zu erfüllen, die jedenfalls folgende Leistungen umfasste:

- Analyse des IST-Stands für die Weiterentwicklung zur „PädagogInnenbildung NEU“ auf den für die künftigen Entwicklungen relevanten Ebenen;

4 Siehe https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf

5 Siehe Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler. Kurzfassung 2005. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

- Ableitung von Rahmenbedingungen und Empfehlungen für die „PädagogInnenbildung NEU“ auf Basis der IST-Stand Analysen;
- Begleitung der Umsetzung der Empfehlungen des Entwicklungsrats sowie Entwicklung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung.

Die Arbeit des Entwicklungsrats begann mit einer Asynchronität, da Schnider und Fischer bereits im November 2011, Spiel und ich erst mit März 2012 entsandt wurden; dennoch fand der Entwicklungsrat sehr rasch zu einer effizienten Arbeitsform. So arbeitete er als Kollektiv und verabschiedete sämtliche Beschlüsse und Papiere einstimmig. In Anbetracht von Vielfalt, Komplexität und Dringlichkeit der zu lösenden Aufgaben übernahmen die einzelnen Mitglieder in Abhängigkeit von Schwerpunkten und Kompetenzen gewisse Aufgaben hauptverantwortlich. Nur damit war der Entwicklungsrat in der Lage, seine Aufgabenfelder in der Gesamtheit zu erfüllen.

Als Arbeitsformen bewährten sich regelmäßige Sitzungen der vier Mitglieder des Entwicklungsrats (zumeist von 18 bis 22 Uhr im Zimmer des Entwicklungsrats im Ministeriumsgebäude am Minoritenplatz), die zur Sammlung und Diskussion zwischenzeitlicher Erledigungen, der Erarbeitung von Positionen und Papieren sowie zur Planung künftiger Aktivitäten dienen. Die weitere Kommunikation zwischen den Mitgliedern des Entwicklungsrats erfolgte über zahlreiche Emails und Telefonate. Zwischen den Treffen wurden die gemeinsam festgelegten Aufgaben von einzelnen Mitgliedern bzw. dem ganzen Entwicklungsrat wahrgenommen und kontinuierlich dokumentiert.

3 Zentrale Dokumente: Rahmen, Zielperspektiven, Entwicklungsschritte

Der Entwicklungsrat verfasste einige für den politisch-parlamentarischen Prozess grundlegende sowie für den weiteren Entwicklungsprozess handlungsleitende Dokumente:

Gesetzlich zu fixierende Anforderungen an die Ausbildung von Pädagog*innen im Elementar-, Primar-, und Sekundarbereich (Sek I, Sek II) wurde auf Basis der Ergebnisse der ExpertInnengruppe und der Vorbereitungsgruppe zunächst zwischen März und November 2012 als Input für einen Ministerratsvortrag am 9. November 2012, der den Startschuss für die Gesetzwerdungsarbeit bildete, erarbeitet und bis März 2013 in über hundert Gesprächen mit Stakeholdern und Politiker*innen in vielen Rückkoppelungsschleifen modifiziert und weiterentwickelt – damit bildet dieses Dokument den inhaltlichen Rahmen für die Entwicklung der Curricula und der Ausbildungsprofile der zukünftigen Pädagog*innen „von 0 bis 19“ und den inhaltlichen Kern des „Bundesrahmengesetzes zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“.

Das Dokument „Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive“ wurde im Juli 2013 vom Entwicklungsrat verabschiedet. Es definiert aus der Dienstgeber*innenperspektive die zentralen Kompetenzen von Pädagog*innen im Schuldienst und wurde unter Berücksichtigung der einschlägigen internationalen Literatur auf Basis eines Vorschlags aus dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur unter der Federführung von Christiane Spiel konzipiert und mit diversen Stakeholdern diskutiert. Durch die Beschreibung der wesentlichsten fünf Kompetenzdimensionen (allgemeine pädagogische Kompetenz, fachliche und didaktische Kompetenz, Diversitäts- und Genderkompetenz, soziale Kompetenz, Professionsverständnis) wird eine klare Zielperspektive für die Entwicklung der Curricula für die „PädagogInnenbildung NEU“ gegeben: Die hier formulierten professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen bedürfen hinsichtlich unterschiedlicher Tätigkeitsfelder, z. B. nach Altersstufen sowie Fächern respektive Fächerbündeln spezifischer Ausformulierungen. Zur Sicherung von Anrechenbarkeit und Anschlussfähigkeit sollten diese in österreichweiten Arbeitsgruppen, in denen sämtliche Anbieter der jeweiligen Curricula vertreten sind, unter Bezug bzw. expliziten Verweis auf die genannten Kompetenzbereiche sowie die gesetzlich vorgegebene Studienarchitektur erfolgen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Autonomie der Institutionen in der Curriculaerstellung nicht eingeschränkt wird und dass die Ergebnisprotokolle sowohl von den

anbietenden Institutionen als auch vom Dienstgeber der Pädagog*innen anerkannt werden.⁶

Dieser Umsetzungsorientierung ist der Entwicklungsrat auch im dritten Basisdokument, „Träger der PädagogInnenbildung NEU – Entwicklungsverbünde“ vom Juni 2012 gefolgt, das eine Weiterentwicklung und Konkretisierung eines Vorschlags der Vorbereitungsgruppe von 2011 darstellt. Im Zuge der Formulierung der Anforderungen an ausbildende Institutionen der „PädagogInnenbildung NEU“ wurde auch der Begriff der „Entwicklungsverbünde“ mit einer mehrjährigen Zeitperspektive für die Umsetzung skizziert: Trägerinstitutionen sollten sich zu Entwicklungsverbänden zusammenschließen⁷, Entwicklungsteams von mindestens acht bis zehn Personen bilden, die aus Personen mit Leitungsverantwortung (strukturelle Verankerung) und aus durch Publikationen zur Pädagog*innenbildung ausgewiesenen Persönlichkeiten (inhaltliche Verankerung) bestehen sollten. Unter Nutzung des Entwicklungsrats als Drehscheibe und Unterstützungsgremium sollten die Entwicklungsteams für jeden Verbund

- darstellen, welche Teile der Pädagog*innenbildung für den Altersbereich 0-19 aufgrund der vorhandenen Expertise und der bisherigen Angebote bereits abgedeckt sind; für die fehlenden Elemente sollten Aufbaukonzepte (mit Zeitplan und Kalkulation) entwickelt werden;
- Konzepte für Personalentwicklungsmaßnahmen bezüglich Forschungs- und Entwicklungskompetenz (insbesondere in Bezug auf berufsfeldbezogene Projekte) sowie für die Verknüpfung mit der entsprechenden Lehre entwickeln;
- ein Konzept dafür entwickeln, wie der Entwicklungsverbund rechtlich/organisatorisch verankert wird;
- Entwürfe für kompetenzorientierte Curricula entwickeln.

6 https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf

7 Das Konzept der Entwicklungsverbünde kann als Weiterentwicklung bzw. Modifizierung der von der ExpertInnengruppe vorgeschlagenen „Cluster“ gesehen werden – mit einem expliziten Fokus auf dem Entwicklungsprozess.

Tatsächlich ist es gelungen, vier Entwicklungsverbünde („West“, „Mitte“, „Süd-Ost“, „Nord-Ost“)⁸ zu etablieren, die in der Folge die Entwicklung, Koordination, Organisation und Qualitätssicherung der pädagog*innenbildenden Studienprogramme einer gelungenen Umsetzung zuführen konnten.⁹

Die Entwicklungsverbünde und ihre Entwicklungsteams waren auch wertvolle Partner*innen bei den vom Entwicklungsrat von den Universitäten mit Lehramt und den Pädagogischen Hochschulen eingeforderten Potenzialanalysen bezüglich aktueller Situation sowie bezogen auf die „PädagogInnenbildung NEU“. Diese Analysen sollten den Entwicklungsverbänden als Grundlage für Abstimmungsgespräche und Planungen dienen, sowie dem Entwicklungsrat eine Basis für die Begleitung und Beratung der Verbünde zur erfolgreichen Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU“ (betrifft Forschung, Lehre, Praxis) und im speziellen der Curricula liefern.

Die Inhalte der Potenzialanalysen wurden in einem differenzierten Diskurs des Entwicklungsrats (primär vertreten durch Christiane Spiel) mit den Universitäten (im Besonderen der Task Force Lehramt der Österreichischen Universitätenkonferenz) gemeinsam erarbeitet. Darauf aufbauend, wurden ergänzende Daten von den Pädagogischen Hochschulen nachgefordert (deren Potenzialanalysen waren bereits von Schnider und Fischer eingeholt wurden).

Ende September 2013 übergab der Entwicklungsrat dem am 3. Juli 2013 eingerichteten Qualitätssicherungsrat¹⁰ die „Erstversion eines Gesamtösterreichischen Entwicklungsplans für PädagogInnenbildung NEU – Allgemeinbildung“¹¹, der die Basis für die Schaffung der wissenschaftlich-professionsorientierten Voraussetzungen für „PädagogInnenbildung NEU“

8 Zur Zusammensetzung siehe <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html>.

9 Ein Großteil von Heft 2 des 16. Jahrgangs der *zeitschrift für hochschulrecht, hochschulmanagement und hochschulpolitik:zfhr* ist Erfahrungsberichten aus dem Cluster Mitte, dem Verbund Nord-Ost und dem Verbund LehrerInnenbildung West gewidmet.

10 <https://www.qsr.or.at/?content/der-qsr/index>; siehe dazu auch Schnider (2017).

11 Aufgrund zeitlicher und personeller Ressourcen und der hohen Heterogenität des Berufsbildungsbereichs erfolgte eine Beschränkung auf den Bereich Allgemeinbildung.

liefern sollte, mit der Perspektive, dass dieses Ziel in den nächsten fünf Jahren erreicht werden kann.¹²

Der „Entwicklungsplan“ hatte folgenden Aufbau: Im ersten Kapitel wurden die Ziele vorgestellt (Grundversorgung in vier Entwicklungsverbänden nach dem Vier-Säulen-Modell) und als Minimalanforderungen konkretisiert. In zwei Bereichen (Fachwissenschaften und Praxisbezug) sind die Ziele weitgehend erreicht bzw. durch bereits in die Wege geleitete Maßnahmen mit wenig Aufwand erreichbar.

Das daran anschließende zweite Kapitel des Entwicklungsplans ist der Konkretisierung der (weiter) zu entwickelnden Bereiche gewidmet. Es wurde der IST-Stand in diesen Bereichen pro Entwicklungsverbund erhoben und im Hinblick auf das angestrebte Ziel der Erfüllung der notwendigen Minimalanforderungen bewertet. Basis dafür waren die Potenzialanalysen von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen; ergänzend wurden Erhebungen, speziell im Bereich der Primarstufe und zur Inklusiven Pädagogik sowie etliche Gespräche mit führenden Repräsentant*innen aus den Entwicklungsverbänden durchgeführt. Hinsichtlich der Einschätzung des IST-Zustandes wurde mit diesen Personen weitgehende Übereinstimmung erzielt.

Der Entwicklungsrat schlug im Sinne der Kontinuität vor, dass der Qualitätssicherungsrat diesen Bericht mit den relevanten Akteur*innen der jeweiligen Entwicklungsverbände bespricht und ihn entsprechend modifiziert, und dass daraus gesamtösterreichische und regionale Aktionspläne entstehen.

4 Meetings, Meetings, Meetings – ein kurzer Termin-Rap

Neben der Gestaltung der bisher beschriebenen Themenfelder hatte für den Entwicklungsrat – und vor allem für Andreas Schnider – Kommu-

12 Dieser Erstentwurf wurde vom Qualitätssicherungsrat weiterentwickelt, ergänzt und präzisiert: https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092500-Ressourcen-Entwicklungsplan_fu776r_Pa776dagogInnenbildung_NEU__Allgemeinbildung.pdf

nikation mit den verschiedensten Stakeholdern und Stakeholdergruppen oberste Priorität. Die Durchsicht der Protokolle und Berichte des Entwicklungsrats ergibt eine Fülle an ‚wahrgenommenen Terminen‘, deren Bewältigung im Rückblick beinahe unmöglich erscheint. Im Folgenden möchte ich zur Illustration einige Settings für die Kommunikationstätigkeit des Entwicklungsrats bzw. einzelne seiner Mitglieder anführen:

- Bundesministerin Schmied und Bundesminister Töchterle mit ihren Kabinetten und Legistikabteilungen;
- Parlament: Bildungsausschuss, Unterrichtsausschuss, Besonderer parlamentarischer Ausschuss Bildungsvolksbegehren, Fachausschüsse, mehrmalige Treffen mit Bildungssprecher*innen Cortolezis-Schlager und Mayer;
- Rektorinnen- und Rektorenkonferenz österreichischer Pädagogischer Hochschulen (RÖPH) und Österreichische Universitätenkonferenz, insbes. Forum Lehre und Task Force Lehramt; Österr. Hochschüler*innenschaft, Berufsverbände, Standesvertretungen, ...
- Sitzungen, Konferenzen und Tagungen der regionalen Entwicklungsteams;
- Abstimmungsgespräche mit Expert*innen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, ...
- Erste gemeinsame „Auftaktveranstaltung“ des Entwicklungsrats mit Rektor*innen von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im bm:ukk/bm:wf (Audienzsaal);
- Vorträge und Diskussionsbeiträge bei Veranstaltungen des Wissenschaftsrats, österreichischer Tageszeitungen, Universitäten und Pädagogischer Hochschulen.

5 Persönliche Schlussbemerkungen

Meiner persönlichen Einschätzung nach war die Arbeit des Entwicklungsrats als letztes Glied einer politisch-pragmatischen Handlungskette zur Etablierung einer zeitgemäßen Pädagog*innenbildung in Österreich durchaus erfolgreich: Gesetzliche Grundlagen wurden geschaffen, ein konkreter Umsetzungsplan entwickelt, die Trägerinstitutionen in konstruktiver Weise eingebunden. Als Erfolgsfaktoren sehe ich den politischen Willen und den persönlichen Einsatz der für Unterricht und Wissenschaft zuständigen Minister*innen, ihrer Kabinette und ihrer Fraktionen im Parlament; den laufenden Diskurs mit Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, ihren Dachorganisationen und Leitungen; guten Willen und Ehrlichkeit bei der Bestimmung des Status quo; gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung der Kompetenzen aller am Diskurs Beteiligten. Und nicht zuletzt: die rhetorischen Fähigkeiten und die Überzeugungskraft von Andreas Schnider!

Literatur

- Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler. Kurzfassung 2005. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht März 2010 (2. durchgesehene Auflage, September 2010) https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf (25.03.2019).
- Polaschek, Martin F. (2017). Organisationsrechtliche Rahmenbedingungen der PädagogInnenbildung NEU. *zeitschrift für hochschulrecht, hochschulmanagement und hochschulpolitik:zfh* 16/2: 43–46.

Schnider, Andreas (2017). Wesensmerkmale des Entwicklungsprozesses der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich. *zeitschrift für hochschulrecht, hochschulmanagement und hochschulpolitik:zfhr* 16/2: S. 47–59.

zeitschrift für hochschulrecht, hochschulmanagement und hochschulpolitik:zfhr

https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf (26.05.2019).

https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf (26.05.2019).

<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html> (26.05.2019).

3.3 Die Gesetzwerdung

GESETZLICHE GRUNDLAGEN ZUR NEUEN PÄDAGOG*INNENBILDUNG (HOCHSCHULGESETZ). CHRONOLOGISCHER ÜBERBLICK ÜBER DIE ENTSTEHUNG UND DEN INHALT DES BUNDESRAHMENGESETZES

Christa Vogel

Das Bundesrahmengesetz zur „PädagogInnenbildung NEU“ aus dem Jahre 2013 umfasst Novellen des Hochschulgesetzes 2005, des Universitätsgesetzes 2002 sowie des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes. Der Entstehung der mit knapp neunzig Novellierungsanordnungen recht umfangreichen Gesetzesmaterie ist ein langer Weg an Einzelgesprächen, Arbeitsgruppen, Stakeholderkonferenzen usw. vorausgegangen, ehe es in der Konsultationsphase zu weiteren Textabwandlungen kam. Einher mit diesem Gesetzespaket ging die Neugestaltung bzw. das Außerkrafttreten mehrere Verordnungen sowie die Phase der Implementierung des neuen Dienstrechtes für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen.

Im Zuge des Entstehungsprozesses des Bundesrahmengesetzes gab es vier umfassende Arbeits- und Kommunikationsphasen:

1. Eine von Peter Härtel von 2009–2010 geleitete ExpertInnengruppe erstellte ein Konzept mit den wesentlichen inhaltlichen Eckpunkten, die in diversen Gesprächsrunden diskutiert wurden.

2. Darauf aufbauend, gab es bundesweite Stakeholderkonferenzen mit Vertreter*innen der Ausbildungsinstitutionen.
3. 2011 startete eine Vorbereitungsgruppe unter der Leitung von Andreas Schnider, die, aufbauend auf die Stellungnahmen und der Stakeholderkonferenzen, ein weiteres konzeptives Dokument erarbeitete.
4. Schließlich wurde ein Entwicklungsrat eingerichtet, der wiederum unter dem Vorsitz von Andreas Schnider stand. Ihm gehörten zwei Mitglieder vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und zwei Mitglieder vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung an.

In mehr als hundert Gesprächen wurden in weiterer Folge die Eckpunkte des Bundesrahmengesetzes erarbeitet und konkretisiert. Hierbei ging es um die gesetzlich zu fixierenden Anforderungen an die Ausbildung von Pädagog*innen im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich sowie um die Zielperspektive bezüglich der professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen. Weiters waren zahlreiche grundlegende Fragen zu klären wie beispielsweise die völlige Neukonzeption der Lehrer*innenausbildung für den Inklusionsbereich, die Möglichkeit, Fächerbündel oder Spezialisierungen im Sekundarbereich Allgemeinbildung zu studieren oder die Entwicklung von Studien für bereits im Dienst stehende akademisch gebildete Lehrer*innen bestimmter berufspädagogischer Fächer.

Als Meilenstein des Bundesrahmengesetzes kann der 9. November 2012 genannt werden. An diesem Tag stellte die damalige Unterrichtsministerin Claudia Schmied im Ministerrat ein vom Entwicklungsrat erarbeitetes Konzept für die „PädagogInnenbildung NEU“ vor, welches bereits die bis heute gängige Dreiteilung der Lehramtsstudien enthielt:

Lehramtsstudien ...

- im Bereich der Primarstufe
- im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung)
- im Bereich der Sekundarstufe (Berufsbildung).

Zu dieser Zeit gab es bereits schriftliche Textentwürfe, die jedoch hausintern noch unter Verschluss gehalten wurden. Immerhin waren einige

wesentliche inhaltliche Fragen noch nicht final geklärt. So wurde beispielsweise die Masterpflicht im Bereich der Sekundarstufe (Berufsbildung) vielfach diskutiert.

Ein langes Ringen gab es um die inhaltliche Ausrichtung der einzelnen Lehramtsstudien. Bereits im Jahr 2011 wurde die Idee eines „gemeinsamen bildungswissenschaftlichen Kerns“, der für alle Lehramtsstudien Gültigkeit haben sollte, diskutiert. Was vielfach als sinnvoll angesehen wurde, war in manchen Bereichen Gegenstand starker Kritik (so wurde argumentiert, dass etwa im Bereich der Pädagogischen Soziologie oder der Pädagogischen Psychologie Studierende eines Primarstufenlehramtes sowie eines berufsbildenden Lehramtes unterschiedliche Kompetenzen benötigen würden und deshalb nicht ein und dieselbe Lehrveranstaltung besuchen könnten). Längere Zeit wurde deshalb von einer Zweiteilung dieses „Bildungswissenschaftlichen Kerns“ ausgegangen: 30 ECTS-AP übergreifend für alle Lehramtsstudierenden und 30 weitere ECTS-AP inhaltlich gleich, jedoch hinsichtlich des Geltungsbereiches spezifiziert. Diese Überlegungen wurden in der finalen Gesetzwerdungsphase wieder fallen gelassen.

Auch die Frage nach Art und Umfang der Pädagogisch-Praktischen Studien war Gegenstand zahlreicher Diskussionen. Da diese sowie eine Reihe weiterer Fragen erst geklärt werden mussten und es zu keiner schnellen Einigung der beiden Koalitionsparteien gekommen ist, konnte das Bundesrahmengesetz nicht, wie geplant, Ende 2012 in Konsultation gehen. Widerstände gab es von zahlreichen Gruppen und Interessensvertretungen. Langsam eilte die Zeit, da durch den Nationalratswahltermin 29. September 2013 das Gesetzespaket noch vor Sommer 2013 den Nationalrat passieren musste, sollte es in der XXIV. Gesetzgebungsperiode noch in Kraft treten. So gab es im ersten Quartal 2013 zahlreiche offizielle und inoffizielle Gespräche und Abstimmungssitzungen, und der an sich fertige Gesetzestext wurde beinahe jeden Tag modifiziert. Am 3. April 2013 konnte der Entwurf des Hochschulgesetzes schließlich in Begutachtung gehen. Eine besondere Herausforderung beim Einreichen des Gesetzes lag auf Seiten des Unterrichtsministeriums auch darin, dass erstmals das sogenannte „WFA-Tool“, das Tool zur wirkungsorientierten Folgeabschätzung legislativer Vorhaben (im Sinne der wirkungsorientierten Verwaltung), zu befüllen war.

Vom 2. April 2013 bis zum 3. Mai 2013 war die Begutachtung der Novellierung des Hochschulgesetzes 2005 anberaunt. Die Begutachtung der Änderungen im Universitätsgesetz 2002 sowie im Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz war einen Tag kürzer und dauerte vom 3. April 2013 bis zum 3. Mai 2013. Die vom Unterrichtsministerium eingearbeiteten Stellungnahmen waren mit rund 700 zahlenmäßig sehr umfangreich. Über Hundert davon kritisierten die fehlende Einbindung der Elementarpädagogik in das Gesetzespaket. Zahlreiche Stellungnahmen bezogen sich auf die Sonderpädagogik, da mit dem vorgelegten Gesetzespaket das Lehramt für Sonderschulen zu einem Auslaufmodell wurde. Weiters wurde bemängelt, es sei im Entwurf nicht klar, wie genau die Kooperationen zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten aussehen sollten bzw. auf welche Studiengänge sich diese beziehen würden.

Die Einführung von verpflichtenden Masterstudien wurde gleichermaßen positiv wie negativ bewertet. Sprachen manche Stellungnahmen von einem Meilenstein in der Bildungsgeschichte in Österreich, so kritisierten andere die Länge des Studiums.

Diese und weitere Punkte wurden im Prozess der Begutachtung angemerkt. Nach Auswertung aller eingereichten Stellungnahmen, die fast zur Gänze erst in der letzten Aprilwoche 2013 bzw. Anfang Mai einlangten, begannen weitere Abstimmungen und Überarbeitungen. Unter anderem wurde eine wortidiente Anlage zum Hochschulgesetz sowie zum Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz verfasst, die Rahmenvorgaben für Lehramtsstudien enthielt. Die Anlage schreibt vor, welche Studienbereiche in welchem ECTS-Credit-Umfang im Bachelor- und im Masterstudium zu absolvieren sind. Diese Rahmenvorgaben haben bis heute Gültigkeit.

Am 29. Mai 2013 wurde das Bundesrahmengesetz im Unterrichtsausschuss behandelt. Zwei Wochen später, am 12. Juni 2013 passierte es als zweiter Tagesordnungspunkt mit dem Titel „Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen)“, den Nationalrat, nachdem sich zwanzig Redner*innen dazu zu Wort gemeldet hatten und drei Entschließungsanträge abgelehnt wurden. Weitere zwei Wochen später, am 26. Juni 2013, wurde es vom

Bundesrat mehrheitlich angenommen und schließlich vom Bundespräsidenten unterfertigt und am 11. Juli 2013 kundgemacht.

In Folge dieser Gesetzesänderungen waren rasche Adaptierungen mehrerer Verordnungen wie der Hochschul-Curriculaverordnung, der Hochschul-Zulassungsverordnung, der Hochschul-Zeitverordnung usw. notwendig. Die meisten dieser Verordnungen wurden noch vor dem Zusammentreten der neuen Bundesregierung im Herbst 2013 in Kraft gesetzt, andere erst vor dem Start der ersten Ausbildungsstudien im Oktober 2015.

Die weitere Entwicklung der Pädagog*innenbildung, die eine direkte Folge dieses Bundesrahmengesetzes war, sei hier nur ansatzweise skizziert: Im Oktober 2015 begannen an allen öffentlichen und privaten Pädagogischen Hochschulen die neuen Bachelorstudien für die Primarstufe, im Verbund Süd-Ost auch die Studien der Sekundarstufe Allgemeinbildung in Kooperation mit den Universitäten. Im darauffolgenden Studienjahr starteten die Studien der Sekundarstufe Allgemeinbildung auch in den anderen Verbänden wie auch jene der Sekundarstufe Berufsbildung.

Weitere Änderungen von Gesetzen und Verordnungen erfolgten in den Jahren darauf zur Harmonisierung des Studienrechts der Institutionen.

Das Bundesrahmengesetz kann mit Recht als eine außergewöhnliche Entwicklung im Bereich der österreichischen Pädagog*innenbildung bezeichnet werden, da es unterschiedliche Institutionen und Lehrkulturen in den Dialog brachte. Neben der veränderten Studienarchitektur sind vor allem die Entwicklungsverbände eines der nachhaltigsten Ergebnisse dieses Bundesrahmengesetzes. Alle Studierenden der Sekundarstufe Allgemeinbildung studieren gleichermaßen an Universitäten und an Pädagogischen Hochschulen, und auch die Studierenden der Primärpädagogik sowie der Sekundarstufe Berufsbildung belegen teilweise Lehrveranstaltungen nicht nur an den Pädagogischen Hochschulen sondern auch an den Universitäten. Auch werden mancherorts Lehrgänge gemeinsam abgehalten, Studien der Elementarpädagogik in Kooperation angeboten usw. So gesehen, ist die geschichtliche Entwicklung des Bundesrahmengesetzes noch lange nicht abgeschlossen, und es kann mit Interesse in die Zukunft geblickt werden, welche weiteren direkten und indirekten Folgen das Bundesrahmengesetz haben wird.

GENESE UND BEDEUTUNG DES GESETZESANHANGS 2013

Ursula Zahalka

I Unverzichtbares im Postskriptum

Das Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen¹ enthält eine Anlage, und zwar gleich zweimal in gleichlautender Form – eine auffällige Besonderheit, auf die noch einzugehen sein wird.

Anlagen können wie Postskripte zuvor Vergessenes oder Übersehenes enthalten. Nicht so in diesem Fall: In ihrer Kürze – sie umfasst weit weniger Wörter als dieser Beitrag zu ihrer Genese und Bedeutung – definiert diese Anlage den Rahmen für Struktur und Aufbau sämtlicher Studien der „PädagogInnenbildung NEU“. Ihrer endgültigen Fassung ist ein mehrjähriger Abstimmungs- und Gestaltungsprozess vorangegangen. Sie versteht sich als Synthese und rechtlicher Rahmen für die reformierte Ausbildung aller Lehrer*innen in Österreich – so konkret wie notwendig, so frei wie möglich.

2 Bewegung im System

Ende des Jahres 2008 war erstmals ein tragfähiger gemeinsamer politischer Wille zu einer qualitativ höherwertigen Neugestaltung der

¹ 124. Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden (kundgemacht am 11. Juli 2013); Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4 Hochschulgesetz 2005 und Anlage zu § 30a Abs. 1 Z 4 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz.

Lehrer*innenbildung in Österreich² gegeben. Sie sollte durch Professionalisierung, weitere Akademisierung und Kompetenzorientierung charakterisiert sein. Dass der nun angestrebte Paradigmenwechsel in der Lehrer*innenbildung auch von vielen Betroffenen mitgetragen wurde, ist den vielfältigen Möglichkeiten zu deren aktiver Beteiligung und Mitgestaltung zu verdanken. Ergebnisorientiertes und verantwortliches gemeinsames Handeln wurde von Beginn an zum tragenden Element dieses Großprojekts.

Für das Ziel, qualitativ hochwertige Ausbildungsangebote zu gewährleisten, war ein entsprechender Strukturrahmen jedenfalls von Grund auf neu zu konzipieren. Er hatte systemische Funktionalität ebenso wie Verbindlichkeit für Studierende und Lehrende zu gewährleisten. Gleichzeitig sollte er ermöglichen, dass Curricula in gewissem Ausmaß flexibel gestaltbar und im Sinne ihrer Weiterentwicklung für Diskurse offenbleiben.

3 Expertise und Entwicklung

Für die Grundarchitektur der neuen Studien und der an sie gestellten Anforderungen bedurfte es einer Lösung, die von allen Betroffenen und Beteiligten getragen werden konnte. Schon im Endbericht der ExpertInnengruppe³ 2010 unter Leitung von Peter Härtel war bereits viel Grundlegendes für ein gemeinsames Modell für alle pädagogischen Berufe enthalten. Die Vorbereitungsgruppe⁴ unter Leitung von Andreas Schnider, eingesetzt zwischen Jänner und Juni 2011, konnte das bereits Erarbeitete unter Einbeziehung zahlreicher Rückmeldungen von Stakeholdern für die Umsetzung weiter schärfen. Obwohl in der Gruppe breite inhaltliche Übereinstimmung z. B. für die Gleichwertigkeit aller Lehramtsausbildungen, einen gemeinsamen pädagogischen Kern und

2 Vgl. Regierungsprogramm 2008–2013 (für die XXIV. Gesetzgebungsperiode), S. 211.

3 Die LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht, März 2010 (2. durchgesehene Auflage, September 2010).

4 Mitglieder: Univ.-Doz. Mag. Dr. Andreas Schnider (Vorsitz), Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland Fischer (stv. Vorsitz), Mag. Dr. Peter Härtel, Univ.-Prof. Dr. Stefan T. Hopmann, HR Dir. Mag. Dr. Christa Koenne, Dr. Dr. Erwin Niederwieser, Univ.-Prof. Dr. Cornelia Wustmann.

eine integrative Verbindung von Theorie- und Praxisanteilen bestand, gab es durchaus auch ein hartes Ringen um Positionen.

Die neue Studienarchitektur war systemisch, mit Blick auf eine lebenslange Professionalisierung zu entwickeln. Sie wurde auf die Altersbereiche ausgerichtet, die dem schulischen Einsatz entsprechen, Übergänge sollten flexibel gestaltbar sein. Die akademische Gleichwertigkeit aller Abschlüsse für pädagogische Berufe war zu gewährleisten. Der Bologna-Architektur wurde in der Struktur eines vierjährigen Bachelorstudiums und eines verpflichtenden Masterstudiums entsprochen. Die Berufseinführung (Induktion) sollte in der Verantwortung der Profession liegen. Ein begleitender sogenannter Induktions-Master mit 60 ECTS-Credits wurde gelegentlich auch als „Schnider-Master“ bezeichnet.

Um Profession und Identität aller zukünftigen Lehrer*innen zu stärken, war ein gemeinsamer, für alle verpflichtend zu absolvierender pädagogischer Kern (später „Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen“) ebenso wie umfassende Möglichkeiten zu thematischen Schwerpunktsetzungen und Spezialisierungen vorzusehen. Altersstufenspezifische Vertiefungen, die Berücksichtigung verschiedener Fachbereiche und Domänen fachlicher Bildung wurden intensiv diskutiert.

Die Anforderungen an eine neue, adäquate und einheitliche Studienarchitektur waren demgemäß hoch differenziert. Einen gemeinsamen Rahmen für das integrative Zusammenspiel von pädagogischen und wissenschaftlichen Komponenten, Praxis, Schwerpunktthemen und Spezialisierungen zu entwickeln, erforderte daher noch intensive Abstimmungsarbeiten. Nicht zuletzt wollte man auch eine gewisse Offenheit der Struktur für zukünftige Anforderungen gewährleisten.

In der letzten Sitzung der Vorbereitungsgruppe am 26. 4. 2011 wurde schließlich das sogenannte Strukturpapier mit den wesentlichen Rahmeninhalten für die neue Ausbildung finalisiert. Entsprechende quantitative Zuordnungen von ECTS-Credits wurden diesem angefügt. Gemeinsam mit der Empfehlung „Eckpunkte für Curricula“ sind diese Papiere im Juni 2011 in den „Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe – Endbericht“⁵ eingeflossen.

5 Vorbereitungsgruppe. „PädagogInnenbildung NEU – Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe, Juni 2011, https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf (26.3.2019).

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Grundhaltung „nicht alles sofort in ein Gesetz schreiben“ zu wollen, in der Gruppe vorherrschend war – dennoch gab es nun bereits diese erste Vorlageversion für die spätere „Anlage zum Gesetz“.

4 Verständigung und Abstimmung

Die Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU“ ist von Beginn an einem von Bundesministerin Claudia Schmied formulierten Gedanken gefolgt: „Mut zur Gleichzeitigkeit“. Vordergründig in aufeinanderfolgenden Phasen angelegt, wurde durchwegs in vielen parallellaufenden Handlungssträngen gearbeitet.

Während die Expert*innen Inhaltliches konzipierten, waren sie zeitgleich im intensiven Diskurs mit Wissenschafts- und Fachcommunities, Interessens- sowie politischen Vertreter*innen und legten bereits die weiteren Aufgaben und die Zusammensetzung der jeweils nachfolgenden ExpertInnengruppe fest. Bereits Vereinbartes konnte so durch Personen, die mehreren Gruppen angehörten, weitergetragen werden.

Auch dadurch, dass Andreas Schnider alle ab 2011 beauftragten ExpertInnengruppen leitete, konnte hohe inhaltliche Kontinuität und Stringenz gewährleistet werden.

Am 29. 2. 2012 wurde der „Entwicklungsrat für PädagogInnenbildung NEU“⁶ eingerichtet und arbeitete an der Konkretisierung von Eckpunkten für Curricula sowie weiteren Grundlagenpapieren. Bereits nach dem Ministerratsvortrag vom 9. 11. 2012⁷ wurde parallel dazu in enger Abstimmung an Gesetzesentwürfen gearbeitet. Auch einige potenzielle Studienwerber*innen zeigten bereits konkretes Interesse an Studienange-

6 Mitglieder: Univ.-Doz. Mag. Dr. Andreas Schnider (Leitung), Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland Fischer, Ao. Univ. Prof. Mag. Dr. phil. Arthur Mettinger, Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel, <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/ph/er/index.html> (26.3.2019).

7 Vortrag an den Ministerrat vom 9. November 2012 – Regierungsprojekt „Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU“ – Start der Umsetzung, GZ BMUKK-BMS1000/0034-MinBüro Dr. Schmied/2012

boten. Darüber hinaus überlagerten sich die Arbeiten mit der gleichzeitig stattfindenden Vorbereitung für ein neues Lehrer*innendienstrecht.⁸

Viele Interessengruppen, die bisher bereits intensiv mitgewirkt hatten, sollten sich mit ihren Beiträgen in abschließenden Entwürfen und gesetzlichen Festlegungen möglichst wiederfinden können. Weiterhin erfolgsrelevant waren dafür intensive begleitende Kommunikations- und argumentative Überzeugungsarbeit, die authentisch nur von den Expert*innen selbst geleistet werden konnten – allen voran Andreas Schnider.

In dieser Phase war der Entwicklungsrat auch inhaltlich besonders gefordert. Seine Empfehlungspapiere wurden laufend überarbeitet, da die Ergebnisse aus hunderten, begleitend geführten Abstimmungen Berücksichtigung finden sollten. Schwerpunkte zum Beispiel, zunächst mit exakt 60 ECTS-Credits festgelegt, wurden erst abschließend mit Blick auf die Gestaltungsfreiheit mit einer Spanne von 60 bis 80 ECTS-Credits fixiert. Die Struktur und Ausgestaltung der Induktion wurden mehrfach angepasst. Bis zuletzt enthielt die Empfehlung ein Bachelorstudium mit der Bezeichnung „für den Elementar- und/oder Primarbereich“. Der finale Vorschlag des Entwicklungsrates bezeichnet als „Studienarchitektur PädagogInnenbildung NEU“ lag im Mai 2013 vor.

Für die Entwicklung kompetenzorientierter Curricula von zentraler Bedeutung war der Vorschlag des Entwicklungsrates zu den „Professionellen Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive“⁹ vom 3. Juli 2013 (im Entwurf zunächst als „Allgemeine Anforderungen des Dienstgebers, Kompetenzen“ bezeichnet). Anforderungen an die Ausbildung von Pädagog*innen seitens des Dienstgebers fanden schließlich auch noch im neuen Lehrer*innen-Dienstrecht Berücksichtigung.

Obwohl im politischen Abstimmungsprozess und in der Begutachtung zum Bundesrahmengesetz noch einigen Abänderungsvorschlägen entsprochen wurde (z. B. bei den Kooperationsverpflichtungen und der abgeänderten Berücksichtigung der Elementarpädagogik), blieb diese

8 Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/1/I_00001/index.shtml (26.3.2019).

9 Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen, Vorschlag des Entwicklungsrates vom 03.07.2013, https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf (26.3.2019).

Empfehlung zur Struktur der neuen Ausbildung im Wesentlichen die Vorlage für die Gesetzesanlage.

5 Gestaltungsfreiheit und gesetzlicher Rahmen

Mit dem Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen schließlich, kundgemacht am 11. 7. 2013, waren die auf Altersbereiche ausgerichteten, kompetenzbasierten und professionsorientierten Lehrämter (für Primarstufe und die gesamte Sekundarstufe) mit Möglichkeiten zu Schwerpunktsetzungen und Spezialisierungen auch gesetzlich verankert.

Bis dahin war man davon ausgegangen, dass für kooperative Studienangebote der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten das Hochschulgesetz 2005 sowie das Universitätsgesetz 2002 anzupassen wären. Ein gemeinsamer Vollzug war bislang unüblich – als curriculare Kooperationsbasis gelangte ab Anfang 2013 verstärkt die Qualitätssicherung in den Fokus. Der Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, verantwortlich für die externe Qualitätssicherung aller Studienangebote – ob von Pädagogischen Hochschulen oder in Kooperationen mit autonomen Universitäten –, war einzurichten und gesetzlich zu verankern.¹⁰

Zur Qualitätssteigerung in der neuen Ausbildung sollte bereits eine einheitliche Studien-Rahmenstruktur beitragen. Die „Anlage zum Gesetz“ wurde daher bemerkenswerterweise in zwei höchst unterschiedliche Gesetzesmaterien als „Qualitäts-Prüfrahmen“ (in Form einer Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4 Hochschulgesetz 2005 sowie zu § 30a Abs. 1 Z 4 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz) verankert. Sie wurde damit als wortidentisches Bindeglied und Kooperationsgrundlage für alle Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Gesetzesrang gestellt. Seither gewährleistet diese Anlage eine verbindliche, gemeinsame und durchlässige Studienstruktur und ist Grundlage aller bisherigen curricularen

¹⁰ § 74a Abs. 1 Z 4 Hochschulgesetz 2005 und § 30 Abs. 1 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz.

Entwicklungen und Kooperationen der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.

In nachfolgenden Gesetzesnovellierungen wurde sie in Struktur und Systematik nur unwesentlich abgeändert (Hinweise auf einzelne Anpassungsbedarfe, z. B. die Gewichtung der Studienbereiche Primarstufenpädagogik und -didaktik, gab es dennoch bald).¹¹ Bei Implementierung eines gemeinsamen Studienrechts 2017 wurden u. a. die grundlegenden „professionellen Kompetenzen“ in die Anlage integriert. Sämtliche Studienangebote der neuen Ausbildung werden seither auf Grundlage dieser gleichlautenden „Rahmenvorgaben für die Begutachtung der Curricula durch den Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung“ geprüft.

In der „Anlage zum Gesetz“ manifestiert sich somit der allgemeine Konsens, das gemeinsam Vereinbarte zu dieser neuen Ausbildung für alle Lehrer*innen in Österreich. Sie ist, was die neue Pädagog*innenbildung ein Stück weit zusammenhält – so konkret wie notwendig, so frei wie möglich.

Literatur

Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. 124. Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden (kundgemacht am 11. Juli 2013); Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4 Hochschulgesetz 2005 und Anlage zu § 30a Abs. 1 Z 4 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz.

Die LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht, März 2010 (2. durchgesehene Auflage, September 2010).

11 Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat Berichtszeitraum (2014), S. 11, https://www.qsr.or.at/dokumente/1875-20160531-124323-QSR_Bericht_an_den_Nationalrat_Berichtszeitraum_2014_Beschluss_am_26032015.pdf (26.3.2019).

- Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/1/I_00001/index.shtml [26.3.2019]
- Entwicklungsrat. Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen, Vorschlag des Entwicklungsrats vom 03.07.2013, https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf (26.3.2019).
- Qualitätssicherungsrat. Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat Berichtszeitraum (2014), S. 11, https://www.qsr.or.at/dokumente/1875-20160531-124323-QSR_Bericht_an_den_Nationalrat_Berichtszeitraum_2014_Beschluss_am_26032015.pdf (26.3.2019).
- Regierungsprogramm 2008–2013 (für die XXIV. Gesetzgebungsperiode)
- Vorbereitungsgruppe. „PädagogInnenbildung NEU – Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe“, Juni 2011, https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf (26.3.2019).
- Vortrag an den Ministerrat vom 9. November 2012 – Regierungsprojekt „Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU“ – Start der Umsetzung, GZ BMUKK-BMS1000/0034-MinBüro Dr. Schmied/2012.

3.4 Der Qualitätssicherungsrat

DER QUALITÄTSSICHERUNGSRAT FÜR DIE PÄDAGOGINNEN- UND PÄDAGOGENBILDUNG: GESETZLICHER AUFTRAG UND KONKRETE TÄTIGKEITSFELDER

Wolfgang Kofler

1 Einrichtung und Bestellung

Als der Gesetzgeber im Juli 2013 die „PädagogInnenbildung NEU“ aus der Taufe hob,¹ schuf er im selben Zug ein Gremium, das die komplexe Durchführung der nun anstehenden konkreten Reformmaßnahmen begleiten und steuern sollte: den Qualitätssicherungsrat (QSR). Bestehen sollte dieser aus sechs Mitgliedern, die von dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sowie von jenem für Wissenschaft und Forschung² zu ernennen waren. Bestellt wurden Maria-Luise Braunstei-

1 Zu den gesetzlichen Voraussetzungen und ihrer Historie s. den Überblick bei Alexander Kohler, Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU: Der Weg von der Planung zur Umsetzung der Reform, Zeitschrift für Hochschulrecht 16, 2017, S. 20–33; vgl. auch Andreas Schnider, Paradigmenwechsel in der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, in: Otto Hörmann und Ingrid Heihs (Hg.), Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014, Wien/Münster 2015, 93–102.

2 Dies sind die damaligen Denominationen der Ministerien. Ihre Hauptkompetenzen wurden mittlerweile im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zusammengelegt.

ner (PH Niederösterreich), Roland Fischer (Universität Klagenfurt), Tina Hascher (Universität Bern), Wolfgang Kofler (Universität Innsbruck), Andreas Schnider (PH Wien/Philosophisch-Theologische Hochschule Heiligenkreuz) und Christiane Spiel (Universität Wien).

Einige dieser Experten waren bereits im Vorfeld intensiv in den Reformprozess eingebunden worden: Andreas Schnider und Roland Fischer gehörten sowohl dem Entwicklungsrat „PädagogInnenbildung NEU“ als auch der Vorbereitungsgruppe „PädagogInnenbildung NEU“ an, Christiane Spiel war Mitglied des Entwicklungsrats. Ernannt wurden die – nicht weisungsgebundenen – Räte zunächst für fünf Jahre, im Juli 2018 wurden sie für ein zweites Quinquennium wiederbestätigt. Vorsitzender ist seit Beginn der ersten Periode der von den übrigen Mitgliedern einstimmig in dieses Amt gewählte Adressat des vorliegenden Bandes, Andreas Schnider. Der mehrmals im Jahr tagende QSR betreibt eine Geschäftsstelle in Wien und eine Homepage, auf der wichtige Informationen zur „PädagogInnenbildung NEU“ und alle Beschlüsse des Gremiums eingesehen werden können.³

2 Gesetzlicher Auftrag

Der QSR ist mit folgenden fünf Aufgaben betraut:⁴

1. Beobachtung und Analyse der Entwicklung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich unter Bedachtnahme auf europäische und internationale Entwicklungen sowie Erarbeitung von Vorschlägen zu deren Weiterentwicklung;
2. Beratung der Bundesministerinnen und Bundesminister sowie der hochschulischen Bildungseinrichtungen in Angelegenheiten der Qualitätssicherung und Bedarfsfragen;

3 <https://www.qsr.or.at>, alle in diesem Beitrag genannten URLs wurden zuletzt am 13. Juli 2019 eingesehen.

4 § 74a Abs 1 Hochschulgesetz und § 30 Abs 1 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz.

3. studienangebotsspezifische Prüfung der wissenschaftlichen und professionsorientierten Voraussetzungen für die Leistungserbringung von Pädagogischen Hochschulen [...];
4. Stellungnahme im Rahmen der Curricula-Begutachtungsverfahren zu den Curricula der Lehramtsstudien [...] sowie
5. jährliche Veröffentlichung eines Berichts über den aktuellen Stand der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich.

Aus diesen Punkten ergeben sich die Haupttätigkeiten des QSR, die ich im Folgenden vorstellen will. Dabei werde ich jedoch nicht strikt der die gesetzliche Formulierung bestimmenden Systematik folgen, da einige Aktivitäten des Gremiums gleich mehrere der genannten Aufgaben einschließen. Zudem werde ich bei der Darstellung der einzelnen Tätigkeitsbereiche auch deren Entwicklung berücksichtigen und somit zumindest teilweise eine historische Perspektive wählen: Die Reform der Pädagog*innenbildung schließt ja Prozesse ein, die ihre Dynamik immer wieder verändern. Deshalb sind – wie nicht anders zu erwarten – auch die Tätigkeitsfelder des QSR einem steten Wandel unterworfen, dem hier Rechnung getragen sein soll.

3 Beobachtung, Begleitung und Kommunikation

Die „PädagogInnenbildung NEU“ greift ganz massiv in die österreichische Bildungslandschaft ein und bringt nicht nur inhaltliche, sondern auch strukturelle Änderungen mit sich. Was Letztere angeht, so ist besonders die Ausbildung im Bereich der Sekundarstufe betroffen, die nun von den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gemeinsam bestritten wird.⁵ Die unterschiedlichen historischen Entwicklungen, auf die diese Institutionen zurückblicken, beeinträchtigen jedoch ihre systemische und – ich würde auch sagen – kulturelle Kompatibilität: Wissenschaftlichkeit steht gegen Praxisverbundenheit, Autonomie gegen ministerielle

5 Die Kooperationen finden vornehmlich innerhalb von insgesamt vier Entwicklungsverbänden (West, Mitte, Nord-Ost und Süd-Ost) statt.

Vormundschaft, akademisches Bewusstsein gegen Professionsorientierung. Diese Gegensätze sind verantwortlich für große Berührungängste, die hin und wieder durch institutionelle Egoismen verstärkt werden. Zudem verfolgen einige – im Übrigen nicht nur auf der Führungsebene wirkende – Akteure gelegentlich persönliche Interessen.

Die erste Zeit unmittelbar nach dem Beschluss des Gesetzes war naturgemäß von besonderem Misstrauen geprägt. Die Strategien, auf die der QSR in dieser neuralgischen Phase gesetzt und die er dann eigentlich nie wieder aufgegeben hat, waren jene der Kommunikation und Einbindung. Hier hat sich nicht zuletzt der in diesem Band geehrte Jubilar ausgezeichnet, der in unzähligen Gesprächen mit großem diplomatischen Geschick unermüdlich darum bemüht war, Ängste und Barrieren abzubauen und sowohl zur Behandlung allgemeiner Problematiken als zur Suche nach Lösungen für – meist nur auf den ersten Blick – nebensächlich erscheinende Detailfragen beizutragen.

Die Anlässe, in deren Rahmen sich die erwähnten Vermittlungsbemühungen realisierten, waren – und sind immer noch – sowohl formeller als auch informeller Natur. Zu ersteren gehören Planungs- und Entwicklungssitzungen in den einzelnen Verbänden, zu denen – besonders in kritischen Momenten – auch der QSR eingeladen wird, und Gremien wie die Arbeitsgruppe Rechtsfragen, in der unter Mitwirkung von Ministerialexperten, Vertretern der Anbieter und der Österreichischen Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft wichtige studienrechtliche Fragen geklärt werden.⁶ Eine besonders gute Gelegenheit zum verbund- und institutionenübergreifenden Dialog bildet die Austauschplattform für die Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU,“ in welcher das Ministerium und der QSR über aktuelle Entwicklungen informieren und die Verbände Beispiele für die Implementierung verschiedener Maßnahmen vorstellen. Dabei orientieren sich die Berichte von den Standorten in der Regel an einem eigens für den aktuellen Termin gewählten Schwerpunkt und dienen – im Sinne des Best-Practice-Gedankens – dazu, Prozesse auf den verschiedensten Ebenen zu optimieren und aneinander anzugleichen. Letzteres ist natürlich nicht in jedem Bereich erforderlich, denn in einigen Fragen wird man mit dem Prinzip der Subsidiarität nach wie

6 Zur Tätigkeit dieser Arbeitsgruppe s. auch Anmerkung 10.

vor besser fahren. Dennoch gibt es Probleme, die im Sinn nachhaltiger und ressourcenschonender Lösungen einen gesamtösterreichischen Zugang erfordern.

Besonders zu Beginn der Reform waren die Kontakte zwischen dem QSR und den Anbietern vorwiegend anlassbezogen und dienten der Intervention bei plötzlich auftretenden Krisenherden. Den Vertretern des Gremiums war es aber von Anfang an klar, dass eine der Qualität verpflichtete Entwicklung der Pädagog*innenbildung gerade im Bereich der Kommunikation mit den an der konkreten Umsetzung der neuen Studien arbeitenden Institutionen eines strukturierten Verfahrens bedarf, das kontinuierliche Verbesserungen sicherstellt. Deshalb wurde 2017 ein umfassendes Monitoring eingerichtet, in dessen Rahmen in der Regel drei QS-Räte den Verbänden einmal im Jahr einen Besuch abstatten und bei dieser Gelegenheit an einem Entwicklungsgespräch teilnehmen.⁷ Vor dem zwischen Oktober und Dezember stattfindenden Treffen werden Themenschwerpunkte festgelegt, die von den Anbietern um weitere Punkte ergänzt werden können. Im Vorfeld des Besuchs liefern sowohl der QSR und als auch die Verbände jeweils ein kurzes schriftliches Dossier, das als Gesprächsgrundlage dient. Im Anschluss an die Treffen arbeiten die Räte einen Bericht samt aus diesem hervorgehenden Empfehlungen aus, der den Anbietern in einer vorläufigen Form und mit der Bitte um Feedback vorgelegt wird. Erst wenn die Rückmeldungen der Verbände diskutiert und eingearbeitet sind, wird der Text finalisiert.

Wie aus der eben erfolgten Beschreibung hervorgeht, handelt es sich bei dem Monitoring des QSR um ein hoch partizipatives Verfahren, in dem Kommunikation und gemeinsame Qualitätsentwicklung an erster Stelle stehen. Um seine Kontinuität zu gewährleisten, bilden die Ergebnisse des vorausgegangenen Jahres die Grundlage für die Gespräche des nächsten. Dies spiegelt sich auch den Berichten wieder, die neben den inhaltlichen Schwerpunkten des aktuellen Treffens – zumindest punktuell – auch die im Rahmen vergangener Etappen des Monitorings diskutierten Themen ins Auge fassen.

7 Dabei werden Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung zusammengefasst. Etwas anders verläuft das Monitoring in der Sekundarstufe Berufsbildung, die einige Sonderentwicklungen aufweist: Hier findet ein österreichweites Treffen statt.

4 Stellungnahme

Einbindung und Gesprächsbereitschaft sind auch wichtige Leitlinien, denen der QSR im Rahmen der Stellungnahmeverfahren zu den Curricula folgt. Die in Zusammenhang hiermit stehenden Tätigkeiten nahmen v. a. am Beginn der ersten Funktionsperiode großen Raum ein, enthielten die gesetzlichen Regelungen doch Rahmenvorgaben für die Konzeption neuer Lehramtsstudien, die innerhalb bestimmter Fristen einzureichen waren.

Zunächst musste natürlich ein geeignetes Procedere für die Stellungnahme entwickelt werden. Um den Eindruck eines Verdikts von oben zu vermeiden und die Partizipation der Anbieter zu sichern, war es den Mitgliedern des Rates wichtig, dass das Verfahren nicht zu viele Elemente einer traditionellen Begutachtung enthielt bzw. diese Elemente in einen umfassenderen Diskussionsprozess eingebunden wurden. Konkret sah das so aus, dass zu jedem Curriculum zunächst ausländische Fachgutachten eingeholt wurden. Zudem erfolgte eine Prüfung der rechtlichen Aspekte durch Ministerialexperten. Von Fall zu Fall meldeten sich auch Interessensgruppen wie die Österreichische Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft oder verschiedene Fachgesellschaften zu Wort, denen die Curricula im Sinne der Transparenz und Qualitätssicherung im Vorfeld zugesandt worden waren. All diese Bausteine bildeten die Basis für eine erste vorläufige Stellungnahme, die nach Möglichkeit im Rahmen eines Vor-Ort-Gespräches mit den Anbietern diskutiert wurde. Im Anschluss daran hatten diese die Möglichkeit, ihre Curricula nachzubessern. Erst dann wurde eine endgültige Stellungnahme beschlossen.⁸

Der QSR hat die im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“ entwickelten Curricula stets als Medien des Diskurses mit den relevanten Wissenschaften, der Profession und dem Dienstgeber der Absolventen betrachtet.⁹ Dieser hohe Anspruch in puncto Partizipation und Einbindung von Anbietern und Stakeholdern wurde – soweit es sinnvoll erschien – auch beibehalten, als nach der ersten Welle von Stellungnahmeverfahren

8 Zu den Details des Stellungnahmeverfahrens s. das Papier auf https://www.qsr.or.at/dokumente/1854-20161006-102215-GZ_QSR_020_2016_Verfahren_QSRStellungnahme_03102016.pdf.

9 Vgl. die entsprechenden Formulierungen in den einzelnen Stellungnahmen auf <https://www.qsr.or.at/?content/der-qsr/beschuesse/stellungnahmeverfahren-curricula/index>.

am Beginn der Reform Neueinreichungen seltener wurden und es im Rahmen einer zweiten im Jahr 2018¹⁰ vorwiegend um die Berücksichtigung neuer rechtlicher und administrativer Erfordernisse sowie – in geringerem Maß – um vereinzelte inhaltliche Nachbesserungen ging. Allerdings wurden nun einige verfahrenstechnische Anpassungen notwendig.¹¹ Diese waren v. a. verschiedenen Fristen geschuldet, innerhalb derer die neuen Vorgaben umgesetzt werden mussten und die alle Beteiligten in ein relativ enges Zeitkorsett zwängten. Zudem war danach zu fragen, ob die fallweise angebrachten inhaltlichen Änderungen tiefgreifend genug waren, um die erneute Einbeziehung von Gutachtern oder von Feedback durch Interessensgruppen zu rechtfertigen. Insgesamt schien es in dieser neuen Situation geraten, nur mehr in begründeten Einzelfällen auf Vor-Ort-Gespräche und die Prüfung durch internationale Experten zurückzugreifen. Eine durch die Übermittlung einer vorläufigen Stellungnahme sichergestellte Feedbackschleife war aber immer noch vorgesehen.

5 Überprüfung und Entwicklung von Ressourcen

Papier ist bekanntlich geduldig. Dies gilt auch für Curricula. Auch jene mit dem besten konzeptionellen Design werden nichts zu den Zielen der Reform beitragen, wenn die Institutionen, die sie geschrieben haben, nicht über die Ressourcen verfügen, sie adäquat umzusetzen. Dem QSR ist es deshalb ein großes Anliegen sicherzustellen, dass die Anbieter die von ihnen ausgearbeiteten Studienpläne auch qualitativvoll bespielen können, und – falls dies nicht gewährleistet zu sein scheint – gemeinsam mit ihnen nach guten Lösungen zu suchen.

Wenn es um die Implementierung von Studien geht, meint das Wort „Ressourcen“ natürlich vorwiegend Personal und zwar nicht nur in quan-

10 Ausgelöst wurde diese neue Welle durch ein von der Arbeitsgruppe Rechtsfragen vorbereitetes und 2017 vom Parlament beschlossenes Studienrecht, in dem die einschlägigen Bestimmungen des Universitätsgesetzes 2002 und des für die Pädagogischen Hochschulen gültigen Hochschulgesetzes 2005 harmonisiert wurden. Die neue Regelung war eine legistische Notwendigkeit, die sich v.a. aus der von der Reform forcierten Kooperation zwischen den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ergeben hatte.

11 Die Änderungen sind in dem in Anm. 8 genannten Papier noch nicht expliziert.

titativer, sondern auch in qualitativer Hinsicht. Um den Institutionen bei der Entwicklung und beim Ausbau einer tragfähigen Personaldecke für die mit einem erheblichen Mehraufwand verbundene „PädagogInnenbildung NEU“ an die Hand zu gehen, hat der QSR bereits 2014 ein Grundlagenpapier ausgearbeitet, das den Titel „Wissenschaftliche und professionsorientierte Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Pädagoginnen- und Pädagogenbildung“ trägt und Rahmenvorgaben im Struktur- und Personalbereich macht.¹² Das Dokument geht davon aus, dass jeder Verbund über eine Mindestausstattung in den in der Lehrer*innenausbildung zusammenspielenden Bereichen – nach dem Mehr-Säulen-Modell sind das die bildungswissenschaftlichen Grundlagen, die Fachdidaktiken, die Fachwissenschaften und Künste sowie die Pädagogisch-Praktischen Studien – verfügen soll. Als Organisationsmodell fungieren so genannte Arbeitseinheiten, die für bestimmte Tätigkeitsfelder innerhalb der genannten Bereiche zuständig sind. Als Personal sieht der QSR mindestens drei Vollzeitäquivalenten pro Arbeitseinheit vor: Wenigstens zwei Personen sollen promoviert sein oder eine gleichzuhaltende Qualifikation besitzen, eine von diesen über eine Habilitation oder eine äquivalente Einstufung verfügen.

Natürlich ist nicht daran gedacht, dass diese Personen in den ihnen zugeteilten Bereichen alleine für Forschung und Lehre zuständig sind. Bei den oben gemachten Angaben handelt es sich ja – das sei hier bewusst wiederholt – um eine Mindestausstattung, die für die Bewältigung aller Aufgaben – besonders in der Lehre – sicher nicht ausreichen würde. Die Arbeitseinheiten sind vielmehr Schnittstellen, in denen Forschung und Lehre jeweils für sich selbst, besonders aber auch untereinander koordiniert werden. So werden ihre Mitarbeiter strategische Gedanken über die Ausrichtung der in ihrem Bereich betriebenen wissenschaftlichen Vorhaben anstellen, dabei Schwerpunkte ausmachen oder deren Setzung betreiben, sie haben aber auch immer das Studium im Auge und stellen Überlegungen dazu an, welchen inhaltlichen Impact die im Verbund betriebene Forschung in der Lehre haben kann. Ebenso nehmen sie im Kontext des Studiums – etwa in den Praxisphasen – gewonnene Anre-

¹² https://www.qsr.or.at/dokumente/1854-20140423-154840-GZ_QSR_001_2014_wiss_u_prof_Voraussetzungen_18032014.pdf.

gungen und Erfahrungen auf und führen sie einer wissenschaftlichen Verarbeitung zu.

In der Primarstufe und der Sekundarstufe Berufsbildung ist die Etablierung der Arbeitseinheiten, die auch für die – nicht nur regionale – Sichtbarkeit der ihnen zugeordneten inhaltlichen Bereiche sorgen sollen, mittlerweile an einem guten Punkt angelangt. Die Sekundarstufe Allgemeinbildung hinkt noch etwas hinterher. Immerhin argumentieren bei der Lukrierung von Ressourcen mittlerweile alle Anbieter auch und gerne mit der Einrichtung und Weiterentwicklung der Arbeitseinheiten. So wurden den Pädagogischen Hochschulen 2016 über vierzig phi-Stellen für die Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU“ zugesprochen, während die Universitäten im Rahmen der Vergabe der Hochschulraumstrukturmittel im selben Jahr ca. 32 Millionen Euro erhielten. Der QSR war in beide Prozesse eingebunden und hat seine Expertise sowohl den Institutionen als auch der ministeriellen Seite zur Verfügung gestellt.

6 Berichte und Evaluation

Zu den Aufgaben des QSR gehört es auch, dem Nationalrat in Form eines schriftlichen Berichts jährlich „über den aktuellen Stand der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich“ zu informieren. Gewöhnlich wird dieser Text, der auf der Homepage des QSR öffentlich zugänglich gemacht wird,¹³ im Unterrichtsausschuss des Parlaments diskutiert. Bei dieser Gelegenheit stehen den Abgeordneten in der Regel zwei QS-Räte Rede und Antwort.

Die periodische Arbeit an dem Bericht an den Nationalrat stellte für den QSR in den vergangenen Jahren immer wieder eine besonders gute Gelegenheit dazu dar, in der Rückschau über seine Tätigkeiten zu reflektieren und dabei Anregungen für die Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung zu gewinnen, die in dem Dokument selbst in Form von Empfehlungen festgehalten werden. Für diese stützt er sich auf seine eigene professionelle Expertise, aber natürlich auch auf die

13 <https://www.qsr.or.at/?content/der-qsr/beschluesse/bericht-an-den-nationalrat-2014/index>.

zahlreichen Erfahrungen, die er im Laufe der Jahre im intensiven Dialog mit allen an der Reform beteiligten Personen und Institutionen gewinnen durfte. In Zukunft wird es jedoch möglich sein, diese Erkenntnisse auf eine festere Grundlage zu stellen: Zurzeit schließen nämlich die ersten Kohorten von Absolventen der neuen Lehramtsstudien ihre Ausbildung ab und werden in den Schulen tätig.

Vor diesem Hintergrund hat der QSR beschlossen, eine österreichweite Evaluierung der „PädagogInnenbildung NEU“ anzustoßen, die von internationalen Experten durchgeführt und von ihm selbst begleitet werden wird: Die Ausschreibung soll demnächst europaweit erfolgen und folgende Hauptfragestellungen vorsehen:¹⁴

- Welche Kompetenzen weisen AbsolventInnen in welchem Umfang auf?
- Welche Kompetenzen hat das Studium in welchem Umfang vermittelt?
- Welche Effekte zeigen sich im Klassenzimmer (bei SchülerInnen) in Abhängigkeit von dem Kompetenzprofil der AbsolventInnen?
- Gibt es Unterschiede zur „alten“ Pädagog*innenausbildung? Wo liegen diese?

Wie diese Punkte – v. a. der zentrale dritte – deutlich machen, geht es in dem Verfahren letzten Endes darum herauszufinden, ob die Reform tatsächlich zu einer Verbesserung des Unterrichts an Österreichs Schulen führt und unseren Kindern zugutekommt. Insofern ist die Evaluierung ein Lackmustest für die gesamte „PädagogInnenbildung NEU“. Ihre Ergebnisse werden – nicht zuletzt deshalb, weil sie unter Wahrung höchster wissenschaftlicher Standards gewonnen werden sollen – wegweisend für alle sein, die an dem Reformprozess mitwirken, und somit auch die Grundlage für die Aufgaben bilden, denen sich der QSR in den nächsten Jahren zu stellen hat.

¹⁴ <https://www.qsr.or.at/dokumente/1903-20181217-072533-EvaluationAusschreibungQSR.pdf>. Vgl. hierzu ausführlicher den Beitrag von Christiane Spiel in diesem Band.

CURRICULA ALS MEDIEN DES DISKURSES – DAS STELLUNGNAHMEVERFAHREN DES QSR ZU DEN LEHRAMTSCURRICULA VON UNIVERSITÄTEN UND PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN

Maria-Luise Braunsteiner

„Der Qualitätssicherungsrat (QSR) sieht seine Aufgabe darin, die Anbieter von Lehramtsstudien (Universitäten, Pädagogische Hochschulen) in ihrem Bemühen um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zu unterstützen. Wesentliches Element ist dabei die Herstellung und Förderung eines Diskurses mit den relevanten Wissenschaften und Künsten, der Profession und dem Dienstgeber der Absolventinnen und Absolventen. Dieser Diskurs hat nach Ansicht des QSR in den Institutionen und darüberhinausgehend national und international zu erfolgen. Curricula sind ein Medium dieses Diskurses.“ (Auszug aus Stellungnahmen des QSR)

Zu den vom Qualitätssicherungsrat für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) zu erfüllenden Aufgaben zählt die „Stellungnahme im Rahmen der Curricula-Begutachtungsverfahren zu den Curricula der Lehramtsstudien gemäß Anlage hinsichtlich der Umsetzung der berufsrechtlichen Vorgaben (insbesondere der für den Beruf der Pädagoginnen und Pädagogen notwendigen Kompetenzen, des Qualifikationsprofils, die entsprechende Berücksichtigung von im Schulorganisationsgesetz 1962 in der jeweils geltenden Fassung genannten Aufgaben der Schularten und der Anstellungserfordernisse) an die anbietende Bildungsinstitution.“¹

In der Erstellung seiner Stellungnahmen zu den Curricula der Bachelor- und Masterstudien orientiert sich der QSR an den gesetzlichen

1 § 30a (1) Z 4 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz und § 74a (1) Z 4 Hochschulgesetz 2005.

Rahmenvorgaben zur Studienarchitektur. Diese sehen die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen vor, fordern die Entwicklung eines Professionsverständnisses und ein umfassendes Verständnis für die Bildungsaufgabe. Die Anlagen² zu den zitierten Gesetzestexten legen die ECTS-Anrechnungspunkte zu den vier Säulen der Pädagog*innenbildung – allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen, Primarstufenpädagogik bzw. Fachdidaktik und Fachwissenschaft und Pädagogisch-Praktische Studien – für die Bachelor- und Masterstudien fest. Sie präzisieren auch den Umfang der Schwerpunkte (Primarstufe) und der Spezialisierungen (Sekundarstufe).

Zu Beginn seiner Tätigkeit legte der QSR den Prozess des Stellungnahmeverfahrens³ fest und übermittelte ihn an alle anbietenden Institutionen, denn sowohl für Universitäten⁴ als auch für Pädagogische Hochschulen⁵ bestand und besteht die Verpflichtung, vor dem Anbieten der neuen Studien eine Stellungnahme des Qualitätssicherungsrats einzuholen. Mit dem Bundesrahmengesetz 2013 tritt somit ein Novum in Kraft: Der QSR ist als einziges Gremium für die Begutachtung aller Lehramtscurricula zuständig – in einer Schnittstelle zwischen Bildung und Wissenschaft – unabhängig davon, ob die Agenden in einem oder in zwei Ministerien verankert sind.

Die Erläuterungen zum Stellungnahmeverfahren werden im Weiteren entlang relevanter Passagen des Grundlagenpapiers vorgenommen.

2 Anlage zu § 30a Abs. 1 Z 4 HS-QSG und Anlage zu § 74a Abs. 1 Z4 HG 05.

3 QSR (2014) Verfahren zur Stellungnahme des Qualitätssicherungsrates (QSR) zu Curricula neu einzurichtender Lehramtsstudien, verfügbar unter: https://www.qsr.or.at/dokumente/1854-20161006-102215-GZ_QSR_020_2016_Verfahren_QSRStellungnahme_03102016.pdf.

4 § 13 Abs.2 Z1 lit.k und § 58 Abs.5 UG.

5 § 30 Abs.1 und § 42 Abs.5 HG.

1. Information an den QSR und Übermittlung von Curricula

Der Anbieter (Institution oder Verbund) informiert den Vorsitzenden des QSR innerhalb der geltenden Fristen schriftlich über sein Vorhaben und benennt eine Ansprechperson für den QSR. Er vereinbart mit der Geschäftsstelle des QSR einen Zeitplan.

Der Anbieter übermittelt der Geschäftsstelle des QSR das Curriculum in der Fassung, die für das Stellungnahmeverfahren verbindlich ist. (QSR 2014, S. 1)

In allen Prozessen des QSR finden sich Zusammenarbeit und Dialog⁶ als leitendes Prinzip. Es war den Mitgliedern des QSR von Beginn an ein besonderes Anliegen, mit den Institutionen in einen konstruktiven Dialog zu treten. Diese Haltung hatte zur Folge, dass schon während der Erstellung der Curricula immer wieder Einladungen zu Gesprächen – damals insbesondere vertreten durch Andreas Schnider und Roland Fischer – an den QSR ergingen. Im Rahmen dieser Gespräche an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in ganz Österreich wurden relevante Strukturen und Inhalte der Curricula aber auch der neuen Studiengestaltung mit dem QSR diskutiert. In der Folge nahmen immer wieder einzelne Mitglieder des QSR sowie der Vorsitzende Andreas Schnider diese Gesprächstermine mit Rektoraten bzw. Vizerektor*innen, Institutsleiter*innen und Fachgruppen wahr.

Beispielhaft ist die Liste der Anzahl von QSR-Sitzungen, Vor-Ort-, Informations- und Beratungsgesprächen im Jahr 2015, die von den QSR-Mitgliedern und zu einem Großteil vom QSR-Vorsitzenden wahrgenommen wurden:⁷

6 „Den sich daraus ergebenden Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung möchte der QSR gemeinsam mit den anbietenden Institutionen gestalten und lädt diese explizit zur Zusammenarbeit ein.“ WpV, 2014, verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1854-20140423-154840-GZ_QSR_001_2014_wiss_u_prof_Voraussetzungen_18032014.pdf.

7 Bericht des Qualitätssicherungsrates für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat. Berichtszeitraum 2015, verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1875-20160531-124622-QSR_Bericht_an_den_Nationalrat_Berichtszeitraum_2015_Beschluss_am_07032016.pdf.

- QSR-Sitzungen: zwei eintägige und fünf zweitägige Sitzungen;
- Vor-Ort-Gespräche im Rahmen der Stellungnahmeverfahren zu Lehramtscurricula: elf;
- Vor-Ort-Gespräche im Rahmen der Prüfung der wissenschaftlichen und professionsorientierten Voraussetzungen an Pädagogischen Hochschulen: sechs;
- weitere Informations- und Beratungsgespräche (bspw. BMBF, BM-WFW, Anbieterinstitutionen, Interessensvertretungen): 141.

Die Zusammenarbeit umfasste auch die zuständigen Bundesministerien. So wurde das Stellungnahmeverfahren mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) 2014 abgestimmt und im QSR beschlossen. Anders als bei den Universitäten war das BMUKK bei den Pädagogischen Hochschulen (als nachgeordnete Dienststelle) für die Rechtskonformität und die inhaltliche Relevanz der Studienangebote (Ressortstellungnahme) verantwortlich. Die Curricula bedurften zu diesem Zeitpunkt noch der Kenntnisnahme durch den/die Bundesminister*in.

Besondere Herausforderungen für die Institutionen und den QSR stellten 2013 und 2014 vor allem die unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen zur Erstellung von Curricula und zur Gestaltung von Studien dar. Erst mit der Studienrechtsreform 2017⁸ konnten diese Barrieren beseitigt werden. Zusätzlich gab und gibt es unterschiedliche interne Genehmigungsverläufe an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, die für die gemeinsam eingerichteten Studien Sekundarstufe Allgemeinbildung terminlich von Relevanz sind.

In der ersten Phase der Einreichung (2013) von Curricula für die Sekundarstufe Allgemeinbildung beim QSR waren noch nicht alle Universitäten (inklusive Kunstuniversitäten) in Verbänden bzw. Kooperationen mit Pädagogischen Hochschulen organisiert, sodass vorerst auch Stellungnahmen zu Lehramtscurricula erstellt wurden, die nicht gewährleisten konnten, dass Absolvent*innen in allen Schulformen der Sekundarstufe unterrichten können. Diese Curricula wurden nach einer Überarbeitung im jeweils später formierten Verbund mit Pädagogischen Hochschulen

8 vgl. va. BGBl. I Nr. 129/2017.

neuerlich eingereicht. Ende 2014 folgten die Primarstufencurricula aller 14 Pädagogischen Hochschulen und zu Beginn 2015 die Curricula für die Berufspädagogik.

2. Begutachtung von Curricula

Der QSR erarbeitet als Expert*innengremium einen Stellungnahmeentwurf. In seinen Beratungen berücksichtigt der QSR im Regelfall:

- (a) Einschätzungen des Curriculums/der Curricula durch ausländische Fachgutachterinnen und Fachgutachter,
- (b) eine Beurteilung des Curriculums/der Curricula durch das Bundesministerium für Bildung (BMB) und
- (c) ggf. Kommentare von Interessensträgern. (QSR 2014, S. 1f).

Die Erfüllung der umfassenden Aufgaben des QSR gelingt nur in Zusammenarbeit mit der Geschäftsstelle, deren Leitung dem Vorsitzenden des Qualitätssicherungsrates obliegt.⁹ Die Geschäftsstelle koordiniert die internen Prozesse des QSR, ist Auskunftsstelle für Anfragen der Antragsteller*innen, fragt Gutachter*innen an, protokolliert die Ergebnisse der Vor-Ort-Gespräche, erstellt auf Basis der Expertise der Mitglieder die vorläufigen und endgültigen Stellungnahmen und stellt die Veröffentlichung der Beschlüsse des Qualitätssicherungsrates auf einer Website sicher.

Von den QSR-Mitgliedern wurden vor Beginn des Stellungnahmeverfahrens ausländische Fachgutachter*innen recherchiert und potentielle Gutachter*innen angefragt. Bis 2019 umfasst die Liste der für den QSR tätigen Gutachter*innen:

- 42 Gutachter*innen – Sekundarstufencurricula Allgemeinbildung (Deutschland Schweiz, Ungarn, Tschechien),
- 14 Gutachter*innen – Sekundarstufencurricula Berufsbildung (Deutschland, Schweiz, Luxemburg),

9 § 2 (3) (e), GO QSR.

- 23 Gutachter*innen – Primarstufencurricula (Deutschland, Schweiz)
- drei Gutachter*innen – Elementarstufencurricula (Deutschland, Schweiz, Luxemburg).

Die ausländischen Expert*innen (siehe auch den Beitrag von Andreas Hinz in diesem Band) wurden gebeten, ihre Gutachten entlang der folgenden Fragenstellungen zu verfassen:

- Sind die bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte bzw. Schwerpunkte im Curriculum/in den Curricula umgesetzt? Welche Verbesserungen können ggf. vorgenommen werden?
- Sind die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte, die didaktischen Methoden sowie die Prüfungsmodi, die im Curriculum/in den Curricula angeführt werden, dazu geeignet, die angestrebten Kompetenzen¹⁰ zu erwerben bzw. den Kompetenzerwerb nachzuweisen? Welche Verbesserungen können ggf. vorgenommen werden? (QSR 2014, S. 2)

Der QSR ersucht bei der erstmaligen Einreichung eines Curriculums auch Interessensträger und relevante Stakeholder um ihre Einschätzungen. Diese sollen ihre Stellungnahmen vor allem den Institutionen rückmelden und erst in zweiter Linie an den QSR senden, der die Inhalte in seine Überlegungen zur Stellungnahme miteinbeziehen kann.

Studienkommissionen und Senaten bzw. Curricularkommissionen ist es aber aufgrund der rechtlichen Voraussetzungen unbenommen, eigenständig inländische Stellungnahmen im Rahmen des Begutachtungsverfahrens einzuholen.

Die Begutachtungen und Beratungen der Mitglieder des QSR münden in eine vorläufige Stellungnahme. Diese vorläufige Stellungnahme wird den Institutionen vor dem Vor-Ort-Gespräch übermittelt und bildet die Grundlage für den Diskurs des QSR mit den Institutionen bzw. Verbänden.

¹⁰ Siehe dazu auch: Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive (Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013).

3. Vor-Ort-Gespräch

Die für das Verfahren zuständigen Mitglieder des QSR führen gegebenenfalls ein Vor-Ort-Gespräch mit dem Anbieter durch, in dem der Stellungnahmeentwurf des QSR zum vorgelegten Curriculum/zu den vorgelegten Curricula unter Berücksichtigung bereits erfolgter Beratungen des QSR sowie vorliegender Gutachten, Beurteilungen und Kommentare behandelt wird. Die Gestaltung des Vor-Ort-Gesprächs erfolgt im Einvernehmen zwischen dem Anbieter und dem QSR. Im Vorfeld des Gesprächs informiert der QSR den Anbieter über Themen und Fragestellungen, die sich aus den Gutachten, Beurteilungen, Kommentaren und den Bewertungen dieser durch den QSR ergeben haben und im Vor-Ort-Gespräch behandelt werden sollen (im Regelfall wird der Stellungnahmeentwurf vorab elektronisch übermittelt). Im Rahmen des Gesprächs geben die Mitglieder des QSR gegebenenfalls Empfehlungen für Änderungen und Weiterentwicklungen des Curriculums, die auch im Stellungnahmeentwurf vermerkt sind.

Findet kein Vor-Ort-Gespräch statt, wird dem Anbieter der Entwurf der Stellungnahme übermittelt. (QSR 2014, S. 3)

Jeweils zwei bis vier Mitglieder des Qualitätssicherungsrats führten in Absprache mit den Institutionen Vor-Ort-Gespräche in Innsbruck, Salzburg (alternierend in Linz), Graz und Wien durch. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Institutionen die vorläufige Stellungnahme des QSR bereits erhalten. Die Vor-Ort-Gespräche zu den Primarstufencurricula, den Sekundarstufencurricula Allgemeinbildung und den Sekundarstufencurricula Berufsbildung fanden in der ersten Phase jeweils getrennt und zu unterschiedlichen Terminen statt. Eine Ausnahme stellte der Verbund Süd-Ost dar.

Der QSR weist in seinen Stellungnahmen zu den Curricula auf mögliche Abweichungen von in den einschlägigen Gesetzen festgelegten Bestimmungen hin und gibt eine positive oder negative Stellungnahme ab. Er weist weiter darauf hin, wo Qualitätsansprüche nicht erfüllt sind und wo Verbesserungen vorgenommen werden sollen. Über die Umset-

zung der Empfehlungen entscheidet jedoch der Anbieter und trägt dafür die Verantwortung.

Die Stellungnahmen des QSR enthalten Informationen zum Prozess (z. B. Datum der Einreichung, Vor-Ort-Gespräch), zu den Strukturen (z. B. Aufbau des Curriculums), zu den dienstrechtlichen Erfordernissen und zu den studienrechtlichen Bestimmungen. Im Weiteren wird zur Umsetzung der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen und der Teilcurricula (Sekundarstufe) für die Fächer bzw. der einzelnen Bildungsbereiche (Primarstufe) Stellung genommen.

Anmerkungen des QSR in seinen Stellungnahmen (exemplarisch)¹¹:

- Das Curriculum für das Bachelor- und das Masterstudium Lehramt Primarstufe erfüllt die in der Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4 HG festgelegten Rahmenvorgaben für Bachelor- und Masterstudien zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe sowie die Anstellungserfordernisse gem. Anlage 2 zu § 38 VBG bzw. § 3 LVG.
- Die im Perspektivenpapier des Entwicklungsrates zu Professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen vom Juli 2013 vorgeschlagenen Kompetenzfelder und die in der Dienstrechts-Novelle 2013 für den Pädagogischen Dienst genannten Wissensgebiete werden im Curriculum berücksichtigt.
- Die Fachdidaktik scheint nicht in allen Teilcurricula den ihr zukommenden Stellenwert zu besitzen.
- Die Beschreibungen der Studienziele und der Module in den verschiedenen Teilcurricula sind von sehr unterschiedlicher Qualität. Nicht immer ist ein Bezug zur generellen Ausrichtung des Lehramtsstudiums, wie im Allgemeinen Teil (Studienziele und Qualifikationsprofil) beschrieben, erkennbar. Die Unterschiede sind nicht allein durch die voneinander abweichenden Fachkulturen erklärbar, vielmehr könnten hier Auffassungsunterschiede über den Sinn und Zweck dieser Texte vorliegen. Der QSR empfiehlt, diese Texte so zu verfassen, dass sie einen Bezug zum Ziel, Lehrer*innen

11 QSR Stellungnahmeverfahren Curricula, verfügbar unter <https://www.qsr.or.at/?content=der-qsr/beschluesse/stellungnahmeverfahren-curricula/index>.

auszubilden, erkennen lassen und auch für Studierende aussagekräftig und orientierend sind.

- Die fachdidaktische Begleitung von Praktika im Rahmen des Bachelorstudiums ist teilweise nicht erkennbar bzw. scheint nicht in allen Fällen gesichert zu sein.
- Das Curriculum entspricht nicht der üblichen Praxis einer kompetenzorientierten Studienarchitektur mit entsprechenden Kompetenzbeschreibungen und einer Darstellung der Prüfungsmodi.
- Die Beschreibungen der Studienziele und der Module in den verschiedenen Teilcurricula sind von sehr unterschiedlicher Qualität.

Im Rahmen des Vor-Ort-Gesprächs wird die vorläufige Stellungnahme des QSR mit Vertreter*innen der anbietenden Institutionen diskutiert. Der Diskurs dient auch der Klärung offener Fragen oder von Missverständnissen. In der Folge kann der QSR Änderungen in seiner Stellungnahme vornehmen.

4. Überarbeitung des Curriculums/der Curricula durch den Anbieter

Nach Abschluss des Vor-Ort-Gesprächs überarbeitet der Anbieter gegebenenfalls das Curriculum und übermittelt dasselbe inklusive der Beschlüsse aller hochschulischen Gremien und einer schriftlichen Rückmeldung zum Stellungnahmeentwurf dem QSR innerhalb des vereinbarten Zeitraums.

In den meisten Fällen überarbeiten Anbieter die Curricula in inhaltlichen Bereichen bzw. nach der Übermittlung der rechtlichen Stellungnahme der zuständigen Abteilung des Ministeriums an die Pädagogischen Hochschulen auch in Bezug auf die gesetzlichen Grundlagen.

Nach neuerlicher Durchsicht der Curricula durch die QSR-Mitglieder bzw. durch die Mitarbeiter*innen der Geschäftsstelle wird die vorläufige Stellungnahme gegebenenfalls geändert, eine endgültige Stellungnahme beschlossen und diese an die Institutionen/Verbände übermittelt.

Wurde durch Institutionen/Verbände vorerst nur das Bachelorstudium eingereicht, konnte der QSR nur eine vorläufige positive Stellungnahme

abgeben, weil noch nicht ersichtlich war, ob die studienrechtlichen Voraussetzungen durch Einhaltung der vorgeschriebenen ECTS-Anrechnungspunkte im Gesamtstudium erfüllt sind.

Seit Juni 2017 werden bei curricularen Überarbeitungen, der Konzipierung von neuen Schwerpunkten etc. die Stellungnahmen mit Ergänzungen versehen. Der QSR bezieht sich bei den ergänzenden Stellungnahmen insbesondere auch auf jene Punkte, die durch die Institutionen aus früheren Stellungnahmen aufgenommen und die Curricula damit weiterentwickelt worden sind.

In Folge der Studienrechtsreform 2017¹² wurden alle Curricula für Lehramtsstudien oder Hochschullehrgänge mit Masterabschluss studienrechtlich überarbeitet bzw. neu erarbeitet und dem QSR zur Stellungnahme vorgelegt. Die Prozessgestaltung des Stellungnahmeverfahrens wurde zeitlich so modifiziert, dass die Veröffentlichungspflicht der Institutionen für die Curricula mit 1. Juli gewährleistet werden kann.

Seit der Studienrechtsreform 2017 entfällt die Kenntnisnahme der Curricula der Pädagogischen Hochschulen durch den/die zuständige Bundesminister*in. Dem QSR – als weisungsfreiem Gremium – obliegt damit die alleinige Aufgabe, Stellungnahmen für die Curricula aller lehramtsführenden Institutionen zu verfassen. Er bezieht die rechtliche Stellungnahme des BMBFW für die Pädagogischen Hochschulen in seine Stellungnahme mit ein.

12 vgl. BGBl. I Nr. 129/2017.

INKLUSIVITÄT ALS QUALITÄTSMERKMAL IN DER LEHRER*INNENBILDUNG – ANMERKUNGEN AUS DER PERSPEKTIVE DER EXTERNEN BEGUTACHTUNG

Andreas Hinz

*„Wir können das, was uns hinterlassen wurde, befragen, ob es gerecht genug war,
wir können das, was uns gegeben ist, abklopfen,
ob es taugt, ob es inklusiv und frei genug ist – oder nicht.“*

Carolin Emcke

Die österreichische Pädagog*innenbildung wurde in der Vergangenheit definitiv dem Auftrag zu inklusiver Bildung nicht gerecht; allein die institutionelle Aufteilung der verschiedenen Lehrämter zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen steht in eklatantem Widerspruch zu inklusiven Vorstellungen. Daher ist *die* aktuelle Herausforderung, Neues zu entwickeln. Der folgende Beitrag kommentiert aus externer Perspektive den Prozess der aktuellen Curriculumentwicklung in der neuen Pädagog*innenbildung (vgl. Schnider u. a. 2011). Dafür reflektiert er aus der externen Position eines Universitätsprofessors in Deutschland heraus zunächst den Rahmen der Entwicklung der „PädagogInnenbildung NEU“ und anschließend die externe Begutachtung mit Blick auf die Prozesse und die Inhalte. Er klopft also quasi ab, ob die Curricula zu den neuen inklusiven Aufträgen passen, ob sie also „taugen“, ob sie „inklusiv und frei genug“ angelegt sind – „oder nicht“.

1 Rahmensetzung

„PädagogInnenbildung NEU“ erscheint – jedenfalls aus einem deutschen Blickwinkel heraus – als mehrfach mutiges und riskantes Vorhaben, und dies mit einem deutlich anerkennenden Unterton:

- Sie verpflichtet Hochschulen dazu, sich in einen Prozess der Neukonzipierung von Curricula zu begeben.
- Sie verpflichtet Hochschulen dazu, neue Studiengänge für die unterschiedlichen Schulstufen zu entwickeln, und nicht mehr für Schularten.
- Sie verpflichtet Pädagogische Hochschulen und Universitäten, miteinander kontinuierlich zu kooperieren, indem sie gemeinsame Curricula für gemeinsame Studiengänge entwickeln.
- Und damit bringt sie Hochschulen dazu, sich in einen internen Prozess der Verständigung über neue Studiengänge sowie in einen externen Prozess der Beratung mit dem Qualitätssicherungsrat zu begeben.

Damit stößt der Qualitätssicherungsrat einen Steuerungsprozess von Systementwicklung an, der – gerade im hochschulischen Umfeld mit seinen Spezifika in Bezug auf je individuelle Bedeutsamkeit und die Freiheit von Forschung und Lehre – alle Chancen auf konflikthafte Verläufe und die Weiterführung und Verstärkung von Abgrenzungstendenzen hat. Allein dieses Vorgehen ist aller Ehren wert – auch in Relation zu deutschen Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen, die eher Genehmigungs- denn Verständigungsverfahren darstellen.

Speziell vor dem Hintergrund des hier reflektierten Schwerpunkts der externen Gutachten zum Thema Heterogenität und Inklusion besteht eine zusätzliche Herausforderung darin, dass das bisherige eigenständige Lehramt an Sonderschulen abgelöst wird durch verpflichtend eingeführte Spezialisierungen in Inklusiver Pädagogik im Rahmen der Stufenlehrämter – und das ist erst recht mutig, denn das bedeutet massive Veränderungen bisheriger Strukturen.

2 Externe Begutachtung

Im Rahmen dieses Verfahrens werden von fachkompetenten, ausländischen Gutachtern Stellungnahmen eingeholt, die Rückmeldungen zu den eingereichten Curricula geben sollen, sodass die Verständigungsprozesse zusätzlich qualifiziert werden können. Der Verfasser hatte dadurch die Chance, einen großen Teil der Curricula für die Primar- wie für die Sekundarstufe (allgemeinbildend und berufsbildend) kennenzulernen und kritisch zu reflektieren. Dieser Steuerungs- und Innovationsprozess soll nun zusammenfassend gewürdigt werden.

Im Rückblick ist es zunächst bedeutsam, dass externe Gutachter*innen tatsächlich extern sind. Es ist wichtig für ihre unabhängige Stellungnahme, dass sie gerade nicht systematisch in die Verständigungsprozesse eingebunden sind. Mitunter mögen sie als fachliche Expert*innen einzelne Akteur*innen in diesen Prozessen kennen, dennoch gehen sie auf den Kontext bezogen mit der „Expertise des Nichtwissens“ an die vorgelegten Curricula heran. Dies stärkt auch das Stellen „dummer“ Rückfragen im Sinne dessen, dass nicht schon bekannt ist, welche institutionellen und auch persönlichen Hintergründe bei Akteur*innen für die Gestaltung bestimmter Elemente oder Schwerpunkte vorliegen. So können sie zu einer produktiven Etappe im Prozess des Ringens um neue Studiengänge – und damit auch tendenziell neuer Strukturen – beitragen.

Dass solche Prozesse immer auf einem breiten Spektrum an Ausgangslagen und Hintergründen beruhen, liegt auf der Hand. Am Beispiel des inhaltlichen Zugangs zu Heterogenität (als Konstrukt in Lerngruppen) und Inklusion (als Umgangsstrategie mit diesem Konstrukt) lässt sich dies zeigen.

So ist bereits der jeweilige Zugang zu Inklusiver Pädagogik orientierungsgebend und stilprägend:

- Mitunter gibt es keinen konkreten Zugang, sodass Heterogenität und Inklusion in Modulen und Fächern gar nicht vorkommen.
- In manchen Curricula werden inhaltliche Auseinandersetzungen, z. B. mit Identität, Alterität oder Diversität (etwa in Fremdsprachen), jedoch keine didaktischen Herausforderungen angeben.

- In einigen Curricula finden sich Aussagen zu den Schüler*innen, die einen eher homogenisierendem Unterton nahelegen und/oder offenbar eine Nivellierungsintention verfolgen; die didaktische Herausforderung wird als „adressatengerecht“, „interessengerecht“, „altersgerecht“, „norm- und sachgerecht“ und „zielgruppenorientiert“ beschrieben.
- In anderen Curricula findet sich dagegen ein Spektrum mehrerer Heterogenitätsdimensionen mit vielfältigen fachlichen und didaktischen Anknüpfungspunkten.

Systematische Unterschiede zwischen den Schulstufen oder inhaltlichen Domänen werden dabei weniger deutlich – hier dominieren offenbar die je individuellen Zugänge der Akteur*innen.

Ebenso gilt dies auch beim Spektrum unterschiedlicher Verständnisse von Inklusiver Pädagogik:

- Inklusive Pädagogik wird häufig vorwiegend als Individualisierung und Differenzierung verstanden, jedoch finden sich auch Verständnisse mit der Polarität Differenzierung und Gemeinsamkeit.
- Auch wird eine ganze Reihe von inkonsistenten Verständnissen deutlich, die unterschiedliche Begriffe kombinieren, ohne dass eine theoriegeleitete Basis erkennbar wäre, z. B. „Inklusion, Gender, Diversität“, ein „Sensorium für Heterogenität, Diversität und Genderfragen“ oder „Denkhilfen und Förderung für Leistungsschwache (Inklusion)“.

Hier werden unterschiedliche, u. U. weniger elaborierte Profile von Inklusiver Pädagogik deutlich, die verschiedene Aspekte in den Blick rücken und so die verbreitete schulpädagogische Schiefelage in der Sicht von Inklusiver Pädagogik als Differenzierung und Individualisierung – und nicht ebenso als Gemeinsames Lernen – nachvollziehen (vgl. Scheidt 2017). Heil- und sonderpädagogisch geprägte sowie andere, aus traditionell getrennt geführten Diskursen – z. B. zu Gender- oder Migrationsfragen – entstandene Vorverständnisse tragen dazu bei, inklusive Pädagogik im Sinne eines immer beliebiger werdenden „Containerbegriffs“ zu konstruieren. Dies ist logisch und spricht für weniger strategische Formulierungen in den

Curricula. Solche Vorverständnisse entsprechen jedoch nicht der hohen Komplexität konsequent inklusiven Handelns, das stets mit der Notwendigkeit konfrontiert ist, Trilemmata auszutarieren (vgl. Boger 2019).

Weiter oben ist bereits die spezifische Herausforderung der Formulierung von Spezialisierungen in Inklusiver Pädagogik benannt worden. Hierbei ergibt sich ebenfalls ein breites Spektrum, das von der relativ unbeeindruckten Weiterführung heil- und sonderpädagogischer Systematiken bis zu Neukonzeptionierungen Inklusiver Pädagogik in den Curricula reicht und sich in drei Richtungen differenzieren lässt:

- Es wird von sonderpädagogischen Förderbereichen mit dem sozialen Modell von Behinderung ausgegangen und Folgerungen für Inklusion und geforderte Intersektionalität gezogen.
- Die Priorität liegt bei den Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in verschiedenen, auch in inklusiven Settings; Intersektionalität wird ergänzend herangezogen.
- Heterogene Lerngruppen werden zur Basis des Schwerpunkts gemacht, von dort aus werden Differenzierungs- und Kooperationsfragen intersektional angelegt und die Auseinandersetzung mit systemischen wie auch individuellen Barrieren geführt; von dort aus werden spezifische, u. U. fachrichtungsspezifische Vertiefungen angeboten.

Diese unterschiedlichen Ausrichtungen können den aktuellen Umbruch in der Wendung von der heil- und sonderpädagogischen zur inklusionspädagogischen Orientierung verdeutlichen; dass es hier unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Ausrichtungen gibt, erscheint im Spannungsfeld von Bewahrung und Veränderung überaus folgerichtig, ja logisch. Es verstärkt aber auch die Frage, ob die jeweilige Ausrichtung für den Auftrag einer konsequenten menschenrechtsbasierten Bildung „taugt“ (vgl. Kruschel 2017) und ob jeweils „inklusiv und frei genug“ agiert wird (vgl. Gummich & Hinz 2017).

3 Inklusiv und frei genug? – ein Zwischenfazit

Als Zwischenfazit lassen sich einige prozess- und inhaltsbezogene Kernpunkte festhalten. Bezogen auf den Entwicklungsprozess erscheint bedeutsam,

- dass es sich um einen partizipativen und mehrperspektivischen Aushandlungsprozess mit wesentlichen Akteur*innen in den Hochschulen und darüber hinaus handelt,
- dass sich eine neue und weitgehend produktive Perspektive bei der Entwicklung gemeinsamer Curricula von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zeigt und
- die Fortsetzung des Diskurses über die Curricula dialogisch vor Ort als Monitoring weitergeführt wird.

Bezogen auf seine Inhalte erscheint es als wichtig,

- in der Wahrnehmung der Schulpädagogik die Ergänzung Inklusiver Pädagogik über Individualisiertes Lernen hinaus mit Gemeinsamen Lernen und so deren Balance stärker in den Blick zu rücken,
- konsistentere Verständnisse von Inklusion mit mehreren Heterogenitätsdimensionen – und nicht nur auf Behinderung bezogene – zu stärken und
- inklusive gegenüber heilpädagogischen Strukturierungen im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik zu unterstützen.

Darüber hinaus erscheint der enge Zusammenhang zwischen Inklusiver Pädagogik und Demokratischer Bildung bedeutsam: Inklusive Pädagogik ohne demokratische Kultur bleibt hohl, demokratische Bildung ohne inklusive Haltung bleibt unvollständig; beide gehören zusammen und können einander gegenseitig anregen (vgl. Boban & Hinz 2019).

Für externe Gutachter*innen kann zudem als Fazit gezogen werden, dass die österreichische „PädagogInnenbildung NEU“ für sie eine große Lernchance bildet, mit deren Hilfe der Blick auf ein entfernteres Praxisfeld umso nachdrücklicher Fragen für das eigene Praxisfeld aufwirft. In allen

deutschsprachigen Ländern – und weit darüber hinaus – stellen sich Forderungen nach der Neugestaltung von Pädagog*innenbildung, auch unter dem Vorzeichen der Inklusion. In der Regel spielen dabei die beiden Ebenen der Betrachtung, die auf die Inhalte und die auf die institutionellen Strukturen und ihnen entsprechende Strategien, in unterschiedlicher Gewichtung ihre Rolle. Externe Gutachter*innen können sich quasi den Luxus leisten, mal ohne die zweite Ebene der Betrachtung nur auf die Inhalte zu schauen und sich so auch für eigene Weiterüberlegungen anregen zu lassen. Und es gab tatsächlich etwas, was vorher außerhalb der Erwartungen zu sein schien: Eine E-Mail aus einer Hochschule mit einem Dank für die Anregungen zur Überarbeitung des eingereichten Curriculums. Insofern kann hier eine Win-win-Konstellation konstatiert werden: Ein dialogischer Steuerungsprozess, der vielfältiges neues Tun anregt und das Potenzial zu inklusiven Aushandlungsprozessen im Feld visionärer Horizonte, bestehender Spannungsfelder und nächster pragmatischer Schritte aufweist (vgl. Boban & Hinz 2017). Wie Carolin Emcke anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels sagte: „Freiheit ist nichts, das man besitzt, sondern etwas, das man tut“ (Emcke 2016, S. 14). Diesen Prozess gilt es weiterhin zu sichern und auszubauen.

Literatur

- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2017). Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und nächste Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Boban, I. & Hinz, A. (2019). Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung In: Stechow, E von, Hackstein, Ph., Müller, K., Esefeld, M. & Klocke, B. (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101–113.

- Boger, M.-A. (2019). Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Emcke, C. (2016). Reden anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2016. Sonntag, 23. Oktober 2016. Berlin: Börsenverein des Deutschen Buchhandels. Im Internet: <https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/sixcms/media.php/1290/Friedenspreis%202016%20Reden.pdf> (20.04.2019).
- Gummich, J. & Hinz, A. (2017). Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten In: Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 16–30.
- Kruschel, R. (Hrsg.) (2017). Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheidt, K. (2017). Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schnider, A., Fischer, R., Härtel, P., Hopmann, St. T., Koenne, Ch., Niederwieser, E. & Wustmann, C. (Hrsg.) (2011). PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. Wien: bm:ukk & bm.w_fa. Im Internet: https://www.bmb.gv.at/pbneu_endbericht_20840.pdf?5i8269 (20.04.2019).

BEGLEITUNG DER PERSONALENTWICKLUNG AN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN IN ÖSTERREICH

Willi Stadelmann

I Der Wissenschaftliche Beirat zur Begleitung der Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung BMBWF (damals noch Bundesministerium für Bildung und Frauen BMBF) hat gemäss den Vorgaben durch das neue Dienstrecht für Hochschullehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen einen Wissenschaftlichen Beirat für die Erstellung von Gutachten zur wissenschaftlichen Bewertung von Publikationen von Hochschullehrpersonen für die Verwendung als PH 1 eingerichtet. Die erste, konstituierende Sitzung des Beirats fand am 28. März 2014 statt.

Der «Wissenschaftliche Beirat zur Begleitung der Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich» besteht aus fünf Mitgliedern: Frau Prof. Dr. Brigit Eriksson-Hotz, ehemalige Rektorin der Pädagogischen Hochschule Zug; Frau Prof. Dr. Annette Tettenborn-Schärer, Forschungsinstitutsleiterin an der Pädagogischen Hochschule Luzern; Prof. Dr. Jürgen Oelkers, emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik der Universität Zürich; Prof. Mag. Dr. Arthur Mettinger, Rektor FH Campus Wien und Prof. Dr. Willi Stadelmann, ehemaliger Rektor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz und Präsident der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (Vorsitz).

Der Beirat ist stark schweizerisch ausgerichtet. Dies aus dem Grund, dass in der Schweiz etwa zehn Jahre vor der Entwicklung in Österreich Pädagogische Hochschulen aufgebaut wurden und damit Erfahrungen aus dieser Entwicklung auch für Österreich nutzbar gemacht werden können.

Zu den Aufgaben des Wissenschaftlichen Beirats (WB) zählen:

- die Veröffentlichung von Anforderungen (Qualitätskriterien) an wissenschaftliche Publikationen sowie künstlerische Arbeiten und Produkte als Grundlage für Empfehlungen an das BMBWF für PH 1-Einstufungen, allenfalls für PH 2-Einstufungen;
- Erstellung von Gutachten und, wenn angezeigt, Einholen von externen Gutachten bei internationalen Experten zu von den Rektoraten eingereichten Publikationslisten für PH 1-Einstufungen, als Entscheid-Grundlage für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Der WB gibt also aufgrund von Gutachten dem Ministerium *Empfehlungen* ab. Einstufungsentscheide werden vom Ministerium gefällt.

Der WB hat sich zum Ziel gesetzt, die Rektorate in ihrer Personalpolitik zu *unterstützen* und zu fördern und damit mitzuwirken, dass an den Pädagogischen Hochschulen (PH) eine möglichst hohe wissenschaftliche und berufsspezifische Kompetenz der Dozierenden und Forschenden erreicht werden kann – möglichst in Augenhöhe mit wissenschaftlichen Qualitätsanforderungen an Universitäten. So sollen Qualitätskriterien für lehrerbildungsspezifische wissenschaftliche Publikationen entstehen, die den Rektoraten eine Hilfestellung bieten, um in einer künftigen PH-Personalautonomie eine eigenständige Beurteilung vornehmen können.

2 Voraussetzungen für die Gutachtertätigkeit des WB: Ziele der Lehrer*innenbildung an Pädagogischen Hochschulen

Der Beirat hat sich intensiv mit Zielen, Leitideen und Rahmenbedingungen für die Ausbildung von Lehrer*innen an PHen befasst. Woraufhin sollen

künftige Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden? Welches sind die zentralen Aufgaben und Tätigkeiten der PH, die gewährleisten, dass sie hochqualifizierte, für die Praxis geeignete Lehrer*innen ausbilden können? Welches sind die Anforderungen an Dozierende, Forschende, Praxisausbilder*innen, die diese hochqualifizierte Berufsausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage leisten können? Und welches sind die Anforderungen an eine lehrerbildungsspezifische Forschung an PHen?

Im Folgenden werden einige Gedanken zu diesen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen beschrieben. Sie decken sich übrigens mit Analysen und Ausbildungsstandards, die international im deutschsprachigen Raum gelten.

Wir können erwarten, dass heute und in Zukunft für Menschen in unserem Kulturraum insbesondere folgende Fähigkeiten, Handlungs- und Leistungskompetenzen wichtig sind:

- Selbständigkeit *und* Teamfähigkeit,
- eigenständiges Urteilen und Handeln,
- Beweglichkeit im Denken und Handeln,
- Erkennen von Zusammenhängen,
- Offenheit und Flexibilität,
- Problemlösefähigkeiten und Lernstrategien,
- Fähigkeit und Bereitschaft, ein Leben lang zu lernen,
- Verständnis für und Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen,
- soziale Verantwortung,
- Fähigkeit, Unsicherheit auszuhalten und Unsicherheit als Grundlage für Lernen zu erkennen und zu nutzen.

Daraufhin müssen Schüler*innen an den Schulen vorbereitet und gebildet werden, und zwar zusätzlich zu einem fundierten breiten Wissen. Entsprechend qualifizierte, an der PH theoretisch und berufspraktisch aus-, fort- und weitergebildete Lehrpersonen sind gefordert, damit ein entsprechender Unterricht gewährleistet werden kann.

Von großer Bedeutung ist zudem, dass künftige Lehrer*innen, die an PHen ausgebildet werden, auf ihre Berufsausübung innerhalb des folgenden organisatorischen und pädagogischen Umfelds vorbereitet werden:

- Einsatz an einer („teil)autonomen“, geleiteten Schule (in Sinne des Projekts „Schulautonomie; das Autonomiepaket der Bildungsreform“ des BMBWF),
- Zusammenarbeit im Lehrerteam einer Schule (Lehrerteam als pädagogischer Organismus; Schule als gemeinsam handelnde, lernende Organisation),
- Förderorientierung statt Defizitorientierung im Unterricht,
- Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen, auch in inklusiven Klassen,
- Digitalisierung im Unterricht und Vorbereitung der Schüler*innen auf die digitale Welt,
- Mitarbeit in der Qualitätsentwicklung und -sicherung an der Schule.

Entsprechende Ausbildungsziele der Lehrer*innenbildung an den PHen müssen folglich insbesondere sein:

Lehrer*innen

- sind Fachleute für Lehren und Lernen, offen für Wissenschaft und Forschung;
- stellen sich der Herausforderung heterogener Lerngruppen;
- sind Führungspersönlichkeiten für Schüler*innen;
- sind Teamworker;
- arbeiten an einer geleiteten Schule und gestalten diese mit;
- verfügen über eine Hochschulausbildung, bilden sich fort und weiter und gestalten ihre Laufbahn.

Im Fokus der Lehrer*innenbildung steht letztlich ein *lernwirksamer Unterricht*.

Von den PHen muss, kurz zusammengefasst, eine theoretisch fundierte, an der Berufspraxis orientierte, kritisch reflektierte Berufsbildung angestrebt werden, in der sich disziplinäres und interdisziplinäres Denken und Handeln verbinden.

Der WB legte und legt aufgrund dieser Überlegungen und Erfahrungen in seinen Begutachtungen starken Wert auf die Relevanz der zu begutachtenden Publikationen für die *berufsbezogene Ausbildung* der Lehrpersonen. PHen haben entsprechend auch einen Forschungsauftrag für berufsfeldrelevante Bereiche wie: Schule und Unterricht; Fachdidaktiken; Lehrperson, Lehrer*innenbildung; Berufsfeld der Lehrpersonen; Kinder und Jugendliche im schulischen und außerschulischen Kontext; Bildungssystem. Fachdidaktische Ansätze spielen eine sehr wichtige Rolle. Der Beirat beabsichtigt, mit seinen Anforderungen und mit den eigenen und externen Begutachtungen von Publikationen insbesondere auch zu einer *Stärkung und Förderung der Fachdidaktiken* und der *fachdidaktischen Forschung* an den PHen beizutragen. Besteht doch vielerorts immer noch, besonders auch an Universitäten, die Auffassung, Fachdidaktiken seien keine Wissenschaftsdisziplin, jedoch: Fachdidaktiken sind anerkannte Wissenschaften und bilden das Rückgrat für die Lehrer*innenbildung aller Stufen. Die Wissenschaftsorientierung in der Lehre durchzusetzen ist eine große Herausforderung für die PHen. Bewältigen sie sie nicht, bleibt eine „innere Tertiarisierung“ und eine „Akademisierung“ der Lehrer*innenbildung und damit die wissenschaftsbasierte Professionalisierung des Lehrberufs auf der Strecke. Der WB, dies sei noch einmal erwähnt, legt bei seiner Gutachtertätigkeit also großen Wert auf die *Bildungspraxis* innerhalb der Ausbildung an PHen. Die Forschung muss sich diesem Feld zuwenden, insbesondere der Interaktion und dem Austausch zwischen PH und Praxis (Praxisschulen, Praxislehrpersonen ...). Die Rektorate sollen durch den Einfluss des WB angeregt werden, solche Forschungsthemen an ihren PHen aufzunehmen und zu fördern.

3 Anforderungen an wissenschaftliche Publikationen und an künstlerische Arbeiten und Produkte

Am 8. September 2014 verabschiedete der WB weiter unten umschriebene Anforderungen („Besetzung einer PH 1-Stelle: Anforderungen an wissenschaftliche Publikationen/künstlerische Arbeiten und Produkte“). Mit gleichem Datum wurden alle PH-Rektorate schriftlich darüber informiert, damit sie für ihre künftigen PH 1-Dozierenden Anträge für Expertisen an den Beirat richten können, die den Anforderungen entsprechen. Am „Schwerpunkttag Rektorate der Pädagogischen Hochschulen“ vom 18. November 2015 in Wien wurden die Rektorate von einer Delegation des Beirats auch mündlich informiert, und die Ziele und Anforderungen wurden diskutiert. Die Anforderungen gehen davon aus, dass an den PHen eine gute Durchmischung im Dozierendenkollegium wichtig ist: *Es braucht akademisch gebildete, wissenschaftlich geschulte und praxiserprobte, praxisnahe Dozierende.* Von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der PHen wird doppelte Professionalität in Wissenschaft und Praxis verlangt. Der starke Praxisbezug des PH-Studiums erfordert Personal, welches zusätzlich zu akademischen Fähigkeiten gut für die Berufsbildung der künftigen Lehrer*innen qualifiziert ist.

Die Anforderungen:

- „Wissenschaftliche Publikationen und künstlerische Arbeiten und Produkte werden als gleichwertig beurteilt.
- Allgemeine Anforderung für die Akzeptanz aller eingegebenen wissenschaftlichen Arbeiten/künstlerischen Arbeiten und Produkte sind ihre wissenschaftliche bzw. künstlerische Qualität und ihre Relevanz für die Aus-, Fort- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen.
- Als Publikationen/künstlerische Arbeiten und Produkte gelten auch on-line-Publikationen und open-access-Publikationen.

- Die wissenschaftlichen Publikationen/künstlerischen Arbeiten und Produkte dürfen in der Regel nicht älter als sieben Jahre sein.
- Die Eigenleistung der Autorin/des Autors muss klar ersichtlich sein.“

Anforderungen an die Qualität *künstlerischer Arbeiten und Produkte* werden speziell umschrieben: Der Beirat versteht darunter:

- Ton- und Bildaufnahmen: Musik, Aufführungen, Theaterstücke ...,
- Gemälde, Zeichnungen, Skulpturen, Fotografien ...,
- Partituren von Eigenkompositionen, ergänzt mit entsprechenden Aufnahmen,
- Arbeiten und Produkte im Bereich Film,
- Arbeiten und Produkte im Bereich Design.

„Die eingereichten künstlerischen Arbeiten und Produkte müssen von der Autorin/vom Autor dokumentiert, beschrieben und kommentiert sein.“

Im Weiteren werden „Kriterien für die Akzeptanz“ von wissenschaftlichen Publikationen festgehalten, und zwar so, dass bestimmt wird, welche Publikationsmedien *nicht* akzeptiert werden: Zeitungsartikel (mit Ausnahme von umfangreicheren Artikeln in Bildungsrubriken wichtiger Zeitungen und Zeitschriften, die auf dem Gesuch beigelegten eigenen wissenschaftlichen Arbeiten basieren); Artikel in Mitteilungsblättern, Newsletters, Jahresberichten ...; Buchrezensionen; Vor- und Nachworte in Büchern; Manuskripte, Tonaufnahmen, Videos, Power-Points von Referaten (Ausnahme: wissenschaftlich abgestützte Publikationen in Tagungsbänden); Vortragsskripten; vorläufige Mitteilungen über Forschungsarbeiten; Berichte über Unterrichts- und Schulevaluationen ohne wissenschaftliche Aufbereitung und Abstützung.

4 Wirkungen der Tätigkeiten des Wissenschaftlichen Beirats

Der WB hat an bisher dreizehn Sitzungen gut hundert Anträge der PH-Rektorate für die Einstufung von Dozierenden als PH 1-Dozierende behandelt und dazu eigene und extern eingeholte Begutachtungen verfasst bzw. bewertet und kommentiert. Da mit jedem Antrag auf Bewilligung einer PH 1-Stelle drei wissenschaftliche Publikationen eingereicht werden müssen, hat der Beirat bisher gut 300 Publikationen begutachtet und zum Teil extern begutachten lassen. Die Begutachtungs-Resultate wurden in drei Stufen qualifiziert: *Geeignet; geeignet mit Empfehlung für weitere Qualifizierung der Kandidatin/des Kandidats; nicht geeignet (mit oder ohne Empfehlung)*. Der Beirat konnte durch Qualitätsvergleiche zwischen den eingereichten mannigfaltigen Publikationen aus verschiedenen Fachgebieten viel Erfahrung sammeln, Vergleiche mit entsprechenden Publikationen insbesondere aus der Schweiz und Baden-Württemberg anstellen und damit auch für sich selbst einen immer klareren Maßstab für Qualität entwickeln. Die Rückmeldungen an die Rektorate mit dem jeweiligen Entscheid des BMBWF waren immer begleitet von einem Kurzbericht des WB, und es wurde, falls eine externe Begutachtung eingeholt wurde, das externe Gutachten im Wortlaut, allerdings anonymisiert, beigelegt. Damit erhielten und erhalten die antragstellenden Rektorate vor allem auch zuhanden ihrer Kandidierenden für eine PH 1-Stelle eine fundierte Rückmeldung, die ihnen einen Vergleich zwischen der Begutachtung des Rektorats und der Begutachtung des WB ermöglicht. Dies eröffnet die Möglichkeit, den PHen qualitätsrelevante Informationen für künftige Anträge weiterzugeben, im Sinne einer wissenschaftlichen Qualitätsentwicklung.

Die Wirkung der Begutachtertätigkeit wurde bisher *nicht evaluiert*. Es kann aber festgestellt werden, dass die Qualität der eingereichten Publikationen im Allgemeinen hoch ist und dass die Anzahl Ablehnungen („nicht geeignet“) im Laufe der letzten drei Jahre im Vergleich zu den ersten Begutachtungsserien abgenommen hat. Dies könnte in der Tendenz als eine qualitätsfördernde Wirkung durch die Begutachtungen interpretiert werden. Wissenschaftlich abgesichert ist dies aber nicht.

Auf den Zeitpunkt der Beendigung der Tätigkeiten des Beirats ist ein Bericht geplant, der eine Grundlage für die geplante autonome Personalanstellung durch die Rektorate bieten soll.

Literatur

- Ambühl, H./Stadelmann, W. (Hrsg.) (2010). Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern, EDK Studien und Berichte 30 A S. 14–21.
- Ambühl, H./Stadelmann, W. (Hrsg.) (2011). Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bern, EDK Studien und Berichte 33A S. 13–37.
- Stadelmann, W. (2012). LehrerInnenbildung an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 7-8/2012, S. 693–701.

3.5 Die Pädagog*innenbildung zwischen Politik und QSR

PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU – ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT 2013–2017

Reinhold Mitterlehner

Mein Zugang zum Thema ist insofern pragmatisch, als ich im Dezember 2013 zum Wissenschaftsminister bestellt wurde und zu diesem Zeitpunkt die politischen Vorgaben und die Grundsatzentscheidung für eine Neuordnung der pädagogischen Ausbildung schon vorlagen. Ich habe bei diesem Themenbereich also bereits, bildlich gesprochen, einen fahrenden Zug vorgefunden. Ganz so war es allerdings auch nicht, denn 2008 war ich vom damaligen Minister Hahn in das politische Regierungsverhandlungsteam eingeladen worden, und da war diese Frage schon ein Thema der Verhandlungen mit der damaligen Ministerin Claudia Schmied. Obwohl kein gelernter Bildungspolitiker, lag es auch für mich auf der Hand, dass die beiden isolierten Komponenten, die Pflichtschullehrerausbildung an außeruniversitären Einrichtungen und die universitäre Ausbildung für Lehrende an höheren Schulen, im Sinne von mehr Qualität sowie harmonisierter Inhalte zusammengeführt werden sollten. Das Ganze ausgerichtet mit dem Ziel einer systemischen Verbesserung nicht nur auf der Angebotsseite, sondern qualitativ wahrnehmbar auch bei den Adressaten im Schulsystem. Es hat sich angeboten, diese inhaltliche Aufwertung der Lehramtsstudien nach dem Bologna-System in der Kombination Bachelor und Master umzusetzen. Vorgesehen war auch, die Lehrämter für die Sekundarstufe Allgemeinbildung als gemein-

sames Angebot von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zu errichten. Dazu bedarf es, wenn nicht von vornherein gesetzlich geregelt, der Kooperation der beiden Einrichtungen, die als zentrales Element der Neuorganisation auch intendiert war. Das klingt zunächst einfacher, als es war, da sich organisatorisch und rechtlich zwei Partner mit unterschiedlichen Möglichkeiten und Strukturen finden mussten: auf der einen Seite die weitgehend autonomen Universitäten, auf der anderen die Pädagogischen Hochschulen, die rechtlich und finanziell direkt von den Direktiven des Bildungsministeriums abhängig sind. Schon allein die unterschiedliche Struktur impliziert auch unterschiedliche Unternehmenskultur und Einstellungen. Hätte man seitens der Politik auf eine ergebnisorientierte Vorgangsweise, also auf eine detaillierte Vorgabe mit Gesetz und Verordnung gesetzt, wäre meines Erachtens das Projekt schon allein wegen der kulturellen Unterschiede gescheitert. Richtigerweise setzte man von Anfang an auf eine prozessorientierte Vorgangsweise mit Arbeits- und Entwicklungsgruppen. Das brauchte natürlich die notwendige Vorbereitungszeit, sodass ich Ende 2013 ein wenig überrascht war, dass angesichts des Startes des Projektes 2009 hinsichtlich Umsetzung doch noch einiges zu tun war. Allerdings wurden durch die angesprochene prozessorientierte Vorgangsweise nicht nur neue Inhalte und Strukturen, sondern auch Vertrauen geschaffen.

Ganz wichtig war wohl die Etablierung des Qualitätssicherungsrates (QSR), der gewissermaßen als Sachpromotor für die weitere Entwicklung fungierte. Denn so wichtig Beobachtung, Analyse und Empfehlungen für die verantwortlichen Ministerien auch sein mögen, letztlich kommt es darauf an, dass auch die entsprechende Unterstützung und das notwendige Feedback gegeben werden. Veränderungsprozesse funktionieren nur dann, wenn neben den Machtpromotoren, den beiden Ministerien, auch die notwendigen Sach- und Sozialpromotoren vorhanden sind.

Die Möglichkeit des Qualitätssicherungsrates, bei den jeweiligen Curricula auch ein Recht auf Prüfung und Stellungnahme zu haben, was sich wiederum in der Leistungsvereinbarung hinsichtlich Finanzierung widerspiegelt, ist ein wichtiges Instrument, um auf die Qualität systematisch Einfluss zu nehmen. Schließlich braucht man – da Organisationen immer durch Personen handeln – auch die richtigen Vertreter.

Ich kannte Andreas Schnider schon von früher und empfand, dass er die Rolle des Vorsitzenden des Qualitätssicherungsrates mit Kompetenz und Engagement und mit der notwendigen Teamorientierung hervorragend wahrnahm. Natürlich standen auch seitens unseres Ministeriums ausgezeichnete Experten wie Heribert Wulz zur Verfügung. Das Bildungsministerium mit seinen Dienststellen bemühte sich redlich. Dennoch, das Kooperieren musste buchstäblich erarbeitet werden. Genau diese operative Vorbereitungsphase Ende 2013 und 2014 hat mich als verantwortlichen Minister auch mit dem Thema in Berührung gebracht. Zur Vorbereitung wurden nämlich vier regionale Projekte ins Leben gerufen, die inhaltlich und zeitlich unterschiedlich abliefen:

Sehr gut liefen von Beginn an die beiden Kooperationsprojekte WEST mit Tirol und Vorarlberg und SÜD-OST mit Steiermark/Kärnten/Burgenland. Beim Projekt MITTE zwischen Oberösterreich und Salzburg gab es Identifikationsprobleme und Zukunftsängste hinsichtlich Eigenständigkeit und USP. Das führte sogar zu Interventionen und Vorsprachen. Bei dem Projekt NORD-OST zwischen Wien und Niederösterreich gab es von vornherein einige Missverständnisse und eine verzögerte Umsetzung. Um einen Gleichklang herzustellen und Erfahrungen auszutauschen, wurde im Parlament in Wien eine Diskussionsplattform eingerichtet, die unter Teilnahme aller Stakeholder gut angenommen wurde und nicht nur inhaltliche, sondern auch emotionale Fortschritte brachte. So wurden beispielsweise Vorbehalte und Egoismen reduziert.

Der qualitative Fortschritt der Implementierung der neuen Ausbildungsform ist auch anhand der jährlichen Berichte des Qualitätssicherungsrates an das Parlament nachzuvollziehen. So war der Bericht 2014 eigentlich ein Alarmsignal für alle Verantwortlichen, weil ziemlich offen darauf aufmerksam gemacht wurde, dass die Voraussetzungen im Hinblick auf die Organisations- und Entscheidungsstrukturen noch nicht gegeben waren und es vor allem an qualifiziertem Personal mangelte. Dieser Mangel war aufgrund der Vorlaufzeiten nicht von einem Tag auf den anderen zu beheben. Um nicht den Beginn der Ausbildung zu gefährden, legte der Qualitätssicherungsrat schon 2014 fest, dass ein Studienprogramm auch dann begonnen werden konnte, wenn in einem Entwicklungsplan innerhalb von sieben Jahren die Voraussetzungen nachträglich gewähr-

leistet werden können. Auch hinsichtlich vorliegender Kooperationen konnte in dem Bericht erst auf eine tatsächlich vereinbarte Kooperation bei den insgesamt vier Projekten verwiesen werden.

Der Tenor der Folgeberichte 2015 und 2016 war wesentlich positiver, weil sowohl hinsichtlich der Kooperationen überall verbindliche Vereinbarungen vorlagen und im Rahmen der Hochschulraumstrukturmittel rund 32 Millionen über das BMWFW für die Qualitätssteigerung der Ausbildung zur Verfügung gestellt werden konnten. Hier war es wiederum der Qualitätssicherungsrat, der die zielgerichtete Vergabe durch ein kompetitives Verfahren zur Bewertung der eingereichten Anträge unterstützte. Damit waren die Voraussetzungen gegeben, dass sowohl die Primarstufe im WS 2015/2016 als auch die Sekundarstufe im WS 2016/2017, wie geplant, beginnen konnten.

Während eine Kooperation über Studieninhalte auf Arbeitsebene zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen kein rechtlich-formales Problem an sich darstellt, waren die neuen studienrechtlichen Regelungen letztlich auch legislativ zu präzisieren. Dies erfolgte ebenfalls im Rahmen der Studienrechtsreform 2017. Damit liegen endgültig die Voraussetzungen für eine nicht nur als bildungspolitischer Anspruch formulierte, sondern auch praktisch realisierte Wirklichkeit einer international vorzeigbaren Umsetzung vor. Es freut mich, in der sozusagen nicht unwichtigen Mittelphase, einen kleinen Beitrag zur Zielerreichung geleistet zu haben. Mögen Lehrer*innen, Schüler*innen und die Gesellschaft davon nachhaltig profitieren.

RESSOURCEN FÜR DIE NEUE PÄDAGOG*INNENBILDUNG

Gabriele Heinisch-Hosek

Eigentlich hat die Vorbereitung für die „PädagogInnenbildung NEU“ lange vor meiner Zeit als Bildungsministerin begonnen, und zwar am 21. Mai 2013, knapp vor dem Ende der XXIV. Gesetzgebungsperiode: Die damalige Bundesministerin Dr.ⁱⁿ Claudia Schmied und Bundesminister Univ.-Prof. Dr. Karlheinz Töchterle brachten den Entwurf eines Bundesrahmengesetzes zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagog*innen als gemeinsamen Vortrag im Ministerrat zur Vorlage an den Nationalrat für die verfassungsmäßige Behandlung ein. Am 29. September 2013 war Nationalratswahl. Am 16. Dezember 2013 wurde ich als Bildungsministerin angelobt.

Das Ressort kennenzulernen, mit engagierten Mitarbeiter*innen in Kontakt zu treten, Andreas Schnider zu treffen und den Überblick nicht zu verlieren – all das war gar nicht so einfach. Ferner das Bildungs- und das Frauenressort zusammenzuführen und natürlich jede Menge Feedbackgespräche, Verhandlungen, intensive Telefonate, Feedbackgespräche, Verhandlungen und noch intensivere Telefonate zu führen, gehörte nun zu meiner Aufgabe, denn ein bildungspolitisches Kernprojekt stand mitten im Umsetzungsprozess: die „PädagogInnenbildung NEU“, die die Aus- und Weiterbildung aller Menschen umfasst, die in pädagogischen Berufen tätig sind.

Diese Ausbildung musste den gesellschaftlichen Entwicklungen und den Rahmenbedingungen im 21. Jahrhundert Rechnung tragen. Sie wollte bestmöglich ausgebildete Lehrer*innen sicherstellen. Pädagogische Hochschulen und Universitäten sollten dabei Garanten für eine qualitätsvolle Ausbildung sein. Ziel in der Umsetzung der neuen Ausbildung war es, bestehende Kompetenzen zu nutzen, die Qualität zu erhöhen und die Durchlässigkeit unterschiedlicher Ausbildungswege zu gewährleisten.

Begleitgremien und Begleitprozesse für die Umsetzung wurden eingerichtet, unter anderem der Qualitätssicherungsrat für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung unter der Leitung von Andreas Schnider. Dieser übernahm die Qualitätssicherung nach gemeinsam definierten Standards sowie die Erarbeitung eines gesamtösterreichischen Entwicklungsplans. Ferner wurden Ziel- und Leistungspläne sowie Ressourcenpläne der Pädagogischen Hochschulen im Zeitraum von 2016 bis 2018 verhandelt.

Von den Pädagogischen Hochschulen wurden insgesamt 26 Vorhaben für die Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU“ eingereicht. Das BMBF vergab 45 Planstellen (PH 1) in zwei Tranchen. Nach der zweiten Gesprächsrunde zwischen dem BMBF und den Pädagogischen Hochschulen wurden ab 2016 insgesamt dreißig PH 1-Stellen für Vorhaben für die Primarstufe vergeben und im Frühjahr 2016 nach inhaltlicher Abstimmung mit dem BMWFV wurden ab 2017 weitere 15 PH 1-Stellen für die Sekundarstufe Allgemeinbildung und die Sekundarstufe Berufsbildung vergeben. In der ersten Tranche war ein Vorhaben zu den Vorgaben des BMBF (Schulentwicklung/Management) inkludiert.

Die Ausbauvorhaben wurden nach folgenden Kriterien analysiert:

- Standort mit Hauptzuständigkeit für die Qualitätssicherung in der Verbundregion und Sicherung der Basisausstattung gemäß den Vorgaben des Qualitätssicherungsrats;
- Standort mit Übernahme von Spezialisierungen in der Verbundregion;
- Effizienz des Standortes – hier wurde das Hauptaugenmerk auf Semesterstunden pro Studierenden, auf die Kosten pro Studierenden und die Anzahl der Lehrstunden pro Hochschullehrperson gelegt.

Aufgrund der Besprechungsergebnisse wurden als Personalressourcen für die Ausbauvorhaben ausschließlich PH 1-Planstellen gemäß Prioritätensetzung durch das BMBF in zwei Tranchen zugeteilt:

- Tranche: insgesamt 30 PH-1-Stellen; Zuschlag ab 2016 für Ausbauvorhaben zum LA Primarstufe, zum Übergang Elementar-Primarstufe und zum Schwerpunkt Inklusion; Basis für die Bewertung des Bedarfs: Rückmeldungen des Qualitätssicherungsrats.

Die erste Tranche wurde von der Ressortleitung im Dezember 2015 genehmigt.

- Tranche: insgesamt 15 PH-I-Stellen; Zuschlag ab 2017, für Ausbauprojekte zum LA Sekundarstufe, vor allem Fachbereiche und Schwerpunkte, die in den Verbundregionen derzeit noch nicht ausreichend abgedeckt sind (NMS-Fächer, PTS-Fächer, Berufsbildung); Basis für die Bewertung des Bedarfs: Kooperationsvertrag.

In der Primarstufe starteten 2015/16 alle Pädagogischen Hochschulen mit den neuen Curricula. Darauf waren alle Standorte bestens vorbereitet. In der Sekundarstufe Allgemeinbildung und Berufsbildung mussten alle Standorte spätestens 2016/17 auf die neuen Lehramtsstudien umstellen. Dazu wurden in Österreich vier Cluster (Verbundregionen) gebildet. In allen vier Clustern wurde intensiv und mit Hochdruck an guten Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gearbeitet. Die vier Cluster kamen mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten voran, weil die Rahmenbedingungen unterschiedlich waren und weil die Suche nach Kooperationspartner*innen in manchen Fällen einfacher war als in anderen. Der Cluster SÜD-OST konnte sogar ein Jahr früher, also schon 2015/16 mit der neuen Sekundarstufe starten. Hierzu eine Übersicht:

Entwicklungsverbund WEST



- Pädagogische Hochschule Tirol (PHT)
- Pädagogische Hochschule Vorarlberg (PHV)
- Private Pädagogische Hochschule Edith Stein (PPHESt)
- Universität Innsbruck + Mozarteum (Standort Innsbruck)

Start der neuen LA-Studien (WEST)

- LA Primarstufe: STJ 2015/16 an PHV, PHT und PPH ESt
- LA Sekundarstufe (Allgemeinbildung): STJ 2015/16 von Uni Innsbruck in Kooperation mit PHV (+ PHT)
- LA Sekundarstufe (Allgemeinbildung): STJ 2016/17 als gemeinsames Studium im EV WEST
- LA Sekundarstufe (Berufsbildung): Start im STJ 2016/17

Entwicklungsverbund MITTE



- Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PHOÖ)
- Pädagogische Hochschule Salzburg (PHS)
- Private Pädagogische Hochschule Linz (PPHDL)
- Universität Linz, Kunstuniversität Linz
- Universität Salzburg, Mozarteum
- Private Pädagogische Hochschule Edith Stein (PPHESt) + zwei Privatuniversitäten (KTU, ABPU)

Start der neuen LA-Studien (MITTE)

- LA Primarstufe: STJ 2015/16 an PHOÖ, PHS, PPHDL
- LA Sekundarstufe (AB): STJ 2013/14 von Uni Salzburg alleine gestartet, Curriculum wird nach Überarbeitung im Verbund dem QSR noch einmal vorgelegt
- LA Sekundarstufe (AB): STJ 2016/17 als gemeinsames Studium im EV MITTE
- LA Sekundarstufe (Berufsbildung): Start im STJ 2016/17

Entwicklungsverbund SÜD-OST



- Pädagogische Hochschule Steiermark (PHSt)
- Pädagogische Hochschule Kärnten (PHK)
- Private Pädagogische Hochschule Graz (PPHG)
- Private Pädagogische Hochschule Burgenland (PHB)
- Universität Graz, (KU Graz, TU Graz)
- Universität Klagenfurt

Start der neuen LA-Studien (SÜD-OST)

- LA Primarstufe: STJ 2015/16 an PHStmk, PHK, PPHG
- LA Sekundarstufe (AB): STJ 2015/16 als gemeinsames Studium im EV MITTE
- LA Sekundarstufe (Berufsbildung): Start im STJ 2016/17

Entwicklungsverbund NORD



- Pädagogische Hochschule Wien (PHW)
- Pädagogische Hochschule NÖ (PHNÖ)
- Agrarpädagogische Hochschule (APH)
- Private Pädagogische Hochschule Wien/Krems (PPHW/K)
- Universität Wien

Start der neuen LA-Studien (NORD)

- LA Primarstufe: STJ 2015/16 an PHW, PHNÖ, PPHW/K
- LA Sekundarstufe (AB): STJ 2014/15 von Uni Wien alleine gestartet
- LA Sekundarstufe (AB): STJ 2016/17 als gemeinsames Studium im EV NO
- LA Sekundarstufe (Berufsbildung): Start im STJ 2016/17

Abschließend einige allgemeine Anmerkungen:

1 Finanzierung der „PädagogInnenbildung NEU“

- Im Zusammenhang mit den Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten fand eine starke Abstimmung mit dem Wissenschaftsministerium statt.
- Eine Finanzierung erfolgte – wie sonst auch – auch in Bezug auf die Umstellung auf die neue Pädagog*innenbildung bedarfsorientiert. Besondere Situationen wurden selbstverständlich mitberücksichtigt.

2 Forschungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen

- Die Pädagogischen Hochschulen führen berufsfeldbezogene angewandte Bildungsforschung in unterschiedlichen Bereichen durch.
- Es wird ein integratives Forschungskonzept verfolgt, das die Verbindung von Forschung, Studium, Lehre und Beratung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung umfasst.
- In den Ziel- und Leistungsplänen 2016–2018 fanden im Leistungsbereich „Forschung“ entsprechende Forschungsthemen Berücksichtigung: z. B. Elementarpädagogik und Frühe Bildung, Individualisierung und Begabungsförderung, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, Schul- und Unterrichtsentwicklung usw.

3 Inklusive Pädagogik in der neuen Pädagog*innenbildung

- Inklusive Pädagogik ist in allen Studien jedenfalls als Schwerpunkt anzubieten.

- Der gesetzlich vorgeschriebene Schwerpunkt für inklusive Pädagogik startete daher 2015/16 mit den neuen Curricula für die Primarstufe an allen Standorten.
- Für eine pädagogische Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik sind Masterstudien im Umfang von 90 ECTS-Credits, das entspricht 1,5 Vollzeit-Studienjahren, gesetzlich erforderlich. Entsprechende Curricula wurden eingereicht und vom Qualitätssicherungsrat für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung begutachtet.
- Im Bereich der Fort- und Weiterbildung werden laufend am Bedarf orientierte Veranstaltungen angeboten.

4 Auftrag des QSR

- Der Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) wurde zur qualitätsorientierten Prüfung und bedarfsorientierten wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung der Lehramtsstudien eingerichtet. Dieser Aufgabe kommt er hervorragend nach.

Ich danke Andreas Schnider für unsere intensive, wertschätzende und für mich persönlich sehr bereichernde Zusammenarbeit.

AUTONOME PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULEN BRAUCHT DAS LAND

Sonja Hammerschmid

Unsere Lebens- und Arbeitswelten verändern sich rasant. Die Art, wie wir kommunizieren, Informationen beschaffen und unser Miteinander gestalten, befindet sich in einem ständigen Wandel. Prognosen, wohin wir uns als Gesellschaft und Volkswirtschaft entwickeln werden und welchen Herausforderungen wir uns dabei zu stellen haben, waren noch nie so schwer zu treffen wie heute. Wie also sollen wir unsere Kinder und jungen Menschen darauf vorbereiten, damit sie diesen Herausforderungen neugierig, konstruktiv und kompetent begegnen können?

Eines ist klar: Das österreichische Bildungssystem, wie wir es heute kennen, wird darauf keine zufriedenstellende Antwort liefern. Die Schule als Ort, an dem Schüler*innen Faktenwissen entlang von voneinander getrennten Disziplinen vermittelt wird, lässt junge Menschen nicht jene Kompetenzen entwickeln, die sie für künftige Herausforderungen qualifizieren. Das reine Abrufen von Wissen verliert in Zeiten des Internets und von Suchmaschinen an Bedeutung. Vielmehr ist völlig neu zu bewerten, welche Art von Wissen, welche Kompetenzen, welche Fähigkeiten und Haltungen wir stärken möchten und was wir jungen Menschen für ein erfolgreiches, selbstbestimmtes Leben mit auf den Weg geben wollen.

Kinder wollen lernen. Was Bildungsinstitutionen schaffen müssen, ist ein Raum, der ihre Kreativität, ihre Neugier und ihren Erfindergeist fördert, der ihnen die Freiheit gibt, sich auszuprobieren, spielerisch mit- und voneinander zu lernen, Fehler zu machen und daraus zu lernen. In einer qualitätsvollen Bildungseinrichtung ist Leistung die Folge der persönlichen Entwicklung des Kindes.

Ein Blick nach Finnland genügt: Moderner Unterricht wird zukünftig entlang von Themen gestaltet, die von Pädagog*innen aus unterschiedlichen Fachrichtungen gemeinsam erarbeitet werden. Das bringt eine neue Form der Wissensvermittlung in den Schulalltag. Neue Lehr- und

Lernformen prägen den Unterricht, Selbstreflexion von Lehrkräften und ein wertschätzender Umgang aller in den Schulen tätigen und lernenden Menschen ermöglicht ein Klima des Respekts und konstruktiver Feedback-Kultur.

Diese neuen Formen des Unterrichtens machen Pädagog*innen zu Mentor*innen und Coaches. Dafür braucht es die besten Pädagog*innen, die entlang neuer pädagogischer Standards alle Schüler*innen in ihrer gesamten Vielfalt gezielt begleiten, fördern und fordern, jede und jeden Einzelnen individuell. Sie sind der Schlüssel für ein modernes, leistungsfähiges Schulsystem. Denn Struktur- oder Organisationsreformen können nur unterstützen. Die Schulautonomie, die mit dem Bildungsreformpaket 2017 noch in meiner Amtszeit beschlossen wurde, bildet den Rahmen, um moderne Pädagogik an den jeweiligen Schulstandorten abgestimmt auf die Schüler*innen gestalten zu können. Jetzt braucht es Mut und gemeinsame Anstrengungen seitens der Direktor*innen und Pädagog*innen, neue Wege zu gehen. Schulentwicklungsprozesse, begleitet von den Pädagogischen Hochschulen, sind dabei zentral, ebenso Weiterbildungsangebote.

Die wichtigste Stellschraube liegt aber in der „PädagogInnenbildung NEU“, um rasch Individualisierung und zeitgemäße Didaktik an Österreichs Schulen flächendeckend zu implementieren. Die gemeinsame Ausbildung von Pädagog*innen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen bündelt die Stärken der Fachwissenschaften mit den didaktischen, bildungswissenschaftlichen und methodischen Ansätzen, sie vereint sozusagen „das Beste aus beiden Systemen“.

Der Prozess der Neustrukturierung der Lehrer*innenbildung hat beiden Hochschultypen viel abverlangt. Autonome, eigenverantwortliche Universitäten, die seit 2002 viel Selbstbewusstsein entwickelt und eine hohe qualitative Entwicklung in Forschung und Lehre erfahren haben, sahen sich mit nachgelagerten Dienststellen des Ministeriums konfrontiert – den Pädagogischen Hochschulen. Die Clusterbildung zu vier Verbänden hat die Situation nicht vereinfacht, sondern die Komplexität erhöht. Es ist den Akteuren hoch anzurechnen, dass in gut strukturierten Prozessen relativ rasch neue Curricula entwickelt wurden und ferner die Organisation der Lehramtsstudien geklärt und implementiert wurde.

Eine ganz wesentliche und tragende Rolle kam und kommt dabei dem weisungsfreien Qualitätssicherungsrat zu. Die wissenschaftlich fundierte Begleitung der „PädagogInnenbildung NEU“ ist dabei ebenso wichtig wie die Evaluierung dieser und die stete Weiterentwicklung der Curricula.

1 Schulautonomie verlangt in Konsequenz auch die Autonomie der Pädagogischen Hochschulen – Wettbewerb beflügelt

Der Prozess der schnellen und qualitätsvollen Weiterentwicklung der „PädagogInnenbildung NEU“ kann substanziell beschleunigt werden, wenn die Pädagogischen Hochschulen in die Vollrechtsfähigkeit entlassen werden und für ihr Handeln eigenverantwortlich einstehen müssen. Autonomie und Wettbewerb hängen mit Performanz kausal zusammen. Ein Blick in die Kennzahlen der öffentlichen Österreichischen Universitäten und deren Entwicklung seit der Autonomiewerdung überzeugt. Nicht nur die Anzahl der wissenschaftlichen Publikationen ist signifikant gestiegen, die Einwerbung von Forschungsdrittmitel konnte sich in den ersten zehn autonomen Jahren fast verdoppeln.¹ Die durchschnittliche Studiendauer konnte um drei Semester verkürzt und die Anzahl der Absolventen substanziell erhöht werden.² Immer öfter sind Österreichische Universitäten in internationalen Fächergruppen Rankings ganz vorne zu finden. Und dies trotz herausfordernder Rahmenbedingungen: „Rektor Schmidinger verweist darauf, dass die Universitäten heute um knapp 42 Prozent mehr Studierende ausbilden als noch vor zehn Jahren, während sich das jährliche Globalbudget der Universitäten in diesem Zeitraum inflationsbereinigt nur um 2,8 Prozent erhöht hat. Für diese Leistungen zeichne vor dem Hintergrund anschwellender Studierendenzahlen ein geringfügig gewachsenes Reservoir an wissenschaftlichem und künst-

1 Vgl. Schenker-Wicki, Andrea bei Österreichische Forschungsgemeinschaft: Vortrag anlässlich zehn Jahre Universitätsgesetz „Universitätsentwicklung: Rückblick und Erfolge“ (2014).

2 Vgl. Jahresbericht 2014, uniko

lerischem Stammpersonal verantwortlich, das gegenüber 2004 um acht Prozent auf derzeit mehr als 11 900 Vollzeitäquivalente angestiegen ist.“³

Eine Evaluierung der Pädagogischen Hochschulen durch die AQ Austria im Jahr 2018 unterstreicht diesen wichtigen Aspekt im Resümee: „Dabei fällt insbesondere auf, dass Profil- und Strategieentwicklung sowie Entwicklungsplanung und deren Umsetzung außen vor bleiben, somit zentrale Aspekte der internen Hochschulsteuerung.“⁴ Und weiter: „... Die Tatsache, dass die Pädagogischen Hochschulen keine autonomen Hochschulen, sondern nachgeordnete Dienststellen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung sind, spielte während aller Evaluierungen eine bedeutende Rolle, da dies – gemeinsam mit den gesetzlichen Grundlagen – wesentlich für das Verständnis des Agierens der Hochschulen ist.“⁵

Die vom letzten Bildungsminister Heinz Fassmann gerne bemühte Begründung für lediglich eine Teilrechtsfähigkeit, nämlich die Kontrolle über die Aus- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen nicht verlieren zu wollen, um politisch vorgegebene pädagogische Änderungen schnell ins System zu bringen, ist ein Scheinargument. Da die Finanzierung der Pädagogischen Hochschulen zu einem hohen Maße über öffentliche Mittel passiert, ist natürlich die Steuerung über die Instrumente des New Public Management möglich wie beispielsweise mehrjährige Ziel- und Leistungsvereinbarungen entlang klarer Schwerpunktsetzungen und Kennzahlen oder Ausschüttung von zusätzlichen Mitteln analog den Hochschulraumstrukturmitteln im Wettbewerb. Die Erfahrungen aus der Universitätsentwicklung der letzten Jahre können hier unterstützen. Autonomie muss natürlich begleitet werden von klaren Governance Strukturen und Zielvorgaben für das Bildungssystem, regelmäßige, externe Evaluierungen nach internationalen Standards und der Möglichkeit der Aufnahme der qualifiziertesten und motiviertesten Studierenden.

3 OTS0268 uniko zu Budgetrede: „Längerfristige Perspektive für Universitäten fehlt“, 29.4.2014.

4 Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria: Evaluierung der Pädagogischen Hochschulen, Thematische Analyse, 2018, S 22.

5 Ebd.

2 Pädagogische Hochschulen als Innovationstreiber moderner Bildungspolitik

Mein Zielbild als Bildungsministerin waren autonome Pädagogische Hochschulen, deren Selbstverständnis es ist, in der Aus- und Weiterbildung der Pädagog*innen (inkl. Elementarpädagog*innen), der Professions- und Schulentwicklung und in der Bildungsforschung innovative und zukunftsgerichtete Maßstäbe zu setzen. Nicht das Ministerium entwickelt und verordnet, was in Österreichs Klassenzimmern passiert. Die Pädagogischen Hochschulen im Schulterschluss mit den Universitäten liefern dem Ministerium und vor allem den Schulen forschungsbasierte pädagogische und didaktische Ansätze für ein besseres Gelingen. Dazu ist es notwendig, die Forschungskapazitäten massiv auszubauen und über Doktoratsprogramme und Programme zur Förderung von Nachwuchswissenschaftler*innen Akzente zu setzen. Mit den angeschlossenen Praxisschulen als „Innovationslabore für moderne Didaktik“ können Forschungsergebnisse direkt in Praxisumgebungen erprobt und weiterentwickelt werden. Seitens des Ministeriums braucht es dazu nicht nur Mut und ein Grundvertrauen in die Schaffenskraft der Pädagogischen Hochschulen, sondern auch ein Kind-zentriertes und damit ideologiefreies Verständnis von Bildungspolitik.

3 Die wesentlichsten Schritte zur Autonomie der Pädagogischen Hochschulen:

- Entwicklung eines langfristig angelegten und rollierend zu überarbeitenden Hochschulentwicklungsplans, der auch den zukünftigen Bedarf an Pädagog*innen mit abbildet;
- ein neues Hochschulgesetz, das die Autonomie/Vollrechtsfähigkeit für die Pädagogischen Hochschulen definiert;

- eine der Autonomie angepasste, moderne Gremialstruktur aus Hochschulrat, Rektorat, Hochschulkollegium mit entsprechenden Zuständigkeiten – analog zum UG 2002;
- ein neues Profil für Rektor*innen und Vizerektor*innen. Es sind Managementpositionen mit entsprechendem Leitungspouvoir und Verantwortlichkeiten. Damit verknüpft: neue Bestellprozesse, entkoppelt von der Letztentscheidung durch den/die jeweilige*n Bundesminister*in;
- Zielsteuerung über eine dreijährige Ziel- und Leistungsplanungsperiode mit dreijährigem Globalbudget und gegebenenfalls Gestaltungsvereinbarungen;
- Erarbeitung aktiver Steuerungsmöglichkeiten für das Bundesministerium, um österreichweit die vergleichbare Ausbildung der Pädagog*innen auch im Kontext erhöhter Autonomie zu sichern;
- einen weiterhin weisungsfreien und externen Qualitätssicherungsrat als qualitätssichernde Instanz;
- Implementation eines gut strukturierten Prozesses zur Umstellung auf das neue Organisationsrecht unter Nutzung regionaler Synergiepotenziale. Der Rechnungshof hat 2014 in seinen Empfehlungen zu den Öffentlichen Pädagogischen Hochschulen festgehalten: „Die Effektivität der derzeitigen Standorte der Pädagogischen Hochschulen (PH) wäre zu prüfen und eine weitere Konzentration im Rahmen der ‚PädagogInnenbildung NEU‘ anzustreben. (TZ2 und 49).“⁶

Lernend aus den Erfahrungen der Umsetzung der Autonomie an öffentlichen Universitäten, könnte der Prozess bei den Pädagogischen Hochschulen gut und effizient implementiert werden. Freilich nur unter Einbindung der Beteiligten und getragen von Wertschätzung und Vertrauen. Zu schade, dass der politische Wille zurzeit zu fehlen scheint. Immerhin geht es um die Chancengerechtigkeit für unsere Kinder und damit um ein wettbewerbsfähiges, modernes Schulsystem.

6 Bericht des Rechnungshofes: Öffentliche Pädagogische Hochschulen. Bund 2014/10, S. 323.

POLITISCHE VERANTWORTUNG – PERSPEKTIVEN DER PÄDAGOG*INNENBILDUNG IN ÖSTERREICH

Heinz Faßmann

I Neues weiter entwickeln

Bildungsinnovationen brauchen Zeit. Diese Erkenntnis kommt nicht überraschend, und sie wird auch laufend durch Befunde der internationalen Implementierungsforschung wissenschaftlich belegt.^{1,2} Die grundlegende Neugestaltung der österreichischen Lehrer*innenbildung, von Beginn an als Reformprozess in mehreren Phasen konzipiert, befindet sich zurzeit in ihrem zehnten Umsetzungsjahr. Auch in der Planung ihrer zukünftigen Weiterentwicklung wird dieser Prozessgedanke systematisch und wissenschaftsgestützt verfolgt werden:

„Professionalität im Bildungssystem bedarf nicht nur einer wissenschaftsgestützten Definition und Auswahl evidenzbasierter Handlungsweisen und Konzepte, welche die Grundlage für Reformen bilden. Auch die Implementierung von Reformen muss systematisch (und wissenschaftsgestützt) erfolgen, um in der Praxis die intendierten Veränderungen im Bildungswesen erzielen zu können.“³

-
- 1 Vgl. Schober, Schultes, Kollmayer & Lüftenegger (2019). Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In: Breit, Eder, Krainer, Schreiner, Seel, Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*, Band 2. *Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*, S. 455ff.
 - 2 European Commission (2018). Boosting teacher quality: pathways to effective policies. S. 86.
 - 3 Schober, Schultes, Kollmayer & Lüftenegger (2019). Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In: Breit, Eder, Krainer, Schreiner, Seel, Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*, Band 2. *Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*, S. 455.

Die Rahmenbedingungen in der Periode von 2009 bis 2017 waren von Impulsen des Bologna-Prozesses auf europäischer Ebene, einem durchgehenden gemeinsamen politischen Reformwillen und ergebnisorientiertem Handeln aller Verantwortlichen geprägt. In getrennter ministerieller Zuständigkeit für die Ressorts Unterricht und Wissenschaft konzentrierte man sich in dieser komplexen Abstimmungs- und Entscheidungslage auf gemeinsam Umsetzbares. Mit Beginn meiner Amtsperiode Ende 2017 konnte mit dem Zusammenführen dieser beiden Ressorts in einem für die Bereiche Unterricht, Wissenschaft und Forschung gemeinsam zuständigen Bildungsministerium zumindest dieser Parameter vereinfacht werden.⁴

Gemessen am Inkrafttreten der zugrundeliegenden gesetzlichen Regelungen (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen)⁵ im Jahr 2013, befindet sich die „PädagogInnenbildung NEU“ in der Phase ihrer Implementierung bereits in ihrem sechsten Jahr. Den Zusatz „NEU“ mag sie berechtigterweise insofern doch noch tragen, da ein vollständiger Zyklus mit Bachelor- und Masterstudien in allen Lehramtsangeboten noch nicht durchlaufen und abgeschlossen wurde.

Mit den neuen Studienangeboten für die Primarstufe wurde im Studienjahr 2015/16 mit jenen für die Sekundarstufe Allgemeinbildung und Berufsbildung wurde im Studienjahr 2016/17 österreichweit gestartet. Es werden daher erst im Herbst 2019 die ersten Absolventinnen und Absolventen erwartet. Sie werden dann für alle Bereiche (Bachelor-Studien der Primarstufe und Sekundarstufe) qualitativ gleichwertige, kompetenzorientierte und wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Qualifikationen erworben haben und mit gestärktem Professionsverständnis an die Schulen kommen. Sie kommen an Schulen, die selbst gerade in umfangreichen Schulentwicklungs- und Umgestaltungsprozessen (Bildungsreform, Autonomiepaket, Pädagogisches Paket, Digitalisierung, Deutschförderklassen, Ausbau ganztägiger Schulformen usw.) sind. Insgesamt sind das herausfordernde Rahmenbedingungen für alle Betroffenen, besonders

4 Bundesgesetz, mit dem das Bundesministeriengesetz 1986 geändert wird (Bundesministeriengesetz-Novelle 2017), BGBl. I Nr. 164/2017.

5 Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen; BGBl. I Nr. 124/2013.

für die frisch ausgebildeten Pädagog*innen, die ab Herbst 2019 mit ihrer Einführung in den Lehrberuf (Induktion) beginnen werden.

Bei geringerer Lehrverpflichtung in ihrem ersten Berufsjahr, begleitet von qualifizierten und erfahrenen Mentor*innen, werden sie in allen Schularten in die Schulpraxis eingeführt werden. Es ist dies ein klarer Paradigmenwechsel, der gemäß der Gleichwertigkeit der pädagogischen Berufe (mit unterschiedlichen Anforderungen) auch Widerstände hervorruft. Zunächst sind aber sicher Erfahrungen im konkreten Handeln zu sammeln, braucht es eine Analysebasis, um gegebenenfalls notwendige Maßnahmen setzen zu können. Die Organisation der vorgesehenen Begleitlehrveranstaltungen zur Induktion sind beispielsweise sicher in den Fokus zu nehmen. Das Konzept einer durch Mentor*innen begleiteten Berufseinstiegsphase für alle Junglehrer*innen ist jedenfalls grundsätzlich und mittlerweile bereits über Jahrzehnte international anerkannt, erfolgreich, erprobt und beforscht.^{6,7}

2 Das Ende der Fahnenstange ist noch nicht erreicht

Die in der neuen Lehrer*innenbildung weiter akademisierte und professionalisierte Ausbildung von Pädagog*innen hat zur Qualitätssteigerung aller Lehramtsstudien geführt, da es gelungen ist, die Stärken der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zusammenzuführen. Den Einschätzungen der Bildungswissenschaftlerin Christiane Spiel kann ich mich somit anschließen:

„Eine neue Pädagogenbildung zu machen, war richtig. Auch deren Grundpfeiler sind richtig: alle auf akademischem Masterniveau auszubilden und nicht mehr für einen Schultypus, sondern für eine Altersstufe. Bisher war es so: Je kleiner die Kinder, desto kürzer die Ausbildung. Das ist Unsinn, weil man gerade in den ersten Lebensjahren einen wichtigen Grundstein legen kann. Die

6 Vgl. OECD (2006). Stärkere Professionalisierung des Lehrberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können.

7 Vgl. European Commission (2018). Boosting teacher quality: Pathways to effective policies.

Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ist auch ein Fortschritt. Es hat sich viel getan, nur sind wir nicht am Ende der Fahnenstange. Dieses Ende wird es auch nie geben. Es wird ständig Veränderungen geben, wie die Digitalisierung, sodass wir nie sagen können: Wir haben es geschafft und können uns nun zurücklehnen.“⁸

Mit der weiteren Akademisierung, der Erhöhung der Ausbildungsqualität und einem gemeinsamen Studienrecht,⁹ auch für alle zukünftigen Lehrer*innen in Österreich, wurde somit ein notwendiger, aber noch nicht hinreichender Schritt getan. Gesellschaftlich wirksame Reformprojekte sind selten mit dem Abschluss der gesetzlichen Implementierungen beendet. Bei evident gewordenem Verbesserungsbedarf im Großprojekt der neuen Lehrer*innenbildung braucht es Flexibilität, um optimierende Adaptierungen umsetzen zu können. Beispielhaft seien hier einige Bereiche genannt, in welchen verstärkt weitere Aktivitäten oder Maßnahmen gesetzt werden: regionale Abstimmung von Studienangeboten, studienrechtlich und dienstrechtlich die Möglichkeiten im Bereich des Quereinstiegs breiter umsetzen, Organisation der Studienangebote in den Kunstfächern optimieren, die Möglichkeiten für berufs begleitende Studien verbessern, weitere Vereinfachung des gemeinsamen Studienrechts, Weiterentwicklung der Curricula, Ausbau der Lehre unter Einsatz der neuen Medien, Öffnung der Anerkennungsbestimmungen gemäß europäischer Standards (unter stärkerer Berücksichtigung non-formaler Elemente).

8 Kurier (4.9.2017): „Christiane Spiel: Nur eine psychisch stabile Person sollte Lehrer werden.“

9 Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Schulorganisationsgesetz und das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz geändert werden sowie das Hochschul-Studienberechtigungsgesetz aufgehoben wird und das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschul-Studiengesetz, das Privatuniversitätengesetz und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden, BGBl. I Nr. 129/2017.

3 Systementwicklung mit Qualität

Die Potenziale des Transformationsprozesses der neuen Pädagog*innenbildung können nur dann ausgeschöpft werden, wenn systematische Monitoring- und Evaluierungsverfahren sichergestellt sind. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung wird daher die „PädagogInnenbildung NEU“ gesamthaft evaluieren lassen, um ausreichend evidenzbasierte Grundlagen für Änderungsbedarfe im System erkennen und im Sinne der Steuerung und Systementwicklung flexibel darauf reagieren zu können.

Der in seiner Funktion unabhängige und weisungsfreie Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung unter dem Vorsitz von Andreas Schnider wird daher – neben mehreren seiner bereits bestehenden qualitätssichernden Aktivitäten – eine externe Evaluierung der „PädagogInnenbildung NEU“ nach internationalen Standards ausschreiben.

„Die Evaluierung soll ausgehend von dem intendierten Kompetenzprofil von AbsolventInnen versuchen, Konsequenzen bei den SchülerInnen aufzuzeigen. Die Ergebnisse sollen mit Blick auf die Weiterentwicklung der PädagogInnenbildung NEU eine Einschätzung ermöglichen, unter welchen Bedingungen (individuelle und institutionelle Bedingungen sowie deren mögliche Interaktionen) die PädagogInnenbildung NEU hinsichtlich möglicher Effekte im Klassenzimmer erfolgreich ist (Ableitung eines Wirkmodells).“¹⁰

Die Evaluierung, die sich auf die inhaltliche Umsetzung (und nicht auf den Implementierungsprozess) bezieht, soll sowohl die Primarstufe als auch die Sekundarstufe Allgemeinbildung, aber nicht die Berufsbildung umfassen.

Die tragenden Elemente dieser Evaluierung sind die Kompetenzprofile der ausgebildeten Pädagog*innen. Professionelle Kompetenzrahmen werden international zunehmend als eine von mehreren übergreifenden bildungspolitischen Maßnahmen zur Steigerung der Professionalität im

¹⁰ Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (2019). Bericht des Qualitätssicherungsrates für die Pädagoginnen und Pädagogenbildung an den Nationalrat. Berichtszeitraum 2018, S. 22.

Lehrberuf in komplexen Bildungssystemen genutzt. Auch die Einbeziehung der Schulebene wird von der Europäischen Kommission unterstützt, da die Umsetzung und Wirkung nationaler bildungspolitischer Maßnahmen auf dieser Ebene unterschiedlich interpretiert und umgesetzt werden können.¹¹ Evaluierungsdaten werden voraussichtlich im Jahr 2021 vorliegen, die Ergebnisse werden allen Stakeholdern präsentiert werden. Aus diesen wissenschaftlichen Erkenntnissen wird abgeleitet werden können, ob und in welchem Ausmaß Veränderungsbedarf der „PädagogInnenbildung NEU“ besteht.

4 Verbindlichkeit und Kooperation

Kooperationen unter den für die Ausbildung von Lehrer*innen in Österreich zuständigen Bildungsinstitutionen, Universitäten und Pädagogischen Hochschulen aufzubauen, war und bleibt ein herausfordernder Prozess. Dennoch gilt es, weiterhin gemeinsam daran zu arbeiten, Kooperation zu fördern, um vor allem im Sinne der Studierenden Abstimmungen im Studienbereich, Maßnahmen zur weiteren Erhöhung der Durchlässigkeit und Verbindlichkeit im Anrechnungswesen u. a. m. gewährleisten zu können. Öffentliche Hochschulen sind auch in dieser Hinsicht der Allgemeinheit verpflichtet.

Durch Differenzierung und Arbeitsteilung einerseits und abgestimmte Kooperationen andererseits können im gesamten österreichischen Hochschulsektor Synergien besser genutzt und Potenziale noch besser ausgeschöpft werden. Daher wird auch in Zukunft das Zusammenwirken der spezifischen Stärken der Bildungsinstitutionen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen eine wesentliche Gelingensbedingung für die angestrebte Qualitätssteigerung aller Lehramtsstudien und eine nachhaltig systemische Wirksamkeit im Bildungs- und Gesellschaftssystem sein.

Dem verfassungsrechtlichen Prinzip von Freiheit der Wissenschaft und Lehre, dem Auftrag zu forschen muss ebenso entsprochen werden wie dem bildungspolitischen und gesellschaftlichen Anspruch, dass ko-

11 European Commission (2018). Boosting teacher quality: Pathways to effective policies. S. 19ff.

ordinierte politische Steuerung durch adäquate Maßnahmen, Standards und gesetzliche Verankerungen den unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen und Bedarfen des Bildungssystems entsprechen und implementiert werden. Eine gleichermaßen komplexe Herausforderung für Verantwortliche in der Bildungspolitik und in den Bildungsinstitutionen, die es jedoch wert ist, angenommen zu werden.

Literatur

- Bundesgesetz, mit dem das Bundesministeriengesetz 1986 geändert wird (Bundesministeriengesetz-Novelle 2017), BGBl. I Nr. 164/2017. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2017/164> (7.5.2019).
- Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Schulorganisationsgesetz und das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz geändert werden sowie das Hochschul-Studienberechtigungsgesetz aufgehoben wird und das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschul-Studiengesetz, das Privatuniversitätengesetz und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden, BGBl. I Nr. 129/2017. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2017/129> (7.5.2019).
- Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen; BGBl. I Nr. 124/2013. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/124> (7.9.2019).
- European Commission (2018). Boosting teacher quality: pathways to effective policies. Abrufbar unter: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/95e81178-896b-11e8-ac6a-01aa75ed71a1/language-en> (7.5.2019).
- Kurier (4.9.2017): „Christiane Spiel: Nur eine psychisch stabile Person sollte Lehrer werden“. Abrufbar unter: <https://kurier.at/politik/inland/christiane-spiel-im-interview-was-lehrer-zu-guten-lehrern-macht/284.569.043> (7.5.2019).

- OECD (2006). Stärkere Professionalisierung des Lehrberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können. Abrufbar unter: https://read.oecd-ilibrary.org/education/starkere-professionalisierung-des-lehrerberufs_9789264023673-de#page128 (7.5.2019).
- Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (2019). Bericht des Qualitätssicherungsrates für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat. Berichtszeitraum 2018. Abrufbar unter: https://www.qsr.or.at/dokumente/1875-20190529-185823-Bericht_des_QSR_an_den_NR_2018.pdf (7.5.2019).
- Schober, Schultes, Kollmayer & Lüftenegger (2019). Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In: Breit, Eder, Krainer, Schreiner, Seel, Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen, S. 455 ff. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_Beitrag_11.pdf (7.5.2019).

4

Die Anbieter der
Pädagog*innenbildung in
Verbänden und Clustern

KOOPERATION IM VERBUND SÜD-OST STÄRKT STÄRKEN

Elgrid Messner

Am 1. Oktober 2019 begehen die vier Universitäten und vier Pädagogischen Hochschulen des Entwicklungsverbundes SÜD-OST in den drei Bundesländern Steiermark, Kärnten und Burgenland ihre erste gemeinsame Sponision für die Absolvent*innen des gemeinsam eingerichteten Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung in der Alten Universität in Graz. Das traditionsreiche Gebäude ist ein würdiger Rahmen für diese Graduierungsfeier, deren Bedeutung durch die Anwesenheit der österreichischen Bildungsministerin unterstrichen wird. Die lehramts anbietenden tertiären Institutionen im Südosten Österreichs arbeiten konstruktiv für die Ausbildung von Pädagog*innen zusammen. Sie tun dies im gemeinsamen Verständnis der Stärkung von Stärken durch die Herstellung von Synergien und in der Absicht, Qualität zu garantieren. Die Bachelorstudien der neuen Lehramtsstudien wurden erfolgreich implementiert und im Herbst 2019 starteten die ersten gemeinsamen Masterstudien.

1 Gewachsene Tradition der Zusammenarbeit

Die Gründung des Entwicklungsverbundes SÜD-OST basiert auf einer historisch gewachsenen Tradition der Zusammenarbeit in der Region. Im Juli 2012, also über ein Jahr vor dem Inkrafttreten des Gesetzes über die „PädagogInnenbildung NEU“ im Oktober 2013, wurde der Entwicklungsverbund Steiermark-Burgenland gegründet, der sich als Weiterentwicklung bestehender Kooperationen zwischen der Universität Graz, der PH Steiermark, der PH Burgenland und der KPH Graz sowie dem damaligen Landesschulrat für Steiermark auf einer neuen Grundlage verstand. Auch in Kärnten beschlossen die Universität Klagenfurt und

die PH Kärnten, die Curricula für die geplante „PädagogInnenbildung NEU“ gemeinsam zu entwickeln. Im Dezember 2012 kam es zur Gründung des Dachverbands SÜD-OST, in der die Entwicklungsverbände Steiermark-Burgenland und Kärnten weiterhin bestehen blieben, aber eine Abstimmung in Hinblick auf Durchlässigkeit des Studienangebotes und Mobilität der Studierenden und Lehrenden vereinbarten. Die Technische Universität Graz und die Kunstuniversität Graz hatten sich inzwischen ebenfalls angeschlossen. Nachdem die PH Kärnten im August 2013 in den EV Steiermark-Burgenland aufgenommen worden war, folgte auch die Universität Klagenfurt. Im September 2013 kam es zur Gründung des Entwicklungsverbundes SÜD-OST. Ab nun kooperierten die acht lehramts anbietenden Partner der Region zum Zwecke der gemeinsamen Entwicklung und Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU“.

2 Klare Strukturen fördern effiziente Zusammenarbeit

Der Entwicklungsverbund SÜD-OST (EVSO) ist das Kooperationsnetzwerk folgender Universitäten und Pädagogischer Hochschulen:

Steiermark	Karl-Franzens-Universität Graz (KFUG) Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (KPHG) Universität für Musik und darstellende Kunst Graz (KUG) Pädagogische Hochschule Steiermark (PHSt) Technische Universität Graz (TUG)
Kärnten	Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU) Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule (PHK)
Burgenland	Pädagogische Hochschule Burgenland (PHB)

Tab.1: Partnerinstitutionen im „Entwicklungsverbund SÜD-OST“

Schon ab Juli 2012 wurde an einer Projektstruktur gearbeitet, die in das regionale Projekt „PädagogInnenbildung NEU im Entwicklungsverbund

SÜD-OST“ mündete. Ziel des Projekts war die kooperative Entwicklung und Durchführung von Lehramtsstudien in Form von Bachelor- und Masterstudien in der Region Süd-Ost mit Beginn 2015/16. Zum aktuellen Zeitpunkt bieten die Hochschulen und Universitäten entweder alleine, gemeinsam oder in wechselseitiger Abstimmung die Lehramtsstudien für die Primarstufe, die Sekundarstufe Allgemeinbildung sowie die Berufsbildung und das Bachelorstudium der Elementarpädagogik an. Gemeinsame eingerichtete Studien gem. § 39b HG 2005 bestehen zwischen den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten für die Sekundarstufe Allgemeinbildung sowie zwischen den Pädagogischen Hochschulen für die Sekundarstufe Berufsbildung und das Bachelorstudium Elementarpädagogik. Für die Primarstufe gibt es zwischen den Pädagogischen Hochschulen aufeinander abgestimmte Studien.

Elementarstufe	<i>Gemeinsames Studium:</i> 4 PHn (KPHG, PHB, PHK, PHSt)
Primarstufe	<i>Abgestimmte Studien:</i> 4 PHn (KPHG, PHB, PHK, PHSt)
Sekundarstufe Allgemeinbildung	<i>Gemeinsames Studium:</i> 4 PHn + 4 Universitäten (AAU, KFUG, KPHG, KUG, PHB, PHK, PHSt, TUG)
Sekundarstufe Berufsbildung	<i>Gemeinsames Studium:</i> 3 PHn (PHB, PHK, PHSt)

Tab.2: Multi- und bilaterale Kooperationen im Entwicklungsverbund SÜD-OST nach Altersstufen

Organisatorisch wird deshalb unterschieden zwischen den Ebenen Verbund, Kooperation und Standort. Der Verbund vereinigt alle acht Institutionen, die Kooperationen sind Zusammenschlüsse jener Institutionen, die ein Studium gemeinsam anbieten, und die Standorte sind geografisch bedingt Eisenstadt, Graz und Klagenfurt. Wesentlich für die Zusammenarbeit sind interinstitutionelle Kooperationsstrukturen, die folgende Ebenen umfassen und mit folgenden Gruppierungen umgesetzt werden:

<i>Steuerung des Verbundes</i>	<i>Steuergruppen (StG):</i> StG Primarstufe StG Sekundarstufe Allgemeinbildung (Sek AB) StG Sekundarstufe Berufsbildung (Sek BB)
<i>Koordination des Verbundes</i>	<i>Projektleitungsteams (PL) und Koordinationsstelle:</i> PL Primarstufe PL Sekundarstufe AB Koordinationsstelle Sekundarstufe AB PL PL Sekundarstufe BB
<i>Organisation des Verbundes der Sek AB</i>	<i>Arbeitsgruppen (AG):</i> z. B. AG Anerkennung, AG Qualitätssicherung & -management, AG Recht, AG Studierendenmobilität, AG Verteilungsschlüssel, AG Studienorganisation & Technik
<i>Entwicklung und Koordination der Lehramtsstudien</i>	<i>Entwicklungsgruppen (EG):</i> EG Primar, EG Sek AB, EG Sek BB, EG Pädagogisch-Praktische Studien (PPS), EG Bildungswissenschaftliche Grundlagen (BWG), EG Religion, EG Inklusion, EG Digitale Kompetenz, EG Mehrsprachigkeit
<i>Entwicklung der Primarstufenbildungsbereiche:</i>	<i>Fachforen des Forum Primar:</i> M, D, Lebende Fremdsprache, Sachunterricht NAWI, Sachunterricht GEWI-SOWI, ME, BE, Werken, BSP, IP, Elementar, Mehrsprachigkeit
<i>Entwicklung der Sek AB-Fächer</i>	<i>Fachgruppen (FG):</i> 26 Unterrichtsfächer und zwei Spezialisierungen
<i>Entwicklung der Sek BB-Fachbereiche</i>	<i>Fachgruppen (FG):</i> FG DATG, FG FSES, FG FB IK, FG FB E

Tab.3: Interinstitutionelle Kooperationsstrukturen im Entwicklungsverbund SÜD-OST

Die Lehrplanung erfolgt jeweils gemeinsam an den Standorten Graz, Klagenfurt und Eisenstadt. In Graz und Klagenfurt klären die Rektorate der einzelnen Institutionen zunächst auf Basis des Curriculums und der Qualitätskriterien, welche Institution über entsprechende personelle und finanzielle Ressourcen verfügen, um ein Lehrangebot stellen zu können. Die fach einschlägigen Institute bzw. Curriculakommissionen der einzelnen Institutionen schlagen entsprechende Lehrpersonen vor. Danach findet zwischen den beteiligten Institutionen ein bilateraler Austausch zu diesen Vorschlägen statt. Das zuständige studienrechtliche Organ bzw. die Verantwortlichen der jeweiligen Institution entscheiden schlussendlich über die Auswahl.

Die Lehrveranstaltungen jener Unterrichtsfächer, die bedarfsorientiert am Standort Eisenstadt angeboten werden, können auch zur Gänze dort besucht werden. Ein Teil davon wird auf dem Wege der elektronischen Übertragung durch die Universität und PH Graz zur Verfügung gestellt. Nach Klärung der finanziellen Ressourcen erstellt die PH Burgenland einen Vorschlag für den Personaleinsatz, der von der/den in Abhängigkeit von den Unterrichtsfächern jeweils betroffenen Universität/en genehmigt werden muss. Danach erfolgt die Betrauung der Lehrpersonen durch das Rektorat der PH Burgenland.

Um den Anforderungen und der stetigen Entwicklung der „PädagogInnenbildung NEU“ gerecht zu werden, wurden an den Institutionen des Entwicklungsverbundes SÜD-OST auch entsprechende interne Adaptionen der Strukturen vorgenommen. An der Universität Graz koordiniert seit Dezember 2013 das Zentrum für Pädagog*innenbildung als zentrale, überfakultäre und überuniversitäre Einrichtung alle Personen sowie Abteilungen und Institute im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung aller pädagogischen Berufe. An der PH Steiermark erfolgte im Jänner 2016 eine Umstrukturierung der gesamten Institution mit dem Ziel, eine effiziente und qualitätsvolle Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU“ und des Professionalisierungskontinuums sowie der Kooperation mit Partnerinstitutionen zu gewährleisten. Im Rahmen dieser Organisationsplanänderung wurden die Aus-, Fort- und Weiterbildung altersstufenbezogen gebündelt und sowohl die Bildungswissenschaftlichen Grundlagen als auch die Pädagogisch-Praktischen Studien sowie

die Themenbereiche Mehrsprachigkeit, digitale Medienbildung und Schulentwicklung jeweils an einem eigenen Institut verankert. An der Universität Klagenfurt wurde die bereits seit einigen Jahren dort eingerichtete School of Education reorganisiert sowie die Koordinationsstelle Lehramtsausbildung ausgebaut. An der Technischen Universität Graz und an der Kunstuniversität Graz wurden Koordinationsstellen für das Lehramtsstudium eingerichtet.

Durch die Optimierung der innerinstitutionellen und institutionenübergreifenden Abläufe und Kommunikationsstrukturen sowie Informationsflüsse in der Kooperation in den Bereichen Administration, Lehre und Forschung wurde eine einheitliche transparente Struktur geschaffen, welche eine deutliche Reduktion des Ressourceneinsatzes der beteiligten Institutionen ermöglicht. Durch ein strukturiertes Monitoring können institutionenübergreifende Optimierungspotenziale erkannt und darauf aufbauend Lösungskonzepte erstellt werden.

3 Der Entwicklungsverbund SÜD-OST hat ein eindeutiges Profil

Das Profil des Entwicklungsverbundes SÜD-OST zeichnet sich u. a. durch folgende Merkmale aus:

- *Akkordierte Lehramtsstudien für alle Altersstufen:* Der Verbund versorgt den Südosten Österreichs mit gemeinsamen oder aufeinander abgestimmten Lehramtsstudien in allen Unterrichtsfächern und Fachbereichen mit Ausnahme des Faches Bildnerische Erziehung.
- *Gemeinsames Aufnahmeverfahren und Anrechnungssystem:* Der EVSO bekennt sich zur Selektion nach Eignung für den Lehrer*innenberuf. Alle Institutionen beteiligen sich am Aufnahmeverfahren, das von der Universität Graz in Kooperation mit nahezu allen Universitäten und Hochschulen Österreichs entwickelt wurde. Zur Anrechnung von Studienleistungen für die Lehramter der Sekundarstufe Allgemeinbildung wurde unter der Leitung der Universität Klagen-

furt und der Universität Graz ein zentrales Anrechnungssystem entwickelt.

- *Geteilte Finanzierung und verschränkter Personaleinsatz:* Jede Institution bringt nach einem mit dem BMBWF erarbeiteten Verteilungsschlüssel personelle und infrastrukturelle Leistungen ins gemeinsame Lehramtsstudium der Sekundarstufe AB ein. Die Lehrplanung und die Planung des Personaleinsatzes erfolgt in den Steuergruppen der Standorte.
- *Gemeinsame Weiterentwicklung im curricularen Bereich:* Die Curricula aller Altersstufen werden von überinstitutionell paritätisch zusammengesetzten Fachgruppen konzipiert und kontinuierlich weiterentwickelt. Diese sind im Sinne der vom Qualitätssicherungsrat empfohlenen „Arbeitseinheiten“ mit wissenschaftlich qualifizierten und berufserfahrenen Lehrenden der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen besetzt.
- *Abgestimmte Personalentwicklung:* Um das Ziel einer qualitativ hochwertigen Ausbildung von Pädagog*innen zu erfüllen, arbeiten die beteiligten Institutionen in der Personalentwicklung standortbezogen eng zusammen.
- *Vernetzte Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung:* Die Qualitätssicherung und -entwicklung im Entwicklungsverbund SÜD-OST erfolgt nach gemeinsam festgelegten bzw. aufeinander abgestimmten Qualitätsstandards.
- *Kooperative Forschungsprojekte und Forschungsförderung:* Die Rektorate des EVSO fördern kooperative Bildungsforschungsprojekte zu relevanten Fragestellungen. Die Rektorate der Pädagogischen Hochschulen berücksichtigen dabei insbesondere die Primarstufe. Dazu wurde das Netzwerk *Forum Primar* gegründet. In Ergänzung dazu bietet die Universität Graz ein eigenes überfakultäres fachdidaktisches Doktoratsstudium an, in dem auch Habilitierte der PH Steiermark lehren. An der Universität Graz ist zudem das österreichische Habilitationsforum für Fachdidaktik und Unterrichtsforschung angesiedelt.

- *Gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit für das Lehramt Sekundarstufe AB:* Der EVSO führt eine eigene Logoleiste und eine eigene Homepage, seine Universitäten und Hochschulen gestalten gemeinsames Informationsmaterial und organisieren an den Standorten gemeinsam Informationsveranstaltungen und Tagungen.
- *Klare Kooperationsstrukturen:* Die kooperative Organisationsstruktur im EVSO ist von hoher Komplexität, aber auch hoher Verbindlichkeit, Effizienz, Klarheit und Transparenz geprägt und umfasst Steuerungs-, Koordinations-, Expert*innen- und Fachgremien. Beschlüsse werden im Konsens getroffen.

4 Sekundarstufe: Strenge Qualifikationskriterien für Lehrende

Im Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung, dem gemeinsamen Studium nach § 39b HG 2005, das von allen Verbundinstitutionen gemeinsam angeboten wird, gibt es vereinbarte Qualitätskriterien hinsichtlich Qualifikation des Personals sowie Planung und Evaluation der Lehre.

Die Lehre der Lehramtsstudien wird von jeweils facheinschlägig qualifizierten Lehrpersonen angeboten. Ist dies in einzelnen Bereichen nicht möglich, so werden Rekrutierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen (z. B. Förderung von fachdidaktischen Habilitationen und Dissertationen) eingeleitet, um das erklärte Ziel (mindestens ein*e Habilitierte*r in jeder Fachdidaktik) zu erfüllen. Für diese Übergangszeit müssen Lehrende ohne Doktorat zumindest einschlägige Publikationen nachweisen können.

Im Bereich der Fachdidaktiken verfügen Lehrende zudem über ausreichende Unterrichtserfahrung und/oder Erfahrung in der Lehre der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) werden von Lehrenden mit Unterrichtserfahrung (Mentor*innen), Fachdidaktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen mit Erfahrungen und/oder einer Ausbildung im Bereich der Praxisforschung unterrichtet.

Bachelorarbeiten werden von facheinschlägig Habilitierten bzw. Promovierten betreut und begutachtet bzw. von Lehrenden mit Master-/Magistra- oder Magisterabschluss, die sich im facheinschlägigen Dissertationsstadium befinden und/oder facheinschlägige Publikationen nachweisen. Darüber hinaus können für künstlerisch-pädagogische Arbeiten Lehrende mit künstlerischem und/oder künstlerisch-pädagogischem Diplom herangezogen werden. Masterarbeiten werden von facheinschlägig Habilitierten betreut und begutachtet. Bei Bedarf dürfen geeignete wissenschaftliche Mitarbeiter*innen im Fach ihrer approbierten Dissertation oder ihres nach der Verleihung des Doktorgrades bearbeiteten Forschungsgebietes herangezogen werden.

Abschlussprüfungen sind kommissionelle Prüfungen, die von Habilitierten durchgeführt werden. Bei Bedarf dürfen wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter*innen oder sonstige qualifizierte Fachleute als Prüfer*innen herangezogen werden. Zumindest ein Mitglied der jeweiligen Kommission muss facheinschlägig habilitiert sein, die anderen Mitglieder müssen zumindest promoviert sein oder sich im facheinschlägigen Dissertationsstadium befinden oder facheinschlägige Publikationen nachweisen. Dissertationen werden von Habilitierten betreut und begutachtet.

Vorlesungen, Seminare und Privatissima dürfen grundsätzlich nur von Personen mit Lehrbefugnis (*venia docendi*) gehalten werden. Über etwaige Ausnahmen entscheidet das jeweilig zuständige studienrechtliche Organ. Für den künstlerischen sowie den sportlichen Bereich gelten gesonderte Bedingungen. Die Evaluation der Lehrveranstaltungen erfolgt auf der Basis der jeweils geltenden gesetzlichen Bestimmungen, die Ergebnisse werden derzeit an den jeweiligen Instituten bzw. im Rektorat besprochen.

5 Das Forum Primar fördert die Zusammenarbeit der Primarstufe

Das Forum Primar ist eine seit 2016 bestehende Austausch- und Vernetzungsplattform aller Lehrenden in den Lehramtsstudien der Primarstufe

der Pädagogischen Hochschulen Burgenland, Kärnten, Steiermark und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz. Es bietet allen Lehrenden der Fach- und Schwerpunktbereiche der Primarstufe in der Verbundregion SÜD-OST einen Begegnungs- und Diskursraum. Ziel ist es, wissenschaftliche und professionsorientierte Expertisen in den Fachforen Mathematik, Deutsch, Lebende Fremdsprache, Sachunterricht NAWI, Sachunterricht GEWI, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Bewegung und Sport sowie Inklusive Pädagogik, Elementarpädagogik und Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen und weiterzuentwickeln.

Die Arbeit in den Fachforen des Forums Primar geschieht in professioneller Selbstverwaltung. Koordiniert wird es von einem Team, das sich aus Mitgliedern aller Hochschulen zusammensetzt, von denen jeweils eine ein Jahr lang den Lead innehat.

Zur Förderung der Forschung wurde ein wissenschaftlicher Beirat eingerichtet und die Fachforen reichen Forschungsprojekte ein, die von den einzelnen Hochschulen unterstützt werden. Derzeit wird in ca. zehn kooperativen Forschungsgruppen an relevanten Fragen der Primarpädagogik gearbeitet. 2018 organisierten die PH Steiermark und die KPH Graz den „Ersten Grazer Grundschulkongress“, der sich den zentralen Bildungsaufgaben der Volksschule stellte und Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und der fachlichen Bildung im Bereich der Grundschule behandelte.

6 Pädagogisch-Praktische Studien als Theorie-Praxis-Brücke

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis und die starke Ausrichtung an der Profession mit hohem reflexivem Anteil sind ein integraler Bestandteil der Lehramtsstudien. Die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) umfassen von Mentor*innen begleitete Praktika der Lehramtsstudierenden an Schulen sowie Begleitlehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken an den Hochschulen.

Die Pädagogisch-Praktischen Studien für das Lehramt Primarstufe konzipierten die vier Pädagogischen Hochschulen, die PPS für das Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung alle acht Hochschulen und Universitäten. Für das Lehramtsstudium Sekundarstufe Berufsbildung waren es jene drei Pädagogischen Hochschulen des Verbunds, die dieses Lehramtsstudium anbieten. Die Umsetzung für die Primarstufe übernimmt jede Pädagogische Hochschule des Verbunds selbst. Die Umsetzung für die Sekundarstufe Berufsbildung erfolgt an der PH Steiermark in Graz, da sie für dieses Lehramtsstudium als sogenannte Zentrumshochschule im Verbund fungiert und alle Studierenden dieses Studiums betreut.

Die Umsetzung der PPS für die Sekundarstufe Allgemeinbildung erfolgt in zwei Zentren für Pädagogisch-Praktische Studien in Graz und in Klagenfurt. Diese wurden von den jeweils in der Steiermark und Kärnten kooperierenden Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gemeinsam gegründet. Beide Zentren sind an den Pädagogischen Hochschulen verankert. Die PH Burgenland setzt selbst um.

Das Zentrum für Pädagogisch-Praktische Studien Graz (ZePPS) ermöglicht die gemeinsame Organisation am Standort Graz in der Sekundarstufe Allgemeinbildung zwischen PH Steiermark, Universität Graz, Kunstuniversität und TU Graz und ist am Institut für Praxislehre und Praxisforschung der PH Steiermark angesiedelt. Es wird von der PH Steiermark und der Universität Graz gemeinsam betrieben. Während das Zentrum auf die Sekundarstufe Allgemeinbildung fokussiert, ist das Institut mit den PPS aller Lehramtsstudien beschäftigt, auch jenen der Primarstufe und Sekundarstufe Berufsbildung. Es hat den Auftrag, die Pädagogisch-Praktischen Studien zu konzipieren, zu organisieren, zu beforschen und das zugrundeliegende Konzept der Praxisforschung zu verbreiten. Insgesamt vermittelt die PH Steiermark jährlich ca. 5000 Praktikumsplätze bei ca. 1200 Mentor*innen an ca. 300 Praxisschulen.

Für Studierende im ersten (in einem Haus auch im zweiten) Semester ist kein Praktikum an einer Schule vorgesehen. Curricularer Schwerpunkt zu diesem Zeitpunkt des Studiums ist die Einführung in Denk- und Arbeitsweisen aller Fächer der Primar- und Sekundarstufe, ergänzt durch bildungswissenschaftliche Grundlagen. Bestehende Unterrichtserfahrungen aus der eigenen Schulzeit werden aufgearbeitet und zeitgemäße

allgemein- und fachdidaktische Vorstellungen von Unterricht grundgelegt. Im zweiten Semester ist ein *Orientierungspraktikum* vorgesehen, in dem die Studierenden unterschiedliche Bildungseinrichtungen erkunden, mit dem Ziel, die künftige Tätigkeit als Lehrperson über den Bezugsrahmen Klasse und Schule hinaus zu kontextualisieren.

Im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe absolvieren die Studierenden insgesamt zehn Praktika, im Bachelorstudium des Lehramts Sekundarstufe Allgemeinbildung acht. Die Begleitlehrveranstaltungen stammen aus den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und der Fachdidaktik. Im Bachelorstudium des Lehramts Sekundarstufe Berufsbildung besuchen die Studierenden sieben Praktika. Die Begleitlehrveranstaltungen der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen sind dieselben wie jene der Allgemeinbildung, die fachdidaktischen Begleitlehrveranstaltungen beziehen sich auf die jeweiligen Praktika.

Gelebte Praxisforschung ist im aktuellen Bachelorstudium für die Primarstufe ab dem vierten Semester integraler Bestandteil der Pädagogisch-Praktischen Studien.

Um den wissenschaftlichen Diskurs über die Pädagogisch-Praktischen Studien zu fördern, werden einschlägige Forschungsprojekte durchgeführt, die Studien selbst evaluiert und wissenschaftliche Kongresse veranstaltet. So fanden sich im April 2019 ca. 250 Wissenschaftler*innen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum zu einem internationalen Kongress der IGSP, der Internationalen Gesellschaft für schulpraktische Professionalisierung an der PH Steiermark und der KPH Graz ein.

7 An der Qualität der Curricula wird ständig gearbeitet

Die Entwicklung der Curricula im Studienjahr 2014/15 erfolgte überaus konstruktiv, zeitintensiv und schließlich erfolgreich in paritätisch besetzten Fachgruppen aller acht beteiligten Kooperationspartner. Ausschlaggebend waren die transparente Zusammensetzung, die eindeutige Ziel- und Lösungsorientierung des Prozesses, das klare Projektmanagement und die Vereinbarung über die Gleichwertigkeit aller Mitarbeiter*innen – sprich das Bekenntnis zur „Augenhöhe“. Bezeichnend vor allem für Letzteres

ist die weiterhin gepflogene Vorgangsweise, Treffen und Veranstaltungen in allen acht Häusern zu organisieren, wobei das jeweils organisierende Haus die Gastgeberrolle und die Vorbereitung übernimmt.

Als wesentlich erachten wir heute auch die Arbeitsaufträge, die den damaligen Fachgruppen gegeben wurden, weil sie den weiteren Prozess positiv beeinflussten, und die da lauteten: „Einigen Sie sich auf gemeinsam formulierte Kompetenzen!“ und „Entwickeln Sie Module und Lehrveranstaltungen auf der Basis Ihrer fachlichen Expertise über Pädagog*innenbildung und organisatorischen Kenntnis darüber, welche Aufgaben von welcher Institution aufgrund ihrer Expertise übernommen werden könnten!“ Als überaus hilfreich erwies sich auch der regelmäßig stattfindende Austausch mit den damaligen Landesschulräten (heute Bildungsdirektionen) der Bundesländer in sogenannten Resonanzgruppen.

In einem konstruktiven Prozess konnte rasch Einigung über die Verteilung der ECTS-Anrechnungspunkte und die Formulierung der Kompetenzen erzielt werden, unumstritten war auch das gemeinsame Bekenntnis zur Verschränkung von Wissenschaftsfundierung und Professionsorientierung. Neben den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen wurden, forschungsgeleitet und professionsorientiert, „Kernelemente der Profession“ definiert, nämlich Inklusive Pädagogik mit Fokus Begabung und Behinderung, Diversität mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität, Gender, Global Citizenship Education, Medien und digitale Kompetenzen sowie Sprache und Literalität.

Der Entwicklungsverbund SÜD-OST ist sich seiner wichtigen Aufgabe bewusst, die österreichische Bildungslandschaft mitzugestalten, und bemüht sich daher um eine regelmäßige Auseinandersetzung mit Themen der Zukunft für die Pädagog*innenbildung. Aktuell wurden Mehrsprachigkeit und digitale Kompetenzen als Kernelemente integriert. Auch für das kommende Unterrichtsfach Ethik wurde bereits ein Hochschullehrgang entwickelt und am entsprechenden Bachelor- und Masterstudium wird gearbeitet. Der Entwicklungsverbund SÜD-OST fühlt sich den Intentionen einer gemeinsamen Pädagog*innenbildung auf allen Ebenen verpflichtet und ist bemüht, diese weiter innovativ voranzutreiben.

UNGLEICHHEIT?!

ODER: WARUM DIE SUMME DER TEILE AUCH GRÖßER SEIN KANN ALS DAS GANZE

Erwin Rauscher & Christa Schnabl

Das, was aus Bestandteilen so zusammengesetzt ist, dass es ein einheitliches Ganzes bildet, nicht nach Art eines Haufens, sondern wie eine Silbe, das ist offenbar mehr als bloß die Summe seiner Bestandteile.¹
Aristoteles, 384–322 v. Chr.

Alle Elementarteilchen sind aus derselben Substanz, aus demselben Stoff gemacht, den wir nun Energie oder universelle Materie nennen können; sie sind nur verschiedene Formen, in denen Materie erscheint.²
Werner Heisenberg, 1901–1976

Anno 2015, als die neuen Strukturen einer neuen Lehramtsgestaltung Fahrt aufgenommen haben, stand das alljährlich veranstaltete *Forum Alpbach* als sommerlicher Hype forschender Geister in Österreich und weit über dessen Grenzen hinaus unter dem Thema *UnGleichheit*. Das Thema des Forums kann – im übertragenen Sinn – als ein Vorbild für die neuen pädagogischen Herausforderungen im Zusammenwirken von akademischen Kulturen mit sehr unterschiedlicher Tradition und differierendem Selbstverständnis gesehen werden. Es hat eine prototypische Gelegenheit geboten, wissenschaftliche Diskurse und ihre Erkenntnisse mit Verwirklichungsbedingungen in Verbindung zu setzen, Verantwortung weder abzuschieben, noch an sich zu reißen, sich dieser vielmehr zu stellen und nach Lösungen zu suchen. Der Präsident des Forums, Franz Fischler, präziserte im Vorfeld das Schlagwort zum Thema und präziserte zukunftsfruchtig und realitätsbewusst zugleich: „Man könnte auch sagen, es braucht ein gewisses Maß an Ungleichheit, weil das

¹ Aristoteles, *Metaphysik* 1041b 10 (VII. Buch).

² Werner Heisenberg, *Physik und Philosophie*, Hirzel, Stuttgart 2006, S. 224.

gleichzeitig auch die Triebfeder für Veränderungen ist. Was aber nicht sein darf, und das ist die andere Seite, ist, wenn die Ungleichheit Nöte und Krisen und Katastrophen produziert.“³

Dieser Beitrag will zeigen, dass Divergenzen inmitten der mitunter wechselseitig heimlich oder öffentlich kundgemachten Vorurteile und Ressentiments gegenüber fehlender Augenhöhe in der Wirklichkeit einer Entwicklung ebenso unvermeidlich und unverzichtbar sind wie auch einholbar, ergänzbar und überwindbar. Die diskursintensive, noch nicht konfliktfreie Zusammenarbeit von fünf tertiären Bildungseinrichtungen ist auf bestem Weg, in ihrer Vielfalt und als Summe ihrer Teile das Ganze des gemeinsamen Ziels qualitätsorientierter, traditionsverpflichteter, innovativer sowie gesellschaftsrelevanter Lehrangebote für die Lehramtsstudien der Sekundarstufe Allgemeinbildung zu befördern und zu überhöhen.

1 Unterschiede: Ausgangspunkt der Zusammenarbeit

Schon vor Beginn dessen, was unter „PädagogInnenbildung NEU“ seither die Entwicklung der Lehramtsstudien in Österreich prägt, war diese behaftet mit den Vorurteilen der Unvereinbarkeit einer Zusammenarbeit von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Diese vermeintliche Unvereinbarkeit gründet in diversen historischen, fachlichen und organisationalen Systemunterschieden, die im Zuge des Aufbaus der Zusammenarbeit zwar präsent, aber dennoch nicht unüberwindbar waren:

- Die Universität Wien hat 2015 ihr 650-jähriges Bestehen ganzjährig mit einer Vielfalt von für die Öffentlichkeit zugänglichen Veranstaltungen gefeiert. Die Pädagogischen Hochschulen haben zu ihrer zweistündigen 10-Jahres-Feier am 3. Oktober 2017 ihre Gäste in die Nationalbibliothek eingeladen.
- An der Universität Wien forschen und lehren mehr als 700 Habilitierte. Von den Pädagogischen Hochschulen wird erwartet, künftig

3 Zitiert nach <https://infothek.bmvit.gv.at/auftakt-zum-70-europaeischen-forum-alpbach-ungleichheit-im-fokus/> (Abgefragt April 2019).

wenigstens ein Drittel ihrer Mitarbeiter*innen als Promovierte zu beschäftigen.

- Die Universität Wien definiert sich durch Forschung sowie durch forschungsgeleitete Lehre und agiert autonom (Budget, Personalmanagement, Lehrangebot, Forschung). Die Pädagogischen Hochschulen sind seit ihrem Bestehen als nachgeordnete Dienststellen des zuständigen Bundesministeriums geprägt durch Lehre und Schulpraxis. Naturgemäß gestalten sich in der Folge die Meinungsbildungsprozesse und Ausrichtungen nach sehr unterschiedlichen Prinzipien, Prioritäten und Zielsetzungen.
- Im Empfinden vieler Studierender gilt: An Universitäten studiert man Fächer; an Pädagogischen Hochschulen wird man Lehrer*in für Kinder.⁴
- In der jahrhundertelangen Geschichte der Universität Wien ist die Ausbildung von Lehrpersonen eine Aufgabe unter vielen im Rahmen ihres gesamten Bildungs- und Forschungsauftrags. Die Pädagogischen Hochschulen als Nachfolgeeinrichtungen der Pädagogischen Institute und der Pädagogischen Akademien sind bisher ausschließlich in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung beschäftigt.
- Die Universität Wien ressortiert seit je her in einem Ministerium für Wissenschaft und Forschung. Die Pädagogischen Hochschulen waren als einzige tertiären Einrichtungen den Sektoren der Schulbildung und bis 8. Jänner 2018 einem anderen Ministerium, zuständig vorrangig für Schulbildung, zu- und nachgeordnet.

4 So kritisiert etwa die Österreichische Hochschüler*innenschaft, die *PädagogInnenbildung* stagniere: „Dass bei fehlenden Kooperationen zwischen den Universitäten und PHn zu wenige Studienplätze zur Verfügung gestellt würden, haben wir schon vor Monaten kritisiert. Das geplante Modell geht ohne Kooperation der verschiedenen Hochschultypen nicht auf [...] es (brauche) endlich Bedingungen, unter denen Pädagogische Hochschulen als gleichberechtigte Kooperationspartnerinnen agieren können, ansonsten wird dieses System scheitern. Davon betroffen sind nicht nur zukünftige Schüler/innen, sondern auch Studierende dieser Studienrichtungen.“ ÖH-Pressesaussendung vom 27. Juli 2016, <https://www.oeh.ac.at/news/oeh-paedagoginnenbildung-neu-bleibt-auf-der-stelle> (Abgefragt August 2018).

- Es herrscht eine an den vorgegebenen Strukturen orientierte Aufgabenteilung in der Fort- und Weiterbildung, wonach die Universität Wien institutionell bisher nur singulär und peripher Angebote der Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen implementiert hat. Pädagogische Hochschulen beanspruchen darauf nahezu ein Monopol und orientieren ihre Angebote seit je her in enger Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung und Schulaufsicht.

2 NORD-OST: Mehr als eine Nebenhimmelsrichtung

Die aktuelle Entwicklung der „PädagogInnenbildung NEU“ ist geprägt durch den vereinbarten bzw. ministeriell vorgegebenen Zusammenschluss zu vier regionalen Verbänden, vielfach als „Cluster-Regelung“ bezeichnet. Daraus resultiert der Verbund NORD-OST als regionaler und angebotsseitig orientierter Verbund⁵ der Universität Wien mit der Pädagogischen Hochschule Wien, der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der privaten Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Die Kunstuniversitäten haben mit den Pädagogischen Hochschulen separate Verträge abgeschlossen und Regelungen getroffen, sind dem Verbund also nicht beigetreten.

Nord-Ost klingt geografisch als eine Nebenhimmelsrichtung, welche nicht mehr als die Winkelhalbierende zwischen den Richtungen Nord und Ost darstellt. Kurioserweise haben die Nebenhimmelsrichtungen nur in der estnischen und der finnischen Sprache eigenständige Namen (estnisch *kirre*; finnisch *koillinen*). Dennoch gilt es festzuhalten, dass sich im Verbund NORD-OST jährlich nahezu die Hälfte aller Studienanfänger*innen österreichweit für ein Lehramt inskribieren und dass in Wien und Nie-

5 Vgl. <http://www.lehramt-ost.at/>. Weitere Zusammenschlüsse sind der Verbund Süd-Ost mit Burgenland, Steiermark und Kärnten – vgl. <http://www.lehramt-so.at/> –, der Verbund Mitte mit Oberösterreich und Salzburg – vgl. <http://www.lehrerin-werden.at/> und <https://www.uni-salzburg.at/index.php?id=204651> – sowie der Verbund West mit Tirol und Vorarlberg – vgl. <http://lehrerinnenbildung-west.at/>. (Abgefragt Februar 2019). In jedem der Verbände arbeiten Universitäten und Hochschulen zusammen und bieten ein weitgehend gemeinsam erstelltes Curriculum für das neue Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung an.

derösterreich zusammen mindestens ein Drittel der österreichweit neu angestellten Lehrpersonen ihren ersten Arbeitsplatz finden.

Ein charakteristisches Unterscheidungsmerkmal zu den anderen Verbänden ist die Verhältniszahl der Erststudierenden vor dem Verbundstudienangebot: Während etwa 12 000 Studierende an der Universität Wien⁶ ihr Studium begonnen haben, waren es an den vier Pädagogischen Hochschulen zusammen für die Sekundarstufe weniger als 2000. Das Größenverhältnis zwischen Universität und Hochschulen in Relation zu den Sekundarstufen-Studierenden ist deshalb ein gänzlich anderes als in den anderen drei Verbänden. Nicht zuletzt diesem Umstand ist es zu verdanken, dass sich die Zusammenarbeit zwischen der Universität Wien und den Hochschulen anfänglich eher langsam entwickelt hat. In der Zwischenzeit hat man jedoch an Intensität und Geschwindigkeit stark aufgeholt: Die Institutionen kooperieren inzwischen in diversen Bereichen und arbeiten synergetisch zusammen.

Jüngstes Beispiel dieser Zusammenarbeit ist das sich zurzeit in Ausarbeitung befindliche Angebot für den neuen alternativen Pflichtgegenstand *Ethik* an den österreichischen Schulen, das im Verbund NORD-OST bewusst, gezielt und systematisch so aufgebaut wird, dass einem möglichst frühen Beginn des Regelstudiums für diesen neuen Unterrichtsgegenstand eine optimale Basis gelegt wird.

6 Die Universität Wien ist die mit Abstand größte Einrichtung für *PädagogInnenbildung* in Österreich. Mit 27 verschiedenen Unterrichtsfächern bietet sie ein breites Spektrum an unterschiedlichen Fächern an, das eine interdisziplinäre Vernetzung ermöglicht: von Informatik, Mathematik über Bewegung und Sport bis hin zu unterschiedlichen Fremdsprachen. Aktuell sind rund 12 000 Studierende für ein Lehramtsstudium an der Universität Wien inskribiert. Zur Stärkung und weiteren Professionalisierung wurde mit 1. Jänner 2013 das *Zentrum für LehrerInnenbildung* eingerichtet, das als zentrale Stelle für alle Agenden der *PädagogInnenbildung* fungiert und auch die Kooperation mit anderen Einrichtungen als Aufgabenbereich hat. Weitere Information: <http://www.univie.ac.at/studium/ueberblick-angebot/schwerpunkt-lehramtsstudien/> (Abgefragt Jänner 2019).

3 Brüderlichkeit & Schwesterlichkeit: Über Unterschiede zur Zusammenarbeit

Vielleicht ist es nicht nur ein Zufall, dass die Autorin und den Autor dieses Beitrags mit dem durch diesen Sammelband Geehrten und Spiritus Rector der neuen Pädagog*innenbildung das absolvierte Studium der Religionspädagogik verbindet. Die christliche Kirchengeschichte, die Religionsgeschichte ebenso wie die Literaturgeschichte weisen markante Beispiele aus, wie sich aus ungleicher Brüderlichkeit und Schwesterlichkeit im Fluss des Lebens ein gemeinsames Ganzes entwickeln kann, das seine Wurzeln und Teile nicht verhöhnt, diese vielmehr als konstitutive Elemente und in ihrem Verhältnis zueinander wertschätzt. Die Zusammenarbeit Ungleicher kann funktionieren durch Angleichung aneinander, aber auch durch Wertschätzung und Nutzung der Stärken und Präferenzen des jeweils anderen. Auch wenn das familiäre Beziehungsbild von Brüderlichkeit und Schwesterlichkeit nur eingeschränkt auf das Zusammenspiel von Institutionen in der modernen Gesellschaft übertragbar ist, ermöglicht es dennoch eine allegorische Beschreibung von Beziehungsmustern, vor allem auf der atmosphärischen Ebene.

Es seien drei Beispiele beachtet, die in all ihrer Differenziertheit und Komplexität – wie sie eben aus gewachsener Unterschiedenheit resultiert – Hoffnung geben und nahezu moderne Wege zeigen für Kooperation und aufgabenorientiertes, differenzbewusstes, gemeinsam fokussierendes Zusammenleben. Sie zeigen, dass die ungleichen Teile mit demselben Ziel einer gemeinsamen Aufgabe Sinn stiften und den Herausforderungen gewachsen sein können.

- Die Zwillinge *Esau* und *Jakob* aus dem Alten Testament stehen als die Enkel von *Abraham* für bekannte Prototypen im Ringen um den väterlichen Segen und das damit verbundene Erbe. Als Jakob den erstgeborenen *Esau* um das Erbe betrügt und dabei entlarvt wird, muss er, die Rache fürchtend, fliehen und zieht in die Fremde, wo er zwölf Söhne und eine Tochter zeugt. Zu Reichtum gekommen und von Heimweh befallen, kehrt er viele Jahre später zurück und will seinen älteren Bruder mit Geschenken versöhnen.

Dieser aber reitet ihm entgegen, umarmt ihn, erklärt allen Streit für beendet und vereinbart das gemeinsame Tun für ihr ab nun wieder gemeinsames Land. Diese Geschichte um Distanz und Versöhnung am Beispiel der feindlichen Brüder *Esau* und *Jakob* hat zurecht Einzug in den katechetischen Unterricht gefunden: Schüler*innen lernen zu erkennen, dass familiäre Konflikte oder solche unter Freunden Grunderfahrungen des Menschen sind, sie lernen, Konfliktbewältigungsstrategien zu entwickeln, und finden Wege aus der Eskalation.

- Ein nahezu idealtypisches Beispiel nicht nur der Religionspädagogik bietet das Gleichnis von den zwei ungleichen Brüdern im Lukas-Evangelium,⁷ das freilich unterschiedlich gedeutet werden kann. Ein Gleichnis freilich ist noch keine Geschichte. So öffnet sich auch jenes vom verlorenen Sohn einer Vielzahl von Deutungen. Die allegorische Deutung orientiert sich hier nicht am Verhalten der beiden Söhne/Brüder⁸ als Metaphern für die Universität Wien und die Pädagogischen Hochschulen aus Wien und Niederösterreich, sondern an jenem von deren Vater als Synonym für den Bildungsauftrag. Dieser Vater will keine Knechte, sondern mitverantwortliche Partner, unabhängig von ihrer eigenen Lebensgeschichte davor. Solange die Brüder den Vater als mächtig, despotisch und engstirnig missdeuten, sind sie aufeinander neidisch und konkurrieren miteinander. Erkennen sie aber dessen Bereitschaft für Vergebung und seine Barmherzigkeit, um die Welt in die Zukunft hinein besser zu gestalten, so ist zu hoffen, dass sie sich gemeinsam für die Botschaft des Vaters einsetzen.⁹

7 Vgl. Lk 15, 3–7: *Da erzählte er ihnen ein Gleichnis und sagte: Wenn einer von euch hundert Schafe hat und eins davon verliert, lässt er dann nicht die neunundneunzig in der Steppe zurück und geht dem verlorenen nach, bis er es findet? Und wenn er es gefunden hat, nimmt er es voll Freude auf die Schultern, und wenn er nach Hause kommt, ruft er seine Freunde und Nachbarn zusammen und sagt zu ihnen: Freut euch mit mir; ich habe mein Schaf wiedergefunden, das verloren war. Ich sage euch: Ebenso wird auch im Himmel mehr Freude herrschen über einen einzigen Sünder, der umkehrt, als über neunundneunzig Gerechte, die es nicht nötig haben umzukehren.*

8 Vgl. in Lk 15, 11–21.

9 Freilich schweigt das Gleichnis selbst darüber, ob der Vater die beiden Söhne und Brüder davon überzeugen konnte, gemeinsam an einem Strang zu ziehen und mitzufeiern.

Die biblischen Beispiele möge ein drittes, viel jüngeres aus der Literatur ergänzen, eines ohne allen Mythos, weil ganz real – die Ambivalenzen im Leben der beiden Brüder *Thomas* und *Heinrich Mann*.

Wer kennt nicht die *Buddenbrooks*, Geschichten und Geschichte vom *Verfall einer Familie* von *Thomas Mann*. Weniger bekannt sind *Heinrich Mann*, der Bruder des Nobelpreisträgers, und sein Gegenroman *Schlaraffenland*, den *Thomas* wiederum mit *Felix Krull* beantwortet hat. Es blieb nicht der einzige Konflikt der „ungleichen Brüder“ – so lautet ein Buchtitel über *Thomas* und *Heinrich Mann*.

Das Wechselspiel in der mitunter als *Zwangsehe* benannten Beziehung von Universität und Pädagogischen Hochschulen spiegelt den Dauerstreit der Gebrüder *Mann* unter umgekehrten Vorzeichen wider, ist doch bei diesen der Jüngere, *Thomas*, jener, der als ungleich seriöser, bekannter sowie literarisch wertvoller angesehen wird. Beiden Brüdern geht es – wie den tertiären Einrichtungen – auch um die Sicherung der je eigenen Identität, zugleich um Konkurrenz, um Markteroberung und -behauptung, um literarischen Erfolg und nicht zuletzt um den permanenten Versuch, den je anderen total bzw. wenigstens in einem Segment zu überbieten. Und *Heinrich* schreibt gegen das Werk des berühmten Bruders an, während dieser als Narziss sich damit begnügt, die Abwehr des anderen sicherzustellen. Universitäten orientieren ihr Bildungsangebot auf Basis ihrer Forschung insbesondere an der Entwicklung der wissenschaftlichen Diskussion. Die Pädagogischen Hochschulen sind bemüht, Lehrer*innen marktorientiert auszubilden, die Studierenden bzw. Studienanwärter*innen vor Studienbeginn auf den realen Bedarf an Schulen sowie auf die tatsächlichen Berufseinstiegsmöglichkeiten durch frei werdende Dienststellen in den jeweiligen Fächern bzw. Gegenständen und Schulformen bzw. -arten hinzuweisen. Daran ist auch das Fort- und Weiterbildungsverständnis ausgerichtet: Universitäten wollen Ergebnisse und Erkenntnisse der Forschung verfügbar machen; Hochschulen fokussieren ihre Fort- und Weiterbildungsangebote an den Bedarfen der Schulen. Wie meinte doch *Thomas Mann*, gerichtet

an seinen Bruder: „Ich bin geworden, wie ich bin, weil ich nicht werden wollte wie du.“¹⁰

4 Discorsi: Gespräche ebnet den Weg

Gut Gespräch kürzt den Weg: Mit seinem physikalischen Hauptwerk, den *Discorsi*, begründet *Galileo Galilei* die moderne Physik. In diesem Werk diskutieren die Herren Simplicio, Sagredo und Salviati die neuen Wissenschaften am Beginn der Neuzeit: Sie leiten mechanische Gesetze geometrisch her, bestätigen sie experimentell und besprechen mit ihren Schülern die praktischen Anwendungsmöglichkeiten. Das erscheint als idealtypisches Gerippe zeitgemäßer Lehrerbildung: Wer die Schule zum Labor macht, formt Lernen zum Entdecken, nimmt Anteil am Atmen der Schöpfung. So werden Schüler*innen von Teilnehmenden zu Teilhabenden von Bildung. Wer hinterfragt, forscht. Wer forscht, entdeckt. Wer entdeckt, deckt auch auf – statt zu. Wer aufdeckt, erklärt die Welt. Forschendes Lehren macht Lernen zum Erlebnis – nicht Antworten sind das Ergebnis, sondern Fragen: Das bezeugt inzwischen mehr als 650 Jahre lang die Universität Wien.

Wege entstehen beim Gehen. Der Weg zum gemeinsamen Lehramtsstudium – von den ersten Gesprächen zwischen der Universität Wien und den Pädagogischen Hochschulen und bis zum Start des jetzigen Angebots mit Beginn des Studienjahres 2016/17 in Wien und Niederösterreich – ist ein langer und herausfordernder:

- Eine der ersten Impulsveranstaltungen findet am 13. Juni 2008 als von der Österreichischen Hochschüler*innenschaft österreichweit ausgeschriebene *Tagung zur Zukunft der gemeinsamen Lehrer*innenausbildung* im Jugendgästehaus Bruck an der Mur statt.¹¹

10 Zitiert nach Hermann Kurzke: Thomas Mann. Das Leben als Kunstwerk, München 2000, S. 120.

11 Für das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung referiert Stefan Zotti, für die UNIKO Martin Polaschek (Universität Graz), für die RÖPH Erwin Rauscher (Pädagogische Hochschule Niederösterreich). Hier werden wesentliche Herausforderungen an eine neue *PädagogInnenbildung* in Form klassischer W-Fragen erstmals gestellt: *Auf welchen Säulen ruht die LehrerInnenbildung? Wie sind diese Säulen*

- Von einer *ExpertInnengruppe* ausgehend, werden 2010 in ganz Österreich eigene Stakeholderkonferenzen abgehalten.¹²
- Ab 2011 wird diese von einer nur teilweise personengleichen *Vorbereitungsgruppe*¹³ und in der weiteren Folge von einem Entwicklungsrat¹⁴ abgelöst. Bereits hier ist Andreas Schnider in federführender und maßgeblich verantwortlicher Funktion tätig.
- Ab 2013 wird ein *Qualitätssicherungsrat* etabliert, für dessen Beauftragung ein eigenes *Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen*¹⁵ im Parlament verabschiedet wird.
- Während im späteren Verbund SÜD-OST sehr rasch gemeinsame Gespräche aufgenommen werden, lassen die Entwicklungen im Raum NORD-OST zunächst auf sich warten. Die Pädagogische

miteinander verbunden? Wie soll die fachliche Ausbildung zum Beruf des Lehrers/der Lehrerin gestaltet sein? Was will und soll LehrerInnenbildung erreichen? Ist die Höhe der Qualifikation abhängig vom Alter der SchülerInnen? Was ist die Rolle des Faches? Was verbindet Aus- und Fortbildung, was trennt sie? Wie lässt sich der Bedarf an Fort- und Weiterbildung steuern? Wie flexibel soll das Lehramtsstudium gestaltet werden? Welche Karrieremodelle brauchen LehrerInnen? (Wie) Lässt sich die Eignung für den Lehrberuf feststellen? Muss die Entscheidung für den Lehrberuf schon am Beginn des Studiums fallen? Soll die Höhe der Qualifikation der LehrerInnen vom Alter der SchülerInnen abhängen? Wie lässt sich der Berufseintritt gestalten? Usw. Vgl. in den vor Ort vorgelegten Folien des Autors.

- 12 Vgl. den *Endbericht* der ExpertInnengruppe vom März 2010 unter http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf sowie deren „Ergänzende Expertise“ unter http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092951-Ergaenzende_Expertise_LehrerInnenbildung_NEU_Die_Zukunft_der_paedagogischen_Berufe_092010.pdf vom 8. September 2010. (Abgefragt August 2018).
- 13 Vgl. deren „*Empfehlungen*“ unter http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf vom Juni 2011. (Abgefragt August 2018).
- 14 Vgl. dessen Vorschlag zu *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen: Zielperspektive* vom 3. Juli 2013 unter http://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf sowie dessen *Ressourcen-Entwicklungsplan für PädagogInnenbildung NEU – Allgemeinbildung*, undatiert (2014) unter http://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092500-Ressourcen-Entwicklungsplan_fu776r_Pa776dagogInnenbildung_NEU__Allgemeinbildung.pdf. (Abgefragt August 2018).
- 15 Vgl. BGBl. vom 11. Juli 2013, Teil I: 124. Bundesgesetz (NR: GP XXIV RV 2348 AB 2397) S. 206. BR: 9006 AB 9012 S. 822.

Hochschule Niederösterreich tritt mit sechs ausländischen Universitäten in Kooperationsgespräche ein, die private Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems mit einer. Diese Kontakte gedeihen bei allen bis zu *Letters of Intent* für eine geplante Zusammenarbeit.

- Der Anstoß für die Entwicklungen im Verbund NORD-OST resultiert u. a. aus Gesprächen zwischen der Autorin und dem Autor dieses Beitrags, die schließlich in ein Gespräch unter der Federführung des Rektors der Universität Wien, Heinz Engl, im Spätherbst 2014 münden. Innerhalb kürzester Zeit startete eine intensive und konstruktive gemeinsame Entwicklungsarbeit.
- Die Wochen um den Jahreswechsel 2014 auf 2015 gestalten sich hektisch: Anfangs unklare Kooperationsabsichten und unterschiedliche Interessenslagen werden spürbar. Steigender Zeitdruck, „Krisensitzungen“ und diverse Gespräche intensivieren jedoch die Entwicklungen und führen schließlich dazu, dass im Frühjahr 2015 ein *Letter of Intent* zwischen der Universität Wien, der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, der Pädagogischen Hochschule Wien, der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der privaten Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems unterzeichnet werden kann, in dem als gemeinsames Ziel eine qualitätsvolle und forschungsgeleitete Ausbildung künftiger Lehrer*innen formuliert ist. Sie soll den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Anforderungen gerecht werden; alle Institutionen bringen ihre Stärken ein.
- Die Institutionen halten die Absicht zur Einrichtung eines gemeinsamen Bachelor und in weiterer Folge eines gemeinsamen Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich Sekundarstufe Allgemeinbildung¹⁶ fest.

16 Gemäß der Anlage zu § 30 Abs 1 Z 4 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz zu den Rahmenvorgaben.

- Im Vorfeld soll durch eine inter-institutionelle Lenkungsgruppe¹⁷ unter Beteiligung aller Hochschulen im Verbund festgelegt werden, welche Fächer die gemeinsame Curricularentwicklung umfassen soll. Ausgangspunkt sind jene Curricula, die 2015 an der Universität Wien und den Pädagogischen Hochschulen angeboten werden.
- Überlegungen zum gemeinsamen Studien- und Lehrangebot im Bereich *Inklusive Pädagogik* werden angestellt – mit dem Ziel, dieses als Ersatz für ein Unterrichtsfach anzubieten. Ausgangspunkt für die gemeinsame Curricularentwicklung sind jene Curricula, die an der Universität Wien seit dem WS 2015/16 angeboten werden.
- Im gemeinsamen Studium, so kommt man überein, werden die Lehrenden aller beteiligten Institutionen eingesetzt je nach fachlicher Qualifikation und Schwerpunktsetzung. Darüber hinaus wird geprüft, in welchen Feldern professionsbezogener Forschung gemeinsame Projekte verfolgt werden können. Die Pädagogischen Hochschulen wollen die Chance nutzen, sich in fachlicher Hinsicht in Richtung universitärer Standards weiterzuentwickeln. Die Universität Wien sieht in der geplanten Kooperation eine Möglichkeit zur Stärkung des direkten Bezugs zur Schulwirklichkeit, insbesondere im Bereich der Schulpraxis.
- Alle Institutionen sprechen sich für eine Mehr-Standorte-Lösung aus: Die Ausbildung der künftigen Lehrer*innen soll unter optimaler Nutzung der räumlichen Möglichkeiten aller Standorte erfolgen. Die Vision eines gemeinsamen Studiums ist so vielversprechend, dass die PH Niederösterreich im Rahmen ihres Neubaukonzepts den Rat der Verbundpartner bei der Definition des räumlichen Bedarfs einholt¹⁸ und die mit der Kooperation verbundenen Notwendigkeiten und Möglichkeiten berücksichtigt.

17 Den Vorsitz führt die Vizerektorin für Studium und Lehre der Universität Wien, stellvertretender Vorsitzender ist der Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

18 Sprachlabors; Labors für die Ausbildung in naturwissenschaftlichen Fächern; Räume, die Aufnahmemöglichkeiten bieten, um unterrichtsnahes Lehren und Lernen möglich zu machen u. a.

- Nach Festlegung eines curricularen *Sonderverfahrens* durch den Senat der Universität Wien im April 2015 starten gemeinsame Arbeitsgruppen zur Erweiterung der bestehenden Curricula, jeweils bestehend aus drei Wissenschaftler*innen der Universität Wien, drei Mitgliedern der Pädagogischen Hochschulen und drei Studierenden des jeweiligen Unterrichtsfaches.
- Gleichzeitig schreitet die Etablierung eines gemeinsamen Kostenmodells voran. Für die Lehrbetrauung in den Unterrichtsfächern wird nach dem Prinzip der besten fachlichen Qualifikation folgender Prozess festgelegt: Nach einem PH-internen Konsultationsprozess wird eine Liste von Lehrenden an die zuständigen Studienprogrammleitungen der Universität Wien samt fachlichem Einsatzgebiet und Qualifikationsnachweisen übermittelt. Die Studienprogrammleitungen der Universität Wien erarbeiten daraus einen Vorschlag zur Lehrplanung und Lehrbetrauung für das jeweilige Fach. Die Betrauung selbst erfolgt über die Institution, der die/der Lehrende zugeordnet ist – im Fall der Universität Wien durch die/den jeweilige*n (Vize-)Dekan*in für Lehre, an den Pädagogischen Hochschulen durch die/den Vizerektor*in für Lehre.
- Das gesamte Lehrangebot wird durch die jeweilige Studienprogrammleitung der Universität Wien über das Vorlesungsverzeichnis kommuniziert.
- Die Erstellung des Lehrangebots in den Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen erfolgt über die *Studienprogrammleitung LehrerInnenbildung* der Universität Wien¹⁹, die um eine den Pädagogischen Hochschulen personalrechtlich angehörige Vize-Studienprogrammleitung ergänzt wird.
- Am 14. Juni 2016 wird nach einer intensiven Verhandlungs- und Konzeptionierungsphase für den nunmehr neu gegründeten Ver-

¹⁹ Dabei handelt es sich um die SPL 49. Die Festlegung der Arbeitsteilung in der *Studienprogrammleitung LehrerInnenbildung* erfolgt unter Einbeziehung der Rektorate aller beteiligten Institutionen. Auch das SPL-Team 49 erarbeitet Vorschläge für die Lehrplanung. Lehrbetrauungen nach dem Prinzip der besten fachlichen Qualifikation und Kommunikation erfolgen analog zu den Unterrichtsfächern.

bund NORD-OST der Kooperationsvertrag²⁰ in einer kleinen Feierstunde an der Universität Wien unterschrieben.²¹

-
- 20 Der Kooperationsvertrag zur Einrichtung eines gemeinsamen Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) für die *PädagogInnenbildung neu* wird im *Verbund Nord-Ost* zwischen der Universität Wien, der Pädagogischen Hochschule Wien, der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der privaten Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems geschlossen. Mit der Kooperation assoziiert ist die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, welche durch das Anbieten einzelner Lehrveranstaltungen an der Kooperation mitwirkt. Gestützt ist der Kooperationsvertrag insbesondere auf § 54 (6c) UG, welcher festlegt, dass Angebote von Bachelor- und Masterstudien zur Erlangung eines Lehramts für Mittelschulen nur in Form eines mit einer oder mehreren Pädagogischen Hochschulen gemeinsam eingerichteten Studiums angeboten und geführt werden dürfen, und auf § 38 (2c) HG, welcher festlegt, dass neue Studien zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) nur in Kooperation mit einer Universität oder mehreren inländischen und/oder ausländischen Hochschulen angeboten werden können, sowie auf den rechtlich vorgeschriebenen Zeitrahmen (BGBl. I 124/2013) fußt. Im Kooperationsvertrag wird verankert, dass auf das gemeinsame Studium die im UG 2002 und in der Satzung der Universität Wien festgelegten studienrechtlichen Bestimmungen in der jeweils geltenden Fassung anzuwenden sind. Die Vollziehung der studienrechtlichen Bestimmungen wird durch das jeweils zuständige Organ der Universität Wien vorgenommen. Dementsprechend erfolgt auch die Beratung der Studierenden des gemeinsamen Studiums in studienrechtlichen Belangen durch die Universität Wien. In Bezug auf den Datenaustausch wird vereinbart, dass die Verwaltung der Studien, der Lehre und der Studierenden (inkl. Prüfungs- und Notenadministration) im Verwaltungssystem der Universität Wien vollständig erfolgt, wozu Initialdaten an der Universität Wien erfasst werden und diese den Verwaltungssystemen der beteiligten Pädagogischen Hochschulen zur Verfügung gestellt werden. Das Finanzierungsmodell beinhaltet, dass jeder Kooperationspartner und jede assoziierte Institution die ihm bzw. ihr entstehenden Kosten im Zuge des Zustandekommens der Kooperation selbst trägt. Die auf Basis der gemeinsamen Lehrplanung für das erste Studienjahr des gemeinsamen Studiums gemäß §8 eingebrachte Leistung der Kooperationspartner (gemessen in Semesterwochenstunden) ist Grundlage für die Festlegung des Verteilungsschlüssels für das Studienjahr 2016/17 gemäß Universitäts-Studienevidenzverordnung 2004 idF BGBl II Nr. 277 /2015 und Hochschul-Studienevidenzverordnung idF BGBl II Nr. 289/2015. Der Verteilungsschlüssel wird alle drei Jahre (beginnend mit Frühjahr 2018) an den realen Lehreinsatz der Kooperationspartner in den jeweils vorangehenden Studienjahren auf Basis der Durchschnittswerte der tatsächlichen Lehrbetrauung angepasst. In der Anlaufphase des gemeinsamen Studiums geschieht dies auch im Frühjahr 2017 hinsichtlich der Lehrplanung für das Studienjahr 2017/18.
- 21 In seiner kurzen Dankesrede bedankt sich Erwin Rauscher aufrichtig bei jenen, die auch hinter den Kulissen zu dieser neuen Kooperationsform hilfreich mitgewirkt haben, und formuliert: „Wir stehen am Ende vom Anfang. Und heute gilt: Ende gut, Anfang gut! Wer am Ende ist, kann von vorne anfangen. Mathematisch formuliert: Am Ende ist alles gut, sagte der Kreis. Unser Prüfstein ist die Zukunft, nicht der Ausgang. Die Entwicklung war mitunter auch kontrovers, nicht immer univok. Aber niemand wollte, was nicht die anderen auch wollten – manche waren nur

- Heute gültige Grundlage der Kooperation ist ein im Lehrverbund NORD-OST gemeinsam entwickeltes und angebotenes Bachelorstudium, das den fachlichen und fachdidaktischen sowie den bildungswissenschaftlichen und praktischen Anforderungen der Schule von morgen entspricht. Studierende, die das gemeinsame Studium absolvieren, werden in den gewählten Unterrichtsfächern bzw. der Spezialisierung *Inklusive Pädagogik* (Fokus Beeinträchtigung) auf den Unterricht an Allgemeinbildenden Höheren Schulen, an Mittelschulen, an Berufsbildenden Mittleren oder Höheren Schulen, an Polytechnischen Schulen sowie an Zentren für Inklusion und Sonderpädagogik in den allgemeinbildenden Fächern vorbereitet. Sie sind mit dem Abschluss des Bachelorstudiums (jedenfalls in den nächsten Jahren) berechtigt, in der Sekundarstufe I an diesen Schularten zu unterrichten. Der Abschluss des Masterstudiums berechtigt zum Unterricht in der Sekundarstufe II.²² Im Lehramtsstudium kombinieren die Studierenden zwei Unterrichtsfächer aus 27 angebotenen Fächern: Bewegung & Sport, Biologie und Umweltkunde, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Chemie, Darstellende Geometrie, Deutsch, Englisch, Evangelische Religion, Französisch, Geographie & Wirtschaftskunde, Geschichte, Sozialkunde & Politische Bildung, Griechisch, Haushaltsökonomie & Ernährung, Informatik, Italienisch, Katholische Religion, Latein, Mathematik, Physik, Polnisch, Psychologie & Philosophie, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch, Ungarisch. Die Unterrichtsfächer sind frei kombinierbar; es gibt kein Erst- bzw.

nachdenklicher. Aber wo nur Glanz ist, da spiegelt sich bloß die Oberfläche. Gerade Mathematiker wissen: Auch im kleinsten gemeinsamen Nenner steckt Entwicklungspotential. Die Parabel kann als Einhüllende von Tangenten ermittelt werden. Es wird auch unsere Aufgabe sein, das Gemeinsame im Angebot zu vermitteln. Es gilt, Gemeinsamkeiten zu schaffen, nicht Unterscheidungen zu suchen. Etymologisch kommt Danken von Denken: Mein Dank ist eine Äußerung des Denkens! In jede hohe Freude mischt sich die Empfindung von Dankbarkeit. Ich bin dankbar, nicht weil es vorteilhaft ist, sondern weil es Freude macht. Danke für die vielen Quellen, aus denen wir trinken konnten: allen voran Christa Schnabl als Vizerektorin der Universität, Karin Haslinger, Jorinda Fahringer, Barbara Schneider-Taylor, Elisabeth Windl, Birgit Moser-Zoundjekpon, Wolfgang Greller. Ad multos annos!" Privates Skript des Autors, Juni 2016.

22 Vgl. BGBl. I Nr 211/2013.

Zweifach. Zudem ist es auch möglich, ein Unterrichtsfach durch die Spezialisierung *Inklusive Pädagogik* zu ersetzen. Dieses Angebot ist so umfangreich wie in keinem anderen Verbund.

- Die Entwicklung hatte rasch an Geschwindigkeit und Intensität zugenommen: Man kommt schnell überein, dass wichtige Grundprinzipien für die neue Pädagog*innenbildung im Verbund NORD-OST das Angebot eines gemeinsamen Studiums, Qualitätsorientierung und eine Vermeidung von Doppelstrukturen sein sollen. Seit Beginn der Kooperationsverhandlungen steht zudem die Studierendensicht auf das zukünftige gemeinsame Studium im Fokus. Entsprechende Kernpunkte des Kooperationsvertrages – und auch des vorhergehenden *Letters of Intent* – sind die Zulassung an einer Institution mit automatischer Mitbelegung an allen anderen, die Durchführung eines gemeinsamen Eignungs- bzw. Aufnahmeverfahrens, eine aus Studierendensicht zentrale Verwaltung (ein Portal, ein Vorlesungsverzeichnis), eine gemeinsame Lehrplanung, ein gemeinsames Studienrecht, das in allen Lehrveranstaltungen des Studiums angewendet wird, sowie eine gemeinsame Evaluierung. Der Weg zur Umsetzung dieser gemeinsamen Kernpunkte ist trotz vieler Übereinstimmungen oft herausfordernd, was wohl auch den unterschiedlichen, historisch gewachsenen Institutionenkulturen geschuldet ist.
- Die leistungsbezogene, persönliche, fachliche und pädagogische Eignung der Studienbewerber*innen gemäß der für den späteren Beruf notwendigen Kompetenzen überprüft ein dreistufiges Verfahren, das vor allem die Selbstreflexion und damit verbunden die Selbstselektion der Bewerber*innen unterstützt. Es beinhaltet ein Online-Self-Assessment, einen schriftlichen Eignungstest und ein Beratungsgespräch (falls die erforderliche Punktezahl im Test nicht

erreicht wird).²³ Diesem Verfahren bezeugen erste Evaluierungen hohe Wirksamkeit.²⁴

- In einem Verbund mit einer dermaßen großen Anzahl an Studierenden und Lehrenden sind eine Vermeidung von Parallelstrukturen an den beteiligten Institutionen und ein gut durchdachter Plan für die Finanzierung sowohl große Herausforderungen als auch unumgängliche Voraussetzungen. Ebenso ist die Entwicklung eines gemeinsamen Curriculums durch Institutionen mit jeweils eigener Kultur, teils unterschiedlichen Organisationsstrukturen und teils divergierenden Lehrkonzepten eine komplexe Aufgabe.
- Um den neuen Verbund NORD-OST auch in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen, wird ein gemeinsamer Außenauftritt konzi-

23 Im über mehrere Jahre hinweg entwickelten Online-Self-Assessment (OSA) werden anhand jeweils eines Moduls zu pädagogisch-fachdidaktischen Interessen, fachspezifischen Interessen und Kompetenzen, kognitiven Fähigkeiten, exemplarischen Unterrichtsszenen zu Krisen- und Routinesituationen, studienspezifischen Erwartungen (*Reality Check*) und biografischen Daten (Schulnoten, Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen) sowohl Informationsmöglichkeiten geboten als auch Eignungen, Neigungen und Erwartungen abgeklärt. Das Ergebnis fließt nicht in die Bewertung im Eignungsverfahren ein, es dient allein der Unterstützung der Selbstreflexion der Studieninteressierten. Zudem ist ein Eignungstest abzulegen, der allgemeine analytisch-kognitive Fähigkeiten (inkl. Verstehen von Texten) und fachliche Fragen zur vorgegebenen Literatur beinhaltet. Dieser Test findet einmal jährlich statt. Erreichen Studienwerber/innen weniger als dreißig Prozent der Punkte, so haben sie für die Aufnahme in das Studium zu einem persönlichen Beratungsgespräch zu erscheinen.

24 In einer ersten Evaluation des Eignungsverfahrens 2016 und einer Analyse der Daten des Eignungsverfahrens 2015 durch das Center for Teaching und Learning (CTL) der Universität Wien zeigt sich, dass Studienbewerber/innen das OSA als Informationstool und Feedbackmöglichkeit wahrnehmen: Siebzig Prozent geben an, dass sie im OSA neue Informationen erhalten haben; 88 Prozent beurteilen das Feedback im OSA als hilfreich. Ein vom CTL durchgeführter Kohortenvergleich zwischen 2015 (Bachelorstudium Lehramt an der Universität Wien) und 2016 (Bachelorstudium Lehramt im Verbund NORD-OST) weist nach, dass keine nennenswerten Unterschiede aufgetreten sind. Untersuchungen zu möglichen Unterschieden in den Kohorten zwischen Bewerberinnen und Bewerbern an den Pädagogischen Hochschulen im Studienjahr 2015/16 und der ersten Kohorte im Verbund 2016/17 liegen nicht vor, da die Verfahren zu unterschiedlich sind. Die Abbruchquote im Eignungsverfahren für das Lehramtsstudium ist im Studienjahr 2016/17 universitätsweit am niedrigsten (38 Prozent). Zwischen dem Ergebnis des Eignungstests und den Noten der Prüfungen in der Studieneingangs- und Orientierungsphase besteht ein mittelstarker Zusammenhang: Sowohl im kognitiven Teil als auch im Fachteil weist der Eignungstest eine hohe Reliabilität auf (0.86–0.94).

piert, der sowohl die Profile der beteiligten Institutionen enthält als auch die Kooperation präsentiert. Die jeweiligen Institutionen werden im gemeinsamen Vorlesungsverzeichnis ausgewiesen, Informationen werden über gemeinsame Flyer, einen gemeinsamen Auftritt bei Studieninformationsveranstaltungen²⁵ sowie durch die gemeinsame Informationswebpage²⁶ verteilt.

- Im Oktober 2016 starten die ersten Studierenden des Verbundes NORD-OST mit dem neuen Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe.

Österreichweit wird die Entwicklung durch zwei weitere Formate seitens des Bundesministeriums zudem begleitet:

- Seit 2014 tagt regelmäßig eine aus den schul-, hochschul- und universitätsrechtlich innerministeriell beschäftigten Juristinnen und Juristen sowie aus nach Clustern ausgewählten Vertreter*innen der Rektorate von Hochschulen und Universitäten zusammengesetzte *Arbeitsgruppe Rechtsfragen*. Ein wichtiges Ziel dieser Gruppe ist es, die unterschiedlichen gesetzlichen Studienbedingungen vor allem des Universitätsgesetzes 2002 und des Hochschulgesetzes 2005 so zu harmonisieren, dass die Lehramtsstudien juristisch haltbar und praktikabel durchführbar sind.²⁷
- Darüber hinaus bietet eine *Austauschplattform*, personell besetzt aus den Vizerektoraten für Lehre der Universitäten und den Rektoraten der Hochschulen, zweimal jährlich den Informations- und Meinungsaustausch zum Entwicklungsgeschehen in den vier Verbänden.

25 Z .B. auf der BeSt, der größten Bildungsmesse Österreichs für Beruf, Studium und Weiterbildung. Vgl. <https://bestinfo.at/de/> (Abgefragt April 2019).

26 Id est <http://lehramt-ost.at/studium/> (Abgefragt Jänner 2016).

27 Die Tagungsprotokolle werden formal nur vertraulich versandt; rechtliche Klärungen und gesetzliche Änderungen gehen ihren üblichen Weg.

5 Begegnung: Zukunft gemeinsam gestalten

„Mit wie vielen Schwierigkeiten ich bei dem allen zu kämpfen habe, wie die Gelehrten — die unbändigste und am schwersten zu befriedigende Menschenklasse — mit ihren sich ewig durchkreuzenden Interessen, ihrer Eifersucht, ihrem Neid, ihrer Lust zu regieren, ihren einseitigen Ansichten, wo jeder meint, dass nur sein Fach Unterstützung und Beförderung verdiene, mich umlagern, wie dann noch jetzt Unannehmlichkeiten und Zänkereien mit anderen Kollegen und Menschen hinzukommen, davon hast du, teures Kind, keinen Begriff.“²⁸ Seit jener Klage Wilhelm von Humboldts an seine Frau vor mehr als 200 Jahren haben sich Zeiten und Menschen geändert. Lehrpersonen heute sind Menschenbildner – so konnte es auch im flächen- und personenzahlmäßig weitaus größten Verbund gelingen, die Fragen nach den Menschen vor jene nach den Organisationen, jene nach dem Wie, nach der Qualität von Pädagog*innenbildung, vor jene nach dem Wo im Streit der Institutionen zu stellen.

Eine Kooperation von Institutionen mit heterogenen Stärken und Historien birgt einen Schatz an Entwicklungsmöglichkeiten, der im Verbund NORD-OST in gemeinsamen Arbeitsgruppen auf vielseitigen Ebenen genutzt wird.²⁹ Neben der hohen Wertschätzung, die dem Großmeister des Dialogs, Andreas Schnider, entgegenzubringen ist, gilt der Dank auch zwei weiteren Steuermännern der Kooperation, Lutz Helmut Schön und Manfred Prenzel. Ihnen gemeinsam ist die Qualität des Ziels von

28 Wilhelm Humboldt in Briefen von 1808 und 1810 an seine Frau Caroline, zitiert nach Clemens Menze: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, Hannover 1975, S. 312.

29 Den Grundgedanken einer gemeinsamen *PädagogInnenbildung* folgend, wird zurzeit die Weiterentwicklung des Fort- und Weiterbildungsangebots, basierend auf den Erfahrungswerten und organisationalen Netzwerken der Pädagogischen Hochschulen unter Nutzung der Expertise der Universität Wien. Federführend beschreiten dafür Norbert Kraker und Stefan Krammer neue Wege und entwickeln neue Ideen und Modelle. Zudem wird die Etablierung gemeinsamer Forschungsgruppen angestrebt, besonders in den Bereichen Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen und in den Fachdidaktiken der Unterrichtsfächer, in denen intensiv kooperiert wird. Thematische Forschungsk Kooperationen sollen sich u. a. in gemeinsamen Publikationen und Projekten niederschlagen und dadurch zur Professionalisierung im Lehramtsstudium beitragen. Das soll sich auch in der Weiterentwicklung des Lehrangebots im gemeinsamen Studium (unter Nutzung von Tools der Qualitätssicherung wie z. B. Evaluierungen) widerspiegeln.

Veränderung entscheidender als der Aufwand, der für eine Lösungsfindung betrieben werden muss. Als Wegbereiter bedeutet Vollständigkeit für sie, die Differenz zwischen bereits Realisiertem und theoretisch Realisierbarem zu betrachten und eine neue Beziehung herzustellen, die vorher nicht bestanden hat. Das ist eine gänzlich andere Aufgabe als jene, Gewohnheiten zu perpetuieren. Viele wollen Veränderung, nur wenige wollen sich verändern: Gegenüber Veränderungen gibt es Widerstand aus Gewöhnung, aber auch, weil man etwas Bewährtes schützen und nicht verlieren will. Ihr evolutionäres Verändern nimmt Bewährtes in die Zukunft mit: Sie setzen Widerspruch in Beziehung, um zu erkennen, was neu zu machen und was mitzunehmen ist.

Der neu entstandene Verbund NORD-OST und die gemeinsam erfolgende Ausbildung aller Lehrer*innen der Sekundarstufe in der Allgemeinbildung erzeugen eine große Verantwortung. Sie entbergen aber auch eine noch nie dagewesene Chance, durch Bündelung von Expertisen im Bildungsbereich die Weichen für lebenslanges Lernen, für Nachwuchs in Feldern mit Förderbedarf und generell für eine Gesellschaft zu stellen, die den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gewachsen ist.

Maßgebliche Verantwortliche der Universität Wien und die Rektorate der Pädagogischen Hochschulen haben Orte der Begegnung gefunden, um gemeinsam Zukunft zu bauen, ohne ihre Herkunft zu verleugnen. Reale Differenzierung gestaltet sich in Bezogenheit aufeinander: Begegnung lässt sich nicht veranstalten. Begegnung ist kein Antreffen. Begegnung fordert und ermöglicht Anerkennung des fremden Selbst im begegnenden Du. Dorothee Sölle nennt dies „den dritten Weg“ und macht aus der Summe der Teile mehr als das Ganze: „... Wir gehen immer die vorgeschriebene Bahn | wir übernehmen die Methoden dieser Welt | verachtet werden und dann verachten | die andern und schließlich uns selber. | Lasst uns die neuen Wege suchen | ... | und lasst uns die Überraschung benutzen | und die Scham die in den Menschen versteckt ist.“³⁰

30 Dorothee Sölle: „Der dritte Weg“, in: Dieselbe: Verrückt nach Licht, CD, ISBN-13: 4010072880208, Nr. 13. Vgl. auch den Abdruck in „Schritte gegen Tritte. Für eine Kultur der des Friedens und der Gerechtigkeit, in: <http://www.schrittegegentritte.de/pub/weitere-bausteine/sF6lle-text.php>. (Abgefragt August 2008).

KONTEXT, GENESE UND ENTWICKLUNG DES LEHRAMTSSTUDIUMS IM VERBUND LEHRERINNENBILDUNG WEST

*Christian Kraller, Klaus Reich,
Bernhard Fügenschuh, Thomas Schöpf*

1 Kontextualisierung

Je nach Lesart und Personenkreis, den man befragt, werden die laufenden Reformen zur Lehrer*innenbildung in Österreich als Erfolgsnarrativ im Sinn eines Musterwechsels, als Zwischenschritt oder Fehlentwicklung interpretiert. Bildungsreformen fordern heraus, Position zu beziehen, zumal sie, basierend auf historisch gewachsenen Strukturen, stets auch mit Deutungshoheiten, normativen Ansprüchen und Vorstellungen sowie Machtfaktoren verwoben sind. Dies gilt sowohl für die Makroperspektive, die Diskussionen um die Lehrer*innenbildung auf Systemebene, wie auch auf Mikroebene einer Einzelinstitution, die z. B. Angebote zur Lehrer*innenausbildung bereitstellt.

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass Bildungseinrichtungen als Institutionen der Gesellschaft wie (Aus-)Bildung als gesellschaftliches Projekt insgesamt stets von ihrer historischen Genese geprägt waren und sind (vgl. Fend 2006, 2008; Seel 2010; Zymek 2004). Mit der „Sicherstellung und Übertragung der Kultur eines Volkes an die nachfolgenden Generationen“ (Keck 2009, S. 157) erfüll(t)en Bildungseinrichtungen eine zentrale Funktion für die Gesellschaft. Das bedingt, dass die Kontinuität von Bildungsstrukturen (Institutionen, Fächer, Akteure) „die eine Seite, die andere aber entsprechend den gesellschaftlichen Verhältnissen ihre Veränderung und ihr Wandel ist. Reform ist eine ständig mitlaufende Dimension ihrer Geschichte“ (Keck 2009, S. 161).

Reformen des Schul- und Bildungswesens etwa werden besonders seit Beginn des 19. Jahrhunderts von den Nationalstaaten im Hinblick auf die Steuerung gesellschaftlicher Entwicklungen umgesetzt (Fend 2006, S. 149ff; Keck 2009; Konrad 2007, S. 63f.; Dühlmeier 2009). Ähnliches gilt über die Schule als Lernort formaler Bildung hinaus auch für die unmittelbaren Funktionsträger der Bildungsvermittlung, die Lehrkräfte und deren Ausbildung. „Die Lehrkraft war vor allem ein nützliches Instrument und hatte anhand des Inhalts ihres Unterrichts eine gesellschaftliche Aufgabe: [...] sie bereitete die zukünftige Generation, das potenziell die Ordnung störende Publikum, auf Anpassung innerhalb eines geordnet voranschreitenden Gesellschaftssystems vor“ (Depaepe, 2011, S. 57). Über die Lehrpersonen sollte das Ziel einer gesellschafts- und staatskonformen Bildung der nachfolgenden Generation sichergestellt werden. Entsprechend wurde die Lehrer*innenbildung seit der großflächigen Übernahme der Schulverwaltung durch den Staat im 18. Jahrhundert politisiert und professionalisiert (vgl. Enzelberger 2001, S. 31ff). „Im historischen Prozess sind die Entstehung und der Strukturwandel des Schulwesens und des Lehrerberufs immer untrennbar miteinander verkoppelt gewesen, sie definieren sich gegenseitig von Anfang an“ (Zymek 2004, S. 214). Schulreformen und Lehrerbildung können daher als langsamer, dialektischer Prozess definiert werden (Zymek 2004, S. 220), in dem für beide, insbesondere seit dem beginnenden 19. Jahrhundert, ein komplexes Wechselspiel zwischen konservativen und progressiven Kräften die Regel darstellt (vgl. Enzelberger 2001, S. 66ff.; Seel 2010, S. 98ff und S. 178ff).

Die jüngere Geschichte der Lehrer*innenbildung in Österreich wird z. B. in Seel 2010 nachgezeichnet. Das Verständnis der Genese von Reformprozessen, aufbauend auf einer historischen Tradition, hilft, Widerstände, Möglichkeiten, Grenzen und Schrittweiten der aktuellen österreichweiten Bemühungen um die Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung einzuschätzen. Viele Darstellungen (vgl. etwa Seel 2010; Terhart 2014) fokussieren in der historischen Kontextualisierung primär auf den nationalen Diskurs. Dieser wird jedoch spätestens seit den 1980er-Jahren zunehmend, wenn auch in der Wirkung häufig mittelbar, durch internationale bzw. weltweite Entwicklungen mitgeformt. Letztere gewinnen spätestens seit Mitte der 1990er-Jahre vermehrt an Bedeutung. Globali-

sierung als Gegenwartsdiagnose wurde Ende des 20. Jahrhunderts zu einer Leitkategorie (Osterhammel & Petersson 2019). Diese wird in der jüngsten Geschichte und Gegenwart durch technologische Entwicklungen beeinflusst, die eine weltweite, medial geprägte Kommunikation und ökonomische Prozesse zulassen und entsprechend auf Wirtschaft, Gesellschaft und Politik einwirken.

Formale Bildung insgesamt ist, wie die der Lehrer*innenbildung im Besonderen, in ihrer historischen Genese und der gegenwärtigen Entwicklung mit gesellschaftlichen (ökonomischen, technologischen, politischen und sozialen) Prozessen stets eng verwoben. Schule und das Bildungssystem sind immer auch Spiegel und Resonanzraum der Gesellschaft. Dies gilt hinsichtlich internationaler wie nationaler Entwicklungen. Über Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse etablierten sich Instrumente und Konzepte des Controllings (Indikatoren, Kompetenzen, Rankings, Standards, statistische Verfahren), die insbesondere über die OECD und deren Ökonometrisierungslogik im Gefolge der ersten großen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (TIMSS, PIRLS, PISA) rund um die Jahrtausendwende auch Einzug in die Bildungslandschaft gefunden haben (vgl. Rychen & Salganik 2001).

Insbesondere im Kontext von PISA, dem Projekt einer global agierenden Wirtschaftsorganisation, hielten die ökonometrischen Controlling Konzepte inklusive der entsprechenden Terminologie breiten Einzug in den nationalen wie internationalen Bildungsdiskurs. Bildungsindikatoren, Bildungsstandards, Kompetenzen und die bekannten Rankings basieren auf der Idee der Quantifizierbarkeit von Bildungsprozessen auf unterschiedlichen Skalierungsebenen zum Zweck des Bildungsmonitorings, der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Die damit verbundenen Begrifflichkeiten, Konzepte und Methoden sind vertrauter Teil der gegenwärtigen Bildungslandschaft. In Österreich wurde zur Realisierung entsprechender bildungspolitischer Maßnahmen mit dem BIFIE ein eigenes Institut gegründet. Die tatsächliche Wirksamkeit kompetenzorientierter Modelle hinsichtlich einer substantiellen Qualitätsentwicklung ist jedoch eine – teilweise hinter Zahlen gut versteckte – Hypothese. Entsprechend kritisch setzen sich verschiedene Autoren mit der Materie auseinander (vgl. Brügelmann 2015; Burkert et al. 2017; Dammer 2015;

Krull 2017). Dieser grundlegende Diskurs erscheint insbesondere auch vor dem Hintergrund einer Qualitätssicherung und -entwicklung bedeutend, da quantitative Angaben wie z. B. hohe Ranking Werte allenfalls bedingt Rückschlüsse auf die Qualität der Inhalte zulassen. Zugleich ist zu konstatieren, dass die mediale Präsenz von PISA sowie die damit verbundenen Rankings über die Jahre bildungspolitischen Druck erzeugten, welcher substantielle Reformbemühungen zur Lehrer*innenbildung in Österreich, die die traditionell gewachsenen Strukturen überwindet (vgl. Seel 2010), wohl erst ermöglichten. In diesem Zusammenhang spielten in der Folge Expert*innenkommissionen sowie der Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung eine moderierend-zentrale Rolle (vgl. Kraler, Reich & Fügenschuh 2017).

Insgesamt können die Entwicklungsprozesse im Rahmen der österreichischen Lehrer*innenbildung der letzten ca. 15 Jahre mit dem Begriff der Globalisierung charakterisiert werden. Der Begriff wurde ursprünglich von Robertson (1997) eingeführt und „means the simultaneity – the co-presence – of both universalizing and particularizing tendencies“. Gemeint ist damit, dass international, von globalisierenden Momenten geprägte Prozesse mit nationalen Entwicklungen wechselwirken und dergestalt Musterwechsel im Sinn nachhaltiger Qualitätsentwicklungen befördern können. Francesca Caena hat diese Gedanken 2014 auf die Lehrer*innenbildung übertragen (vgl. Caena 2014).

2 Genese und Herausforderungen im „Verbund LehrerInnenbildung WEST“

Internationale wie nationale Narrative berücksichtigend, lassen sich folgende Themenfelder identifizieren, die die Entwicklung der Lehrer*innenbildung in Europa wie Österreich in den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren besonders mitgeprägt haben (vgl. Livingston & Flores 2017; Tonna & Madalinska-Michalak 2018). Vorrangig die mit der Globalisierung einhergehende Zweite Empirische Wende in der Forschung zur formalen Bildung. Diese ist stark vom Paradigma der Evidenzorientierung, basierend

auf quantitativen Zugängen, geprägt. Insbesondere im Kontext von Initiativen der OECD, von der EU rasch aufgegriffen (Caena 2011), etablierte sich eine programmatische Kultur der Kompetenzorientierung (u. a. über Standards und Indikatoren), welche auf Ebene der Lehrer*innenbildung in die Entwicklung eines neuen Verständnisses von Professionalisierung und Professionalität mündeten (LLL). Curricular spiegelten sich diese Entwicklungen über die Bemühungen einer Internationalisierung hin zu einem durch international normierte Standards geprägten, gemeinsamen Europäischen Hochschulraum im Rahmen des Bologna-Prozesses wider. Dieser wirkt(e) sich nachhaltig auf die Konstruktion der Lehrer*innenbildungscurricula aus.

Neben diesen (aus-)bildungstechnik-spezifischen Aspekten gewannen gesellschaftliche bzw. soziale Themen wie insbesondere Multi- und Interkulturalität, Diversität/Inklusion, sowie Medien/Technologien zunehmend an Bedeutung. All diese Themenfelder werden im Kontext der österreichischen Lehrer*innenbildung um spezifische Themen erweitert, die sich national aufgrund der historischen Entwicklung tlw. anders darstellen bzw. entwickeln als im internationalen Kontext. Die grundlegende Besonderheit ist das gewachsene zweigeteilte System der Lehrer*innenausbildung. Der Gesetzgeber hat diesbezüglich im Rahmen der jüngsten Reformbemühungen zur „PädagogInnenbildung NEU“ einen zentralen strukturellen wie inhaltlichen Musterwechsel zumindest hinsichtlich der Sekundarstufenausbildung vorgenommen (Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung). Die Qualitätsentwicklung von Zulassungs- bzw. Eignungs- und Neigungsfragen, das Mentoring wie auch der Auf- bzw. Ausbau von Fachdidaktiken sind ebenfalls stark durch österreichische Traditionen geprägt.

Diese Mischung aus auf die österreichische Lehrer*innenbildung einwirkenden internationalen Entwicklungen wie innerstaatlichen Strukturveränderungsprozessen bedarf einer adäquaten Begleitung. Der Gesetzgeber hat mit dem Qualitätssicherungsrat eine solche mit entsprechendem Auftrag implementiert.

Mit der Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben zur „PädagogInnenbildung NEU“ standen alle Verbände prinzipiell vor der gleichen Herausforderung, moderne, zeitgemäße Lehramtsausbildungen über historisch

gewachsene institutionelle Grenzen hinweg gemeinsam umzusetzen. Die lokalen Gegebenheiten führten in Westösterreich (Tirol unter Berücksichtigung von Südtirol, Vorarlberg) zu besonderen strukturellen, inhaltlichen und organisatorischen Herausforderungen (vgl. auch Kraler, Reich & Fügenschuh 2017, S. 80) für den Verbund LehrerInnenbildung WEST:

- Realisierung eines Studienangebotes für zwei Bundesländer (Tirol, Vorarlberg) mit unterschiedlichen strukturellen Möglichkeiten hinsichtlich der Ressourcen für Ausbildungsangebote und Beschäftigungskapazitäten sowie Berücksichtigung der Verantwortung der Universität Innsbruck (bzw. nun des Verbundes) für die Ausbildung von Lehrer*innen an deutschsprachigen Schulen in Südtirol;
- Realisierung von Angeboten in Vorarlberg am Standort Feldkirch mit den Unterrichtsfächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung, den bildungswissenschaftlichen Grundlagen und einem gewünschten Ausbau des Studienangebots;
- die Lage des Standorts KPH-Edith Stein in Stams;
- zwei Einrichtungen (Universität Mozarteum Salzburg und KPH-Edith Stein) sind auch Partner im Verbund Mitte, mit teilweise unterschiedlichen verwaltungstechnischen wie strukturell-inhaltlichen Umsetzungen der Lehrer*innenbildung;
- der Aufbau eines Studienangebots in künstlerischen Fächern, die noch nicht durch die Universität Mozarteum Salzburg in Innsbruck angeboten wurden mit Studienverantwortung auch an der PH Tirol.

3 Gelingensbedingungen zur Umsetzung im „Verbund LehrerInnenbildung WEST“

Die im „Verbund LehrerInnenbildung WEST“ gepflegte offene Diskussions- und Kommunikationskultur war bei der Lösungsfindung der komplexen Herausforderung hinsichtlich gesetzlich tlw. widersprechender

und organisatorischer Herausforderungen von zentraler Bedeutung. Als entscheidend stellte sich im Rückblick heraus, dass die Partner sich in einer bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht existierenden Konstellation unter Einbeziehung der Schulbehörde und Schulverwaltung in Sitzungen, Arbeitsgruppentreffen, Workshops sowie informellen Treffen verständigten. Das Zusammenkommen bisher parallel existierender Institutionen mit getrennt gewachsenen Kulturen führte nach einer Phase terminologischer Klärung über den gemeinsamen Verständigungsprozess zu fruchtbaren neuen inhaltlichen Lösungen.

Der Qualitätssicherungsrat begleitete diesen Prozess. Terminliche Abläufe, offene rechtliche Fragen, Interpretationsspielräume sowie strukturelle Erfordernisse konnten mit seiner Hilfe im Verbund zielführend diskutiert und bearbeitet werden. Die Rolle des Qualitätssicherungsrates bei wichtigen Entwicklungsschritten war nicht nur beschränkt auf Einforderungen, sondern viel wesentlicher in der Ermutigung und Unterstützung von Entwicklungsprozessen, die maßgeblich auch von Komm.-Rat Univ.-Prof. Mag. Dr. Andreas Schnider begleitet wurden.

Der Gesetzgeber hatte neben der Einrichtung eines Qualitätssicherungsrates im Sinn der Effizienz und Effektivität klare Zuständigkeiten formuliert, indem er grundsätzlich die koordinierende Leitung und die Letztverantwortung für die Umsetzung bei Lehramtsstudien für die Primarstufe den Pädagogischen Hochschulen, für die Sekundarstufe den Universitäten übertrug. Im Verbund LehrerInnenbildung WEST konnte in diesem Zusammenhang nach einer ersten Orientierungsphase zumindest für den Sekundarstufenbereich eine gemeinsame Vorgangsweise und Struktur erarbeitet werden, die allen beteiligten Institutionen eine gleichberechtigte Stimme gibt. Dies führte und führt bei Entscheidungen immer wieder zu längeren Abstimmungsprozessen, da Pädagogische Hochschulen (PH Tirol, KPH-Edith Stein, PH Vorarlberg), Universität Innsbruck sowie die Universität Mozarteum Salzburg bedingt durch ihre jeweiligen Genesen eigene strukturelle Logiken und Kulturen entwickelt hatten. Diese wurden über das gemeinsame Projekt der Entwicklung und Umsetzung eines Lehramtsstudiums im positiven Sinn herausgefordert, was wiederum positive Rückwirkungen auf die Weiterentwicklung der Lehramtsstrukturen an den einzelnen Institutionen hatte. Von ent-

scheidender Bedeutung für diese strukturell-verwaltungstechnisch wie inhaltlichen Entwicklungen war das erwähnte gemeinsame Vorgehen, in dem alle Partnerinstitutionen eine gleichberechtigte Stimme in einer Steuerungsgruppe hatten und haben. Mit in dieser Steuerungsgruppe des Verbunds beschlossenen verbindlichen Regelung zur konkreten Studien-, Lehrbeauftragungs- wie auch Personalplanung wurde der Grundstein für ein auch real gemeinsam umgesetztes Lehramtsstudium gelegt.

Neben der Steuerungsgruppe wurden fach- und themenspezifische gemeinsame dauerhafte wie teilweise temporäre Arbeitsgruppen gebildet, die aufgrund ihrer fachlichen bzw. themenspezifischen Expertise praktikable Lösungen zur studientechnischen Umsetzung der curricularen Inhalte sowie flankierender Maßnahmen entwickeln und qualitativ begleiten konnten. Beispielhaft unter anderem die Beiräte in allen Studienfächern und den bildungswissenschaftlichen Grundlagen sowie eine Arbeitsgemeinschaft für die Pädagogisch-Praktischen Studien. Diese Gruppen erarbeiten u. a. fächerspezifische Verteilungsschlüssel für die Lehrveranstaltungsangebote. Wo notwendig, konnten auf diesen Expertisen aufbauend technische Lösungen gefunden werden, wie etwa die im Verwaltungssystem der Universität Innsbruck implementierte Praktikumsverwaltung für Tirol, Vorarlberg und Südtirol, auf die neben den Verbundpartnern auch Mitarbeiter*innen der Bildungsdirektionen zugreifen können.

Das Problem der Dislozierung einzelner Studienstandorte stellte vor dem Hintergrund eines tatsächlich gemeinsam realisierten Studienangebots, insbesondere auch im Sinn der Studierbarkeit und größtmöglichen Wahlfreiheit für Lehramtsstudierende, eine besondere Herausforderung dar, zumal fachspezifische Lektor*innen nicht an allen Standorten gleichermaßen zur Verfügung standen und stehen. Neben genauen Abstimmungen, einer akkordierten Planung und abgesprochenen Informationskanälen spielt in diesem Zusammenhang die österreichweit einzigartige tridirektionale Übertragung von Lehrveranstaltungen eine zentrale Rolle. Basierend auf einem Pilotprojekt über Vorlesungen der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, werden inzwischen Lehrveranstaltungen zeitgleich nach Sams (KPH-Edith Stein) und Feldkirch (PH Vorarlberg) übertragen. Der damit verbundene finanzielle, technische,

planungsspezifische und operativ-inhaltlich-lehrveranstaltungsbezogene Aufwand ist erheblich, zeigt jedoch über die Lösung des konkreten Problems hinaus ein offenes Weiterentwicklungspotenzial hinsichtlich dislozierter Fragestellungen auf.

4 Künftige Herausforderungen

Mit dem erstmaligen Angebot des Masterstudiums und aller Praktika im Studienjahr 2019/20 wird der Verbund LehrerInnenbildung WEST sowohl reflexiv zurück- als auch im Sinn einer Qualitätsentwicklung weiterdenkend vorausblicken. Ein zentraler Gedanke hierbei bezieht sich auf die Kooperation der beteiligten fünf Institutionen. Aktuell bezieht sich die Kooperation vorrangig auf die Umsetzung im Rahmen des Studienangebots für das Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung. Die Realisierung dieses Programms weist ein hohes Maß an Komplexität auf. Aus Sicht des Verbundes wurde in relativ kurzer Zeit viel erreicht, wobei weiterhin Optimierungsmöglichkeiten und -bedarfe bestehen. Ein weiteres Beispiel für gelungene Kooperation stellt das Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung, Fachbereich Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung, als gemeinsam eingerichtetes Studium der Pädagogischen Hochschule Tirol und der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg dar.

Aktuelle Herausforderungen für die kommenden Jahre sind im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung insbesondere in folgenden Bereichen gegeben:

- Revision bzw. Adaption der Studieninhalte, basierend auf den bisher gemachten Erfahrungen: Hinsichtlich der besseren Abstimmung des Bachelor- und Masterstudiums und Inhalte, Fragen der praktischen Studierbarkeit und Zusammenarbeit bzw. inhaltlichen Absprache verschiedener Studienfächer zeigt der Studienplan offenes Potenzial auf.
- Die unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten in einzelnen Bereichen sind bei der Gesamtplanung zu berücksichtigen. Einzelne Fachdidaktiken wie auch die Bildungswissenschaften

sind z. B. voll ausgebaut und vernetzt. Andere Bereiche befinden sich strukturbedingt noch in einer früheren Phase der Realisierung, die sich allenfalls begrenzt beschleunigen lässt und im Sinn der Qualität über Ressourcen hinaus insbesondere auch Zeit zur Entwicklung benötigt.

- Die Personalplanung kann zwischen den Institutionen noch weiter optimiert werden. Derzeit existieren aus Gesamtsicht zahlreiche Überschneidungen, die im Hinblick auf den Vollausbau und die damit verbundenen Personalressourcen aufgrund der begrenzten Verfügbarkeit von Expert*innen als kritisch zu bewerten sind.
- Im Sinn einer forschungsgeleiteten Lehre sollten gemeinsame, interinstitutionelle Forschungsaktivitäten weiter ausgebaut werden. Die vom Qualitätssicherungsrat hierfür vorgeschlagene Struktur von Arbeitseinheiten (thematischer Forschungsgruppen) erweist sich hinsichtlich der Umsetzbarkeit nicht in allen Fällen als praktikabel. Der vom Qualitätssicherungsrat damit verbundene Gedanke der stets wissenschaftlich aktuellen qualitativen Weiterentwicklung des Studienangebots kann jedoch über verschiedenste gemeinsame Aktivitäten (Dokorate, Projekte, Forschungsgruppen, Tagungen, ...) ausgebaut werden.
- Die Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen beschränkt sich aktuell auf die Sekundarstufe Allgemeinbildung. Aus Sicht des Gesamtsystems bestünde im Bereich der Primarstufe ein derzeit ungenutztes synergetisches Potenzial hinsichtlich Personalplanung, Ressourcen und inhaltlicher Abstimmung.
- Dies gilt insbesondere für den Bereich der Ausbildung von Betreuungskraften für schulpraktische Studienanteile sowie die ersten Unterrichtsjahre (Mentor*innenausbildung). Eine verstärkte Akkordierung dieser Ausbildungen mit dem aktuellen Curriculum für das Primar- und Sekundarstufenlehramt sowie strukturierte personelle Zusammenarbeit über die Hochschulen hinaus wäre wünschenswert.

- Die beiden im Verbund LehrerInnenbildung WEST angebotenen Spezialisierungen Inklusive Pädagogik und Medienpädagogik greifen unmittelbar gesellschaftliche Herausforderungen zur Diversität und dem Umgang mit (digitalen) Medien auf. Der Gesetzgeber sollte hinsichtlich der späteren Anstellung der ausgebildeten Lehrpersonen Klarheit schaffen. Über das bestehende Studienangebot hinaus steht eine Entscheidung zum Unterrichtsfach Ethik an, das aus gesellschaftspolitischer Sicht dringend über das Angebot eines vollen Lehramtsstudiums aufgewertet werden sollte, um auf die Pluralität von Weltanschauungen adäquat reagieren zu können.
- Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung: Im Hinblick auf die Qualitätskontrolle stellt eine interinstitutionelle Evaluation derzeit eine legistische Herausforderung dar. Die Frage ist zudem, wie jenseits der bestehenden Instrumente ein polyvalentes Studium mit spezifischen Eigenlogiken, das insgesamt jedoch eine eigene Berufsvorbildung bietet, adäquat wissenschaftlich evaluiert werden kann, um damit eine evidenzbasierte Argumentationsgrundlage für die Weiterentwicklung des Studienangebots zu schaffen. Im Hinblick auf die unter Punkt a) genannten Aspekte muss der Verbund diesbezüglich zeitnahe aktiv werden.

Über diese Herausforderungen hinaus könnte eine verstärkte Rückbesinnung auf die ursprüngliche Verbundidee, der gesamthaften Verantwortung für alle Bereiche der Lehrer*innenbildung im Sinn der Grundidee auch des QSR gerade im Hinblick auf eine kohärente strukturell-organisatorische Qualitätsentwicklung der Lehramtsstudien nachhaltige Optionen und Perspektiven schaffen. Ein umfassenderes Verbundverständnis sollte im Sinn der Qualitätsentwicklung u. a. neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit, Hebung von Synergien und eine weitere Verbesserung von Prozessen und Zuständigkeiten ermöglichen. Der Verbund LehrerInnenbildung WEST möchte sich gemeinsam mit dem Qualitätssicherungsrat unter Vorsitz von Dr. Schnider dieser Diskussion schwerpunktmäßig im Studienjahr 2019/20 stellen.

Literatur:

- Brügelmann, H. (2015). Vermessene Schulen – standardisierte Schüler: Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA & Co. Weinheim: Beltz.
- Burkert, G., Krull, W. & Loprieno, A. (Hrsg.) (2017). Die vermessene Universität: Ziel, Wunsch und Wirklichkeit. Wien: Passagen.
- Caena, F. (2011). Literature review Teachers' core competences: requirements and development. EU Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. EU: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf (Letzter Zugriff: 3.6.2019).
- Caena, F. (2014). Comparative glocal perspectives on European teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 37:1, 106–122, DOI: 10.1080/02619768.2013.845165.
- Dammer, K.-H. (2015). Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. Baltmannsweiler: Schneider.
- Depaepe, M. (2011). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs. In: Terhart, E./Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 52–59.
- Dühlmeier, B. (2009). Schul- und Bildungsreformen im deutschsprachigen Raum seit 1945. In: Blömeke, S., Bohl, Th., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.), *Handbuch Schule*. Regensburg: Klinkhardt-UTB, S. 162–170.
- Enzelberger, S. (2001). Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, München: Juventa.

- Fend, H. (2006). Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderraum im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Keck, R. W. (2009). Zur Geschichte der Schule. In: Blömeke, S. Bohl, Th. Haag, L. Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.). *Handbuch Schule*. Regensburg: Klinkhardt-UTB, S. 157–161.
- Konrad, F.-M. (2007). Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München: C.H. Beck.
- Kraler, Ch., Dittrich, A.-K. & MacKay, F. (2017). Ausbildungsreform als Chance für einen Musterwechsel im Verständnis pädagogisch-psychologischen Professionswissens. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, DOI: 10.1007/s35834-017-0198-z.
- Kraler, C., Reich, K. & Fügenschuh, B. (2017). PädagogInnenbildung Neu im Verbund LehrerInnenbildung WEST. Eine Standortbestimmung zu Gelingensbedingungen und Herausforderungen. In *zeitschrift für hochschulrecht, hochschulmanagement und hochschulpolitik:zfh*. H.2, 16. Jg., S. 78–85.
- Livingston, K. & Flores, M. A. (2017). Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years, *European Journal of Teacher Education*, 40:5, 551–560, DOI: 10.1080/02619768.2017.1387970
- Osterhammel, J. & Petersson, N. (2019). Geschichte der Globalisierung: Dimensionen, Prozesse, Epochen. 6. Auflage. München: Beck.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Göttingen: Hogrefe.
- Seel, H. (2010). Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck: StudienVerlag.

Terhart, E., Bennewitz, H, & Rothland, M. (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.

Zymek, B. (2004). Geschichte des Schulwesens und des Lehrberufs. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung (S. 205–240). Wiesbaden: VS.

PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU IM CLUSTER MITTE: VON DER ENTSTEHUNG BIS ZUR UMSETZUNG¹

*Hubert Weiglhofer, Matthias Freynschlag, Ulrike Greiner,
Jakob Hubauer, Alexandra Jekel, Erich Müller*

Gekürzt und aktualisiert von Elfriede Windischbauer

Im Verbund MITTE sind insgesamt zehn Universitäten und Hochschulen an der gemeinsamen Pädagog*innenbildung beteiligt (in alphabetischer Reihenfolge: Anton Bruckner Privatuniversität Linz, Johannes Kepler Universität Linz, Katholische Privatuniversität Linz, Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Kunstuniversität Linz, Paris Lodron Universität Salzburg, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Universität Mozarteum. Seit den ersten Besprechungen im Jahr 2013 haben sowohl in Salzburg als auch in Linz unzählige Besprechungen stattgefunden. Die zunächst in diesem mit zehn Partnern sehr komplexen Cluster gefundenen Strukturen haben sich größtenteils gut bewährt, einiges wurde Veränderungen und Optimierungen unterzogen.

1 Entstehungsprozess bis zum *Letter of Intent*

Die Universität Salzburg hat als erste Universität in Österreich bereits im Studienjahr 2013/14 gestufte Studiengänge (Bachelor, Master) für

1 Dieser Beitrag beruht auf dem Beitrag von Hubert Weiglhofer/Matthias Freynschlag/ Ulrike Greiner Jakob Hubauer/Alexandra Jekel/Erich Müller: „PädagogInnenbildung NEU“ im Cluster MITTE: von der Entstehung bis zur Umsetzung. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 16, 60–70 (2017). Gekürzt und aktualisiert von Elfriede Windischbauer. Der Dank der Autor*innen gilt den Herausgebern der Zeitschrift für Hochschulrecht, die einer Zweitverwertung des Beitrages zugestimmt haben.

das Lehramt der Sekundarstufe eingeführt.² Mit acht Semestern Bachelorstudium (240 ECTS-AP) und vier Semestern Masterstudium (120 ECTS-AP) erfolgte die zeitliche und quantitative Festlegung. Als Rahmenbedingungen wurden darüber hinaus die freie Kombinierbarkeit zweier Unterrichtsfächer, ein sogenanntes grundständiges Vier-Säulen-Modell (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften, Schulpraxis) und die Kompetenzorientierung und Modularisierung der Curricula festgelegt. Im Jahr 2013 wurden die Curricula Sekundarstufe sowohl der Paris Lodron Universität Salzburg als auch der Universität Mozarteum Salzburg dem Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) vorgelegt. Auf Basis dieser Curricula erfolgte die Weiterentwicklung im gemeinsamen Cluster-Curriculum.

Die Entwicklungspläne des QSR für die „PädagogInnenbildung NEU“ (Allgemeinbildung) innerhalb von vier Cluster-Regionen in Österreich³ sahen für Salzburg und Oberösterreich den Zusammenschluss im Cluster MITTE vor. In Salzburg bestand zu dem damaligen Zeitpunkt im Lehramtsstudium bereits eine enge Kooperation zwischen der Paris Lodron Universität Salzburg und der Universität Mozarteum, sowie zwischen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein.

Nach ersten Gesprächen zwischen den vier Partnern am Standort Salzburg erfolgte die Kontaktaufnahme mit den Leitungsgremien der Johannes Kepler Universität Linz, der Katholischen Privatuniversität Linz, der Anton Bruckner Privatuniversität Linz, der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und der Kunstuniversität Linz.

2 Zum Zeitpunkt der Erstellung des Curriculums war das Gesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen noch nicht in Kraft getreten. Das diesbezügliche Bundesrahmengesetz wurde erst am 11. Juni 2013 ausgegeben (BGBl 2013/2014). Deshalb erfolgte die Orientierung dazu an den zum damaligen Zeitpunkt gültigen Bestimmungen des Universitätsgesetzes 2002, den Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe: PädagogInnenbildung NEU im Auftrag von BMUKK und BMWF (2011) und dem Positionspapier der Österreichischen Universitätenkonferenz zur PädagogInnenbildung NEU (2012).

3 Siehe QSR: https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092500-Ressourcen-Entwicklungsplan_fu776r_Pa776dagogInnenbildung_NEU__Allgemeinbildung.pdf (23.4.2019).

In einer gemeinsamen Absichtserklärung entstand daraus ein sogenannter *Letter of Intent*, in dem die wesentlichen Rahmenbedingungen für eine Kooperation in der Bildungsregion Österreich Mitte festgelegt wurden. Darin wurde festgehalten, dass unter Berücksichtigung geeigneter rechtlicher Rahmenbedingungen sowie der Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen ein Kooperationsmodell „Sekundarstufe“ verwirklicht werden soll.⁴ Wesentliche Eckpunkte dabei waren die Einrichtung eines gemeinsamen Bachelor- und Masterstudiums zur Erlangung des Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung), aufbauend auf einem gemeinsamen Sekundarstufencurriculum. Basis dafür waren die mit 1. Oktober 2013 in Kraft getretenen Curricula Lehramt der Universität Salzburg bzw. der Universität Mozarteum Salzburg. Für die Erarbeitung der Kooperationsvereinbarungen wurde im Sommer 2014 eine gemeinsame Steuerungsgruppe der am Cluster MITTE beteiligten Partner eingerichtet und ein Zeitplan bis zum Start des gemeinsamen Studiums im Studienjahr 2016/17 erstellt. Die Steuerungsgruppe veranlasste die Einrichtung einer gemeinsamen Rahmencurricularkommission mit den jeweiligen Untergruppen für die Studienfächer, Bildungswissenschaften/Schulpraxis, Spezialisierungen und Arbeitsgruppen für die Bereiche Recht, Studienverwaltung, IT-Infrastruktur und Aufnahmeverfahren.

2 Der Kooperationsvertrag – ein solides Fundament

Eine zentrale Herausforderung bei der Realisierung eines gemeinsamen Lehramtsstudiums im Cluster MITTE war die Verschiedenheit der Bildungseinrichtungen, die an verschiedenen Standorten ein gemeinsames Studium entwickeln sollten. Beteiligt waren öffentliche und private Universitäten sowie öffentliche und private Hochschulen und damit einhergehend verschiedene gesetzliche Grundlagen. Es war daher umso wichtiger, ein starkes, gemeinsames rechtliches Fundament für die Zusammenarbeit im Cluster MITTE zu schaffen, den Kooperationsvertrag.

Grundsätzlich regelt der Kooperationsvertrag die Rechte und Pflichten der Kooperationspartner bei der Entwicklung, Weiterentwicklung,

4 Letter of Intent, 17. Juli 2014.

Einrichtung und Durchführung des Bachelor- und Masterstudiums Sekundarstufe (Allgemeinbildung).⁵ Im Vertrag verpflichten sich die teilnehmenden Institutionen, gleichlautende Curricula zu erlassen, die nicht einseitig abgeändert werden können.

Hinsichtlich der Lehre der gemeinsam eingerichteten Studien verpflichten sich die Kooperationspartner zur gemeinsamen Durchführung der durch die zuständigen Organe der Kooperationspartner und die zuständigen staatlichen Stellen genehmigten Curricula. Die für die Umsetzung benötigte Lehre, die wissenschaftliche, technische und räumliche Infrastruktur wird jeweils von den Kooperationspartnern zur Verfügung gestellt, wobei die dienstrechtliche und organisatorische Personalverwaltung für die Lehrenden von der jeweiligen kooperierenden Institution durchgeführt wird. Das Ausmaß der zur Verfügung zu stellenden Lehre wird jährlich gemeinsam im Cluster durch die Steuerungsgruppe festgelegt. Im ersten Studienjahr wurde hierfür eine Kohortenberechnung zugrunde gelegt, die auf den Ausbildungskapazitäten der Kooperationspartner im Studienjahr 2015/16 basiert.

Das Ziel der bestmöglichen Qualität in der Pädagog*innenbildung wurde dabei immer im Auge behalten. Es wurde also nach einem Instrument gesucht, um die Qualität der Lehre nachhaltig sicherzustellen. Dazu wurde ein Kriterienkatalog entwickelt, in dem die formalen Voraussetzungen für verschiedene Typen von Lehrveranstaltungen genau geregelt sind, der sogenannte „Lehrendenpool“. Dieser wurde als Anlage zum Kooperationsvertrag von allen teilnehmenden Institutionen beschlossen. Grundsätzlich werden im Lehrendenpool Lehrveranstaltungstypen einer Klasse einer Skala von Lehrveranstaltungen mit übungs- bzw. praxisorientiertem Charakter (z. B. Übungen und Sprachkurse) bis hin zu hoch spezialisierten, wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen (z. B. Seminare) zugeordnet. Diesen Lehrveranstaltungstypen werden dann die entsprechenden erwarteten akademischen Qualifikationen der Lehrveranstaltungsleiter*innen zugewiesen. Zusätzlich werden im Lehrendenpool auch die formalen Voraussetzungen hinsichtlich der Betreuung von Bachelor- und Masterarbeiten sowie für Bachelor- und Masterprüfungen geregelt. Falls im Cluster nicht genügend Personen mit der geeigneten formalen Qualifi-

5 Kooperationsvertrag, 30.6.2016.

kation vorhanden sind, um beispielsweise den Bedarf an Lehre adäquat nach den Vorgaben des Lehrendenpools zu decken, kann die sogenannte Bedarfsfallregelung zur Anwendung kommen. Der Bedarfsfall ist jedoch nicht im Hinblick auf die Personalressourcen einer Institution zu sehen. Er kommt dann zur Anwendung, wenn im gesamten Cluster zu wenig formal qualifizierte Lehrende zur Verfügung stehen. In diesem Bedarfsfall können Lehrende aus der nächstniedrigen Qualifikationsklasse zum Einsatz kommen.

Konnten die Studierenden zu Beginn noch aus mehreren Institutionen diejenige auswählen, an der sie sich einschreiben wollten, wurde dies aus Gründen der Administrierbarkeit per Beschluss 2019 (Umsetzung 2019/20) dahingehend geändert, dass es nunmehr im Cluster nur noch zwei erstinskribierende Stellen gibt: die Paris Lodron Universität in Salzburg und die Johannes Kepler Universität in Linz. Studienrechtliche Angelegenheiten wie z. B. Zulassung, Fortsetzungsmeldung, Ausstellung von Bescheinigungen etc. liegen in der Kompetenz der erstinskribierenden Stelle. Um eine möglichst einheitliche Spruchpraxis sicherzustellen, wird im Kooperationsvertrag festgelegt, dass für die Anerkennung von Prüfungen Stellungnahmen von fachlich zuständigen Untergruppen eingeholt werden müssen.

3 Organisationsmodell Cluster MITTE

Neben den Curricula bildet die Festlegung des Organisationsmodells einen wesentlichen Baustein des Kooperationsvertrages. Bei der Beteiligung von zehn Partnern an einem Studium muss von Beginn an gewährleistet sein, dass standardisierte Abläufe gegeben sind und eine zentrale Koordination durchgeführt wird.

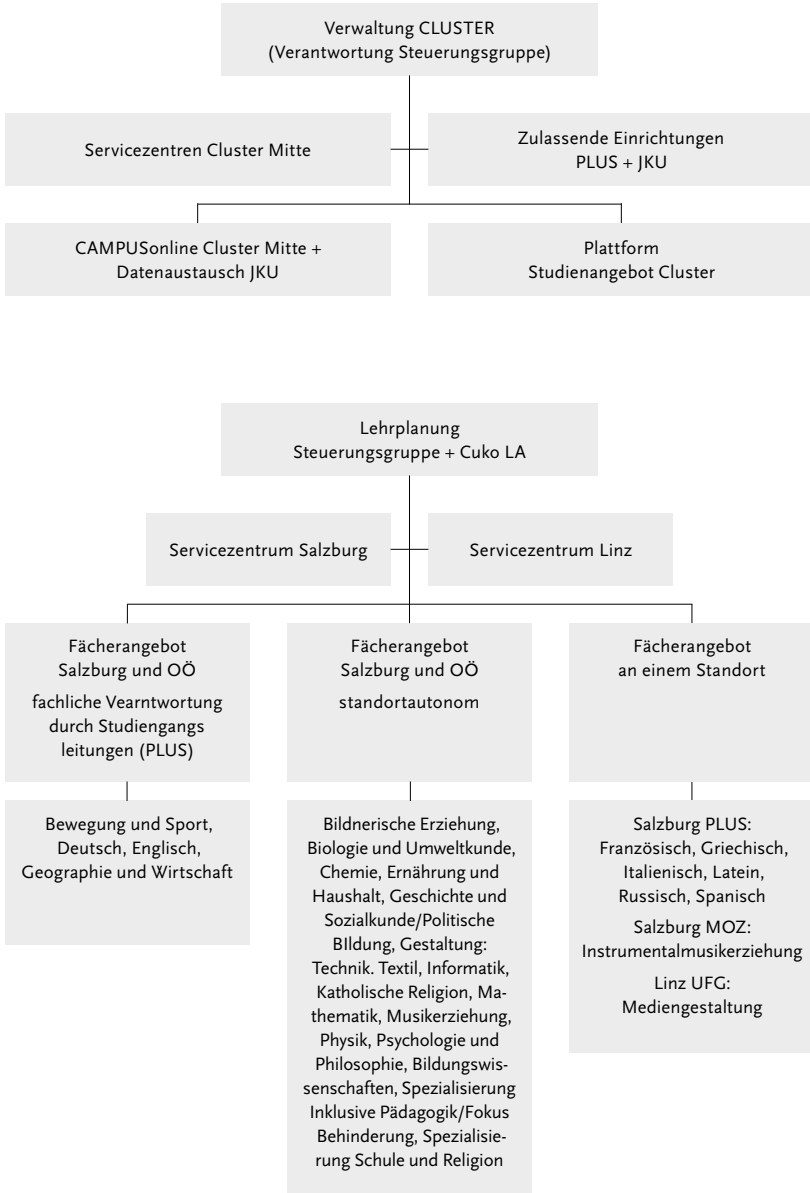


Abb. 1: Organigramm des „Clusters MITTE“ (2019)

1. Steuerungsgruppe

Leitendes Gremium im Cluster MITTE ist die Steuerungsgruppe, in der jede Institution mit drei Mitgliedern vertreten ist und jeder Institution eine gleichberechtigte Stimme zukommt. Der Vorsitz wechselt jährlich, wobei darauf geachtet wird, dass dieser möglichst zwischen Universitäten und Hochschulen sowie nach Standorten alternierend bestellt wird. Neben den Mitgliedern der Institutionen sind in der Steuerungsgruppe der Vorsitzende der Curricularkommission Cluster MITTE, der Gruppensprecher der AG Recht des Clusters MITTE und die Leitung des Servicezentrums Pädagog*innenbildung als Auskunftspersonen vertreten. Seit 2019 nehmen Vertreter*innen der Studierenden ohne Stimmrecht an den Sitzungen der Steuerungsgruppe teil.

In der Steuerungsgruppe fallen alle Entscheidungen für den Cluster MITTE, wobei alle Beschlüsse einstimmig getroffen werden müssen. Viele dieser Beschlüsse beruhen auf Empfehlungen, Ergebnissen und Vorschlägen der zahlreichen Untergruppen sowie der Curricularkommission.

2. Curricularkommission Cluster MITTE

Neben der Steuerungsgruppe wurde von Beginn an eine Curricularkommission im Verbund eingerichtet, die vor allem mit der Entwicklung und Weiterentwicklung der Curricula befasst ist. Hinsichtlich der Stimmverhältnisse ist die Curricularkommission gleich gestaltet wie die Steuerungsgruppe, zusätzlich sind neben den Mitgliedern der Partnerinstitutionen auch Vertreter*innen der Österreichischen Hochschüler*innenschaft mit mehreren Mitgliedern und einer Stimme vertreten. Abweichend zur Steuerungsgruppe wechselt der Vorsitz nicht jährlich, sondern wird für zwei Jahre durch die Steuerungsgruppe bestimmt.

3. Servicezentrum Salzburg und Servicezentrum Linz

In den ersten Jahren des Bestehens des Clusters MITTE gab es in Salzburg ein Servicezentrum, das sowohl für die Gesamtkoordination als auch für die regionale Koordination im Bundesland Salzburg zuständig war. Die Partner in Oberösterreich waren dezentral organisiert, sie hatten eine Koordinationsstelle eingerichtet.

Um den Informationsfluss zu erleichtern und um klare Ansprechpartner für die Studierenden und Lehrenden einzurichten, wurde im Jahr 2019 gemeinsam beschlossen, dass an beiden Standorten jeweils ein Servicezentrum eingerichtet wird (siehe Abb. 1).

Die Aufgaben für die Servicezentren sind vielschichtig, können aber im Wesentlichen in folgende Themenbereiche zusammengefasst werden: Lehrorganisation, Prüfungsverwaltung, Studienorganisation und Anerkennungen.

Die Lehrorganisation erfolgt im Cluster MITTE zentral. Mitte Jänner wird für jedes Studienfach, die beiden Spezialisierungen und die Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen eine Lehrplanung für das darauffolgende Studienjahr auf Basis der im jeweiligen Semester empfohlenen Lehrveranstaltungen und der entsprechenden Studierendenkohorte erstellt. In dieser Planung ersichtlich sind neben den curricularen Gegebenheiten die Anzahl an notwendigen Parallelgruppen, die für den Lehrveranstaltungstyp erforderlichen Kriterien der Lehrenden, spezifisch in den Teilcurricula geregelte Höchstteilnehmer*innenzahlen sowie diverse Anmerkungen (Vermerke der Untergruppen bzw. Institutionen usw.).

Die Lehrplanung wird den Gruppensprecher*innen der fachlich zuständigen Untergruppe für die weitere Planung zur Verfügung gestellt. Zusätzlich erhalten die Untergruppen eine Übersicht zu bereits erfassten Lehrenden, die Informationen zu den facheinschlägigen Qualifikationen in den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (Venia, Doktorat, Magisterium), facheinschlägige Publikationen, relevanter Lehrtätigkeit, Zusatzqualifikation und Institution enthält.

Nach Abschluss der Planung in den Untergruppen werden die retournierten Planungstabellen im Servicezentrum auf Vollständigkeit und Richtigkeit überprüft, danach erfolgt die Freigabe durch die Steuerungsgruppe.

Im laufenden Semester wird auf Basis dieser Lehrplanung ein Monitoring hinsichtlich Angebot, Zusatzangebot, Teilnehmer*innenzahlen und eingesetzter Lehrender durchgeführt. Die Monitoringergebnisse werden der Steuerungsgruppe vorgelegt und wirken auf die folgende Lehrplanung ein.

Zur Optimierung der Lehrplanung wurden 2019 drei Fächergruppen gebildet: (1) Fächer, die in Salzburg und Linz standortautonom angeboten

werden (z. B. Mathematik, Physik, Musik, Geschichte, Spezialisierung Inklusion und Religion), (2) Fächer, die nur an einem Standort angeboten werden (z. B. Russisch, Französisch in Salzburg, Mediengestaltung in Linz), (3) Fächer, die unter der fachlichen Verantwortung der Paris Lodron Universität stehen, welche hier zu einem großen Teil auch das fachwissenschaftliche Angebot stellt (z. B. Deutsch, Englisch).

4. Zentren für Pädagogisch-Praktische Studien

Ein wesentliches Element der Pädagog*innenbildung ist die enge Vernetzung zwischen Wissenschaft und Praxis. Den Partnern im Verbund ist es ein großes Anliegen, den Studierenden möglichst viele und professionelle Kontakte mit Schüler*innen zu ermöglichen. Während des Studiums sind mehrere Praktika zu absolvieren – Einführungspraktikum, Fachpraktika, Vertiefungspraktika. An beiden Standorten wurden hierzu Beratungszentren eingerichtet: In Linz ist dieses an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich angesiedelt und wird von allen Linzer Partnern gemeinsam geführt, in Salzburg ist es räumlich an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig verortet und wird gemeinsam von allen vier Partnern am Standort geleitet.

5. Weitere Kooperationen

Wenn wie im Cluster MITTE zehn tertiäre Institutionen eng kooperieren, die eine große Bandbreite, um nicht zu sagen Heterogenität in der Hochschullandschaft darstellen (Universitäten und Privatuniversitäten, Pädagogische Hochschulen und Private Pädagogische Hochschulen, Kunstuniversitäten und private Musikuniversität), stellen sich Gestaltungs- und Qualitätsfragen, die nicht bloß rechtlich und organisationstechnisch zu lösbar sind.

Der „Erfolg“ eines gemeinsam eingerichteten Studiums zeigt sich dann nicht nur quantitativ in den Studierendenzahlen und der Erfüllung der „Bedarfsfrage des Lehrerbefähigungsmarktes“. Zentral sind auch die tatsächlich erworbenen Kompetenzen der Studierenden und die gebotenen Prozessqualitäten (Lerngelegenheiten) des Studiums sowie die Relevanz und internationale Sichtbarkeit der Forschungsleistungen der Institutionen, die sich mit Lehrer*innenbildung, Schule und Unterricht beschäftigen. Der

Aufbau solcher Leistungen braucht eine jahre- bis jahrzehntelange institutionelle Investitionen in Personal (Nachwuchsförderung, internationale Rekrutierung) und Zeit, die den Wissenschaftler*innen und Lehrenden zur Verfügung gestellt wird. Es herrscht eine gewisse Sorge, man könne der Illusion anheimfallen, dies alles gleichzeitig in wenigen Jahren zu schaffen.

Über die gemeinsame Lehrplanung hinaus sind an den beiden Standorten und standortübergreifend über das gemeinsame Angebot der Ausbildung von Sekundarstufenlehrer*innen hinausgehend, bereits Kooperationen im Bereich der Forschung (z. B. Doktorandenkollegs), in der gemeinsamen Personalentwicklung und -planung, in der Nachwuchsförderung und in der Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen entstanden. Kontakte zwischen den Hochschulen und Universitäten wurden geknüpft, gemeinsame Projekte sind entstanden.

Ob die Realisierung eines gemeinsamen Lehrer*innenbildungskonzeptes für die gesamte Sekundarstufe in dieser Cluster-Konstellation möglich und erfolgreich sein wird, hängt ganz wesentlich vom umsichtigen und vorausschauenden Management der Rektorate und von der Verständigung der Wissenschaftler*innen und Lehrenden innerhalb der Fachkulturen ab, die im Grunde gemeinsame fachliche Qualitätsstandards für ihre Lehre und Forschung vertreten sollen. Darüber hinaus hängt die Realisierung aber auch ab von den nationalen, politischen Klärungen, welche Entwicklungen in der Lehrer*innenbildung man stärken möchte und welche abgelehnt werden.

Literatur

https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092500-Ressourcen-Entwicklungsplan_fu776r_Pa776dagogInnenbildung_NEU__Allgemeinbildung.pdf (23.4.2019)

Letter of Intent, 17.07.2014.

Kooperationsvertrag, 30.06.2016.

QUEREINSTIEG MUSIKERZIEHUNG – EIN INNOVATIVER WEG ZWISCHEN ANSPRUCH UND HINDERNISSEN

Wilfried Aigner, Brigitte Lion

Im Rahmen eines Hochschulraum-Strukturmittel-Projekts (HRSM) wurde im Jahr 2017 das „Masterstudium Quereinstieg Lehramt Musikerziehung“¹ auf den Weg gegeben, um dem eklatanten Mangel an qualifizierten Musiklehrpersonen in der Sekundarstufe im Cluster NORD-OST entgegenzuwirken. Entwickelt wurde dieses in Österreich neuartige Studienangebot im Umfang von 120 ECTS-AP in einer Kooperation zwischen der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw) und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, der Pädagogischen Hochschule Wien sowie der Kirchliche Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

Das Studium soll Personen, die ein abgeschlossenes Musikstudium auf Bachelor-Niveau sowie facheinschlägige Berufserfahrung vorweisen können und ein professionsorientiertes Zulassungsverfahren bestehen, im Laufe von zwei Jahren einen Masterabschluss ermöglichen, der fachlich und dienstrechtlich einer vollwertigen Lehramtsausbildung entspricht.² Der Budgetrahmen ermöglichte die Durchführung von drei Studienkohorten, die im Abstand von jeweils einem Semester zu diesem Studium zugelassen wurden³ und nunmehr mit insgesamt 56 Masterstudierenden in diesem Ausbildungsangebot aktiv sind.

Im Folgenden werden – nach einer kurzen Beschreibung der strukturellen Besonderheiten – einige Aspekte näher ausgeführt, die das Span-

-
- 1 Die formale Bezeichnung des Studiengangs lautet „Facheinschlägige Studien ergänzendes Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Unterrichtsfach Musikerziehung (Quereinstieg Sek AB ME)“, siehe dazu www.quereinstieg-musik.at (10.5.2019).
 - 2 Grundlage dafür bilden die Bestimmungen im neuen Dienstrecht (pd), insbesondere VBG §38, Abs. 3a (in der Version gültig ab 1.9.2019). Die Qualifizierung erfolgt hier als Lehrperson für ein Unterrichtsfach („Ein-Fach-Lehrende“).
 - 3 Der Studienbeginn der drei Kohorten erfolgte im S. 2018, WS 2018/19 sowie S. 2019. Vgl. www.quereinstieg-musik.at (10.5.2019).

nungsfeld beschreiben, in dem sich die beteiligten Personen bewegen. Gemeint sind dabei sowohl die Akteure, die das Studium umsetzen, als auch die Studierenden.⁴

I Umgang mit Fremden

Aus dem Blickwinkel von Institutionen und ihrer jeweils besonderen Systemlogik bestand – und besteht – eine große Herausforderung dieses Kooperationsstudiums im Entwickeln von Gemeinsamkeiten, auch wenn die Autonomie- bzw. Organisationsstrukturen und Routinen durch markante Unterschiede geprägt sind. Zu erwähnen ist dabei, dass dieses Projekt die erste derartige Zusammenarbeit zwischen der Wiener Musikuniversität und den drei beteiligten Pädagogischen Hochschulen ist.⁵ Beispiele für Spannungsfelder sind etwa nicht abgestimmte Kommunikation und Information zum Studium, die organisatorische räumliche Aufteilung auf die kooperierenden Institutionen oder die unterschiedliche Handhabung des Anlegens von Lehrveranstaltungen oder der Eintragung von Noten.

Der Anspruch bestand hier in einer unermüdlichen Kommunikationsarbeit der Verantwortlichen vonseiten der mdw, die eine Gratwanderung zwischen zwei Polen darstellt: auf der einen Seite der gewohnten Definitionsmacht eines universitären Selbstverständnisses (im Sinne von: „Hier sagen wir allein, was zu tun ist – wir sind autonom“) und auf der anderen Seite der Bereitschaft, sich auf die neue Situation einzulassen und wertschätzenden Respekt für das System der „anderen“ zu üben. Der Schritt vom „Ich“ zum „Wir“ benötigt von allen Beteiligten ein Sich-Einlassen auf Widersprüche, Spannungsfelder und das Beschreiten unbekannter Wege.

4 Dieser Text bezieht seine Inhalte im Wesentlichen aus den bisher vorliegenden Ergebnissen des begleitenden Evaluationsforschungsprogramms zum Masterstudium Quereinstieg Musikerziehung, das Datenauswertungen aus dem Zulassungsverfahren, online-Fragebögen zu Beginn und im 3. Semester des Studiums sowie eine dreifache Serie an Fokusgruppeninterviews im Studienverlauf umfasst. Zwei Fachartikel dazu wurden im *Schulheft Nr. 172/2018* veröffentlicht (Aigner 2018 sowie Aigner/Huber/Lion 2018), auf diese wird im vorliegenden Text immer wieder verwiesen.

5 In Folge jeweils abgekürzt mit „mdw“ für die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien sowie mit „PHen“ für die drei beteiligten Pädagogischen Hochschulen.

2 Die besondere Gruppe der Studierenden

Die Entwicklung des Curriculums wurde durch Mitglieder aller vier beteiligten Ausbildungsinstitutionen vorgenommen. Die Herausforderung war, ein hochqualitatives Angebot auf Masterniveau zu konzipieren,⁶ in dem die Zugangsvoraussetzungen so flexibel gestaltet und die Ausbildungsteile dergestalt gewichtet sein müssen, dass die angesprochene Zielgruppe den Ansprüchen überhaupt gewachsen sein kann: Erwachsene, die – mitten im Berufs- und Familienleben stehend – die Herausforderungen eines berufsbegleitenden Masterstudiums auf sich nehmen. Wie sich in den begleitenden Gesprächen mit den Studierenden zeigt,⁷ wird dieser Anspruch sehr deutlich wahrgenommen und führt interessanterweise zu einem durchaus erhöhten Selbstwertgefühl. Die Erwartung an exzellente Lehrveranstaltungen und Lehrpersonen ist dementsprechend hoch. „Für mich ist ganz, ganz wichtig, dass die Lehrpersonen wirklich dem (geforderten Niveau) entsprechen, ich will einfach einen guten Unterricht haben. Dann macht mir der zeitliche Aufwand überhaupt nichts aus. Das schaffe ich alles, wenn ich das Gefühl habe: ‚Wow!‘“⁸

3 Individueller Lernbedarf und Studienplan

Die Zielgruppe ist schon allein durch die Zugangsvoraussetzung heterogen, in Bezug auf die jeweilige Berufserfahrung ebenso wie im musikalischen und pädagogischen Vorwissen und im Lebensalter, mit einer enormen Bandbreite von 28 bis 57 Jahren. Bei der beruflichen Erfahrung reicht das breite Spektrum von der professionellen Künstlerkarriere bis zur Chorfestivalleiterin, vom Musikschullehrer bis zur Elementarmu-

6 Basis sind u. a. die auf europäischer Ebene formulierten „Learning Outcomes“ für schulische Musiklehrendenbildung (vgl. Hennessy et al. 2013) sowie das Qualitätsniveau der bestehenden Curricula für das reguläre BA- und MA-Studium Musikerziehung an der mdw.

7 Die erste Serie von Fokusgruppeninterviews mit Studierenden der 1. wurden im Frühjahr 2018 geführt und ausgewertet. Zur Methode siehe Bohnsack 2004, Flick 2005, Schäffer 2006, zu inhaltlichen Ergebnissen Aigner/Huber/Lion 2018.

8 Aigner/Huber/Lion 2018, S. 101, Zitat aus den Fokusgesprächen (F2N3).

sikpädagogin.⁹ Hier besteht die besondere Herausforderung darin, ein Dispens- bzw. Anerkennungssystem zu ermöglichen, für das es jedoch für die verantwortlichen Leitungspersonen des Quereinstiegs keine Vorerfahrungen gibt.

Die österreichischen gesetzlichen Rahmenbedingungen richten sich nach ECTS-Zahlen. Die als Zugangsvoraussetzung vorgelegten Zeugnisse der Studierenden, gleichwohl institutionell und inhaltlich legitim, stammen zum Teil aus Zeiten, in denen es noch keine ECTS-Regelung gab. Hier ist viel Fingerspitzengefühl vonnöten, um einerseits eine notwendige Qualitätssicherung zu garantieren, andererseits aber die Anerkennung von bereits Geleistetem sinnvoll einzubeziehen, was eine der wichtigsten Erleichterungen für die berufsbegleitend Studierenden darstellt.

Zusätzliche Hürden ergeben sich dadurch, dass sich die Anmeldefristen mit der zeitaufwändigen Prüfung und Ausstellung der Anerkennungsbescheide kreuzen, was v. a. zu Studienbeginn für Verunsicherung sorgte, wie ein Studierender beschreibt: „Weiters fehlen [...] genauere Informationen zu Dispensprüfung z. B.: Die Anforderungen sind gut online bekannt gegeben, jedoch ob man die Dispensprüfung beim zugeteilten Lehrer machen kann/muss ist nicht bekannt. Eine Professorin aus der PH hat gemeint, dass sie gar nicht eine Dispensprüfung machen dürfe.“¹⁰ Hier zeigt sich deutlich, dass für dieses Studium erst durch die Anforderung bzw. durch auftretende Pannen Wege er- bzw. gefunden werden konnten, um den jeweiligen Situationen gerecht zu werden – zum Preis eines erheblichen Kommunikations- und Arbeitsaufwandes.

4 Zeitliche Organisation

Was die zeitliche Anforderung im ersten Studienjahr und die Mobilität betrifft – die Studierenden haben Lehrveranstaltungen an allen vier

9 Festzuhalten ist allerdings, dass mehr als drei Viertel der Studierenden irgendeine Form von Ausbildung mit musikpädagogischen Anteilen vorzuweisen hat, wie z. B. Instrumental(Gesangs-)Pädagogik bzw. „Lehrgang B“, Elementare Musikpädagogik oder Musik- & Bewegungserziehung/Rhythmik.

10 Online-Fragebogen zu Studienbeginn, durchgeführt von der Stabsstelle Qualitätsmanagement der mdw im Auftrag des Koordinationszentrums Lehramt im S. 2019.

Studienstandorten zu bewältigen –, so bilden hier zunächst die Organisationsstruktur und die verschiedenen online-Systeme Hindernisse, etwa um die Anmeldung zu Lehrveranstaltungen zu ermöglichen. Deutlich wird dabei, dass nicht eingespielte Routinen schnell zu Blockaden führen und die Studierenden die Leidtragenden sind, dass jedoch seitens der Studierenden auch deutlich ein Bemühen um Lösungen wahrgenommen wird: „Grundsätzlich sind die Organisation und die bisherige Planung des Studiums in Ordnung. Schwierig war nur die generelle Anmeldung [...] Eine Vereinfachung bei der online-Anmeldung wäre hier von Vorteil, z. B. durch Schaffung eines einzigen Zuganges mit einer Mail-Adresse [...]. Bezüglich der Schulpraxis wäre es für Nicht-Wiener schön, diese an einer Schule in der Nähe des Wohnorts absolvieren zu können (vor allem die Hospitationen), da für Nicht-Wiener sowieso schon viel Zeit durch das Pendeln zu den verschiedenen Hochschulen verloren geht.“¹¹

5 Qualifikation und Dienstrecht

Von den Studierenden, die derzeit in der Quereinsteigsausbildung unterwegs sind, ist etwa ein Drittel bereits mit einem Sondervertrag in einer österreichischen Bundesschule tätig. Die Regelungen des Dienstrechts verhindern allerdings derzeit, dass der Masterabschluss des Quereinsteigsstudiums, der als fachliche Qualifikation einem regulären Lehramts-Masterabschluss gleichzusetzen ist, für diese Personen eine dienst- und besoldungsrechtliche Gleichstellung ermöglicht. Die juristische Argumentation lautet, dass das alte Dienstrecht kein „Ein-Fach-Studium“ kennt, sondern wie das ehemalige Diplomstudium im Lehramt stets zwei Fächer vorsieht. Damit liegt für die Betroffenen eine äußerst unbefriedigende Pattsituation vor, da eine Anerkennung der legitimen Fachqualifikation im Altrecht verwehrt bleibt, ein Übertritt ins neue Lehrer*innen-Dienstrecht (pd) aber ebenfalls nicht möglich ist. Es bleibt zu hoffen, dass hier die zuständigen gesetzgebenden Stellen noch die erforderlichen Anpassungen vornehmen und das Paradoxon beseitigen, dass gemäß nunmehr geltender Gesetzeslage als fachlich topqualifiziert einzustufende Personen nicht

11 Ebd.

ihren Qualifikationen entsprechend entlohnt werden können – und dies trotz der Tatsache, dass der Gesetzgeber selbst erhebliche Mittel in deren Qualifizierung investiert.

6 Schlussfolgerungen

Insgesamt erleben die Studierenden dieses Ausbildungsangebot als großartige Gelegenheit, sich nochmals auf höchstem Niveau zu professionalisieren, künstlerisch-musikalisch ebenso wie gezielt professionsbezogen, die staatlich finanziert wird. Für viele ist das Studieren allerdings nur bewältigbar, indem sie zumindest zeitweilig Bildungskarenz beanspruchen oder ihre derzeitigen Verdienstquellen temporär reduzieren. Umso wichtiger ist die Kostenfreiheit des Studienangebots: „[Der zu leistende zeitliche Aufwand für das Studium] bedeutet für mich auch Einkommensverlust, denn eine Stunde nicht gehalten [Anm.: gemeint ist hier: im freiberuflichen Instrumentalunterricht] bedeutet weniger Geld. Aber das muss ich jetzt zwei Jahre lang akzeptieren, weil ich gewinne ja etwas dadurch. Ich gewinne ein weiteres Zertifikat und einen sicheren Job, eine sichere Jobaussicht. Aber es ist momentan manchmal ein bisschen brenzlig, was das anbelangt.“¹²

Trotzdem wird die Möglichkeit, auf diese Weise in den schulischen Lehrberuf einsteigen zu können, hochgeschätzt. Schon jetzt wird von den Quereinsteiger*innen die Frage gestellt, ob es auch nach Auslaufen des HRSM-Projekts weiterhin ein solches Studienangebot geben wird. Die drei derzeit studierenden Kohorten haben sich vernetzt, unterstützen einander in den für viele belastenden und (über)fordernden Belangen des Studienalltags und lernen voneinander als fachlich hochkompetente Peergroup.

Auch die Fragen nach dem Dienstrecht reißen nicht ab, müssen jedoch derzeit immer wieder mit einem bedauernden „noch keine Lösung in Sicht“ beantwortet werden. Die ursprüngliche Intention hinter der Entwicklung dieses Studiums, nämlich qualitativ höchststehende und

12 Aigner/Huber/Lion (2018), S. 102, „Was zum Studium motiviert und was davor abschreckt“, Zitat aus den Fokusgesprächen (F2B4).

motivierte Musiklehrende für Kinder und Jugendlichen hervorzubringen, kann jedenfalls mit hoher Wahrscheinlichkeit erfüllt werden. Die Lösung der Dienstrechtsproblematik legen diese engagierten Studierenden in die Hände der Verantwortlichen.

Literatur

- Aigner, W. (2018). Perspektiven der Musiklehrendenbildung in Zeiten des Wandels. Musikpädagogik angesichts der aktuellen Entwicklungen Heterogenität, Digitalisierung und Reform der Lehrendenbildung. In: Aigner, W.; Christof, E.; Köhler, J.: *Musikerziehung – musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule*. StudienVerlag: Innsbruck 2018 (Schulheft Bd.172, Nr.04/2018, Jg. 43), S. 107–124.
- Aigner, W.; Huber, M.; Lion, B. (2018). Quereinstiegstudium Lehramt Musikerziehung – eine besondere Herausforderung für eine spezielle Zielgruppe. In: Aigner, W.; Christof, E.; Köhler, J.: *Musikerziehung – musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule*. StudienVerlag: Innsbruck 2018 (Schulheft Bd.172, Nr.04/2018, Jg. 43), S. 95–107.
- Bohnsack, R. (2004). Gruppendiskussion. In: Flick, U.; Kardorff, E. von; Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt 2004, S. 369–384.
- Flick, U. (2005). Gruppenverfahren. In: ders.: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt 2005, S. 168–186.
- Hennessy, S.; de Vugt, A.; Malmberg, I.; Niermann, F.(2013). meNet and EAS Learning Outcomes. Music Teacher Training for Specialists and Generalists. In: de Vugt, A.; Malmberg, I. (Eds.) (2013). *European Perspectives on Music Education 2: Artistry*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling. pp. 259–281.

Mayr, J.; Posch, P. (2012). Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven. In: *Schulpädagogik heute*. Heft 5 (2012), 3.Jahrgang. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag. S. 1-15.

Schäffer, B. (2006). Gruppendiskussion. In: Ayaß, R.; Bergmann, J. R. (Hrsg.): *Qualitative Methoden der Medienforschung*. Reinbek: Rowohlt 2006, S. 115-145.

www.quereinstieg-musik.at (10.5.2019).

5

Curriculare Entwicklungen

DIE WISSENSCHAFTS- UND PROFESSIONSORIENTIERUNG ALS GRUNDLAGE FÜR DIE ERSTELLUNG VON CURRICULA

Heribert Bastel

I Ausgangspunkte für die Erstellung der Curricula

Das Hochschulgesetz 2015 sieht eine Kooperationsverpflichtung zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten für die Studien im Bereich des Lehramts der Sekundarstufe Allgemeinbildung vor. Durch diese Kooperation sollten Synergien zwischen den unterschiedlichen Expertisen an Hochschulen und Universitäten genutzt und dadurch die Qualität des Studiums verbessert werden. Pädagogische Hochschulen, in deren Zuständigkeit bisher die Ausbildung aller Lehrpersonen der Allgemeinbildenden Pflichtschulen lag, hatten einen starken Fokus auf der Professionsorientierung, wohingegen die Universitäten, zuständig für die Ausbildung von Lehrenden an Höheren Schulen, den Fokus auf Wissenschaftsorientierung legte. In Entsprechung dieser unterschiedlichen Ausrichtungen wurde universitärer Lehrer*innenbildung oftmals Praxisferne attestiert während bei Pflichtschullehrer*innen mangelnde fachwissenschaftliche Expertise verortet wurde.

Die intensive Auseinandersetzung mit dem künftigen Lehrberuf mündet an der Pädagogischen Hochschule OÖ in der Formulierung eines Kompetenzmodells, das sich auf die Tätigkeitsfelder von Lehrpersonen bezieht und eine Grundlage für die Entwicklung neuer Curricula sein soll. So entsprach die gewählte Vorgangsweise, bei der Curriculumsentwicklung von den zukünftigen Tätigkeitsfeldern von Lehrpersonen auszugehen, durchaus dem zugeschriebenen Fokus auf die Profession, nämlich als

Ausgangspunkt und Grundlage für die curriculare Arbeit Kompetenzen von Lehrpersonen zu nehmen.

Der Bedarf für ein Kompetenzmodell kam auch ursprünglich aus einer Arbeitsgruppe, die sich mit der Weiterentwicklung der Pädagogisch-Praktischen Studien beschäftigte. Ein Kompetenzmodell sollte zunächst für alle in den Schulpraktika involvierten Personen (Studierende, Lehrende an der Hochschule und Praxislehrpersonen in den Schulen) der Orientierung sowie der Kommunikation und Reflexion über Entwicklungen der Studierenden dienen. In der Folge wurde das Kompetenzmodell aber als Basis für das gesamte Studium entwickelt und bildet auch eine Grundlage für die an das Grundstudium anschließende Fort- und Weiterbildung.

2 Das Kompetenzmodell der Pädagogischen Hochschulen OÖ¹

Das Kompetenzmodell fußt auf einem gemeinsamen Verständnis von pädagogischer Qualität und Professionalität. Drei wesentliche Quellen, aus denen sich die Qualität von Lehrer*innenhandeln ergibt, bilden die Grundlage aller weiteren Überlegungen:

- Pädagogische Grundhaltung
- Pädagogisches Fachwissen
- Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln

Darauf aufbauend, wurden die für wesentlich empfundenen Kompetenzen pädagogischen Handelns formuliert und in Tätigkeitsbereiche pädagogischen Handelns gegliedert.

Das Kompetenzmodell, das sich im Wesentlichen an die in der Bildungsforschung häufig verwendete Weinert'sche Diktion anschließt, die auch den österreichischen Bildungsstandards zugrunde liegt, deutet Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren

¹ Vgl. Curriculum der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule OÖ 2015. Der Text baut auf Ergebnissen einer Arbeitsgruppe von Bildungswissenschaftler*innen der Johannes Kepler Universität, der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und der Pädagogischen Hochschule OÖ.

kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Damit besteht Kompetenz auch in diesem Konzept immer – auch wenn exemplarisch das eine oder andere hervorgehoben wird – aus einem unlösbaren Zusammenhang von Wissen, Können und Haltungen und verweist darauf, dass diese Ausbildung sowohl verschiedene Wissensformen integrieren als auch die „Kluft“ und die „Übergänge“ zwischen Kognition und Aktion, zwischen implizitem und explizitem Wissen, permanent thematisieren muss.

Neben einem funktionalen, kognitionswissenschaftlich betonten, reflexiven Zugang, der auf die letztlich planvolle Entwicklung und weitgehende Messung von Kompetenz abzielt, betont die Hochschule daher auch einen zweiten Zugang, der sich eher kulturwissenschaftlich-soziologisch beschreiben lässt und das habituelle implizite Lernen anzielt. Daher bezieht sich das Kompetenzmodell in seinem grundsätzlich offenen Persönlichkeitsmodell u. a. auch auf den Begriff des impliziten Wissens bei Polanyi (1985) und den Habitus-Begriff von Bourdieu (1982) und zwar im Sinne von Tiefenstrukturen des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns, die einerseits durch biografisch-soziale Bedingungen erworben wurden, also eine „inkorporierte Lebens- und Lerngeschichte“ darstellen (vgl. Nairz-Wirth 2011, S. 171), aber gleichzeitig explizit und bewusst gemacht und für neue Lernerfahrungen geöffnet werden können.

Im Modell werden Anforderungen für definierte Tätigkeitsbereiche formuliert, in denen Lehrer*innen handeln sichtbar wird. Tätigkeit wird in diesem Zusammenhang als bedeutungsvolle, sinnbezogene Interaktion zwischen Menschen und der Lernumgebung verstanden. Tätigkeit ist eine ganzheitliche, also kognitive, intentionale und emotionale Aktivität. Durch sie entstehen erst die Diskrepanzen, die Lernen ermöglichen, sofern Subjekte diesen Situationen Bedeutungen zuordnen können.

Die angeführten Tätigkeitsbereiche umfassen die Herausforderungen an die professionelle Persönlichkeit und an die Kompetenzen von Lehrer*innen, die im Wissenschaftssystem mit methodologisch und methodisch diskutierten und empirisch „mehr oder weniger dichten

Wissens- und Deutungsstrukturen hinterlegt sind“ (Weisser 2012, S. 52). Dabei muss man beide Pole – Struktur und Person – in einem dynamischen Wechselwirkungsprozess beleuchten. Kompetenzerwerb ist kein rein individueller Prozess, sondern als Wechselwirkungsprozess von Persönlichkeit, Handlung und strukturellen Lerngegebenheiten zu denken (Giddens 1985).

In den einzelnen Tätigkeitsbereichen werden Kompetenzen kommuniziert, die darauf fokussieren, zukünftige Lehrer*innen auf eine Schule der Zukunft vorzubereiten, die Heterogenität und Inklusion, Gestaltungsverantwortung und Interdependenz, Zielvision und Zukunftsungewissheit in eine gelingende kulturelle Form von schulisch gestalteter Bildung bringen muss (vgl. <http://www.european-agency.org> 4.11.2013). Die angeführten Kompetenzziele stellen Orientierungsmarken dar. Sie benennen präzise, verständlich und fokussiert die erwünschten Lernergebnisse der Studierenden und konkretisieren damit den zu erfüllenden Bildungsauftrag, ohne dabei ideale Messbarkeit zu suggerieren (vgl. Weisser 2012, S. 54;).

Pädagogisches (Fach-)Wissen: Bildungsprozesse gestalten

Fachliche Bildung	Absolvent*innen haben fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können und sind motiviert, sich zusätzliches (Fach-) Wissen selbstständig zu beschaffen und kritisch zu beurteilen können Inhalte aus verschiedenen Fachdisziplinen vernetzen verfügen über ein breites Spektrum an Methoden unter Einbeziehung projektorientierter und fachübergreifender Elemente, um der Vielfalt der Lernenden gerecht zu werden. kennen und nutzen unterschiedliche Medien und Lernorte gestalten Lernumgebungen auf Grundlage der aktuellen fachbezogenen und fachübergreifenden Forschung öffnen Bildungsinstitutionen für Menschen, die ihre fachlichen und persönlichen Erfahrungen an Lernende weitergeben
-------------------	---

Soziale, emotionale, moralische Entwicklung	Absolvent*innen schaffen förderliche und persönlichkeitsstärkende Lernbedingungen für alle Schüler*innen werden individuellen und kollektiven Bedürfnissen gerecht verfügen über Konzepte und Methoden, um Mitbestimmung, Autonomie und Mündigkeit der Lernenden zu ermöglichen gestalten Bildungsinstitutionen so, dass sich alle Lernenden beschützt, anerkannt und für die Gemeinschaft wertvoll erleben verfügen über Konzepte und Methoden, um Menschen zum Lernen herauszufordern und ihre eigenen Bildungsprozesse zu gestalten können Vereinbarungen und Regeln für das gemeinsame Lernen und Zusammenleben sinnvoll einführen und erzieherische Vorbildwirkung entfalten
---	---

Pädagogische Diagnose, Beratung, Beurteilung	Absolvent*innen nutzen ihre Diagnosekompetenz sowie ihr Wissen über Lernvorgänge zur Planung von Lernangeboten organisieren Angebote für Lernende mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedürfnissen kooperieren interdisziplinär mit außerschulischen Einrichtungen und Personen, um allen Schüler*innen optimale Bildungschancen zu ermöglichen nutzen Heterogenität als Entwicklungspotenzial für Unterricht und Schulleben geben Feedback und beraten Lernende und Obsorgeberechtigte über Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten nutzen pädagogische Diagnostik zur Adaption von Lernsituationen an individuelle Schülerbedürfnisse beurteilen Lernprozesse und Lernergebnisse kompetenzorientiert
--	---

Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung	<p>Absolvent*innen</p> <p>sehen es als ihre Aufgabe an, die Qualität von Lernsituationen und Schule zu sichern und weiterzuentwickeln</p> <p>verstehen Weiterentwicklung als Aufgabe, die gemeinsam mit Kolleg*innen, Eltern, Schüler*innen und außerschulischen Partner*innen gestaltet wird</p> <p>beschaffen sich Evaluationen und Rückmeldungen und verarbeiten diese für die Weiterentwicklung von Schule und die Gestaltung von Lernsituationen</p> <p>handeln verantwortungsbewusst und interpretieren Bildungsinstitute als Orte, an denen Lernen ein aktiver und entdeckender Prozess ist</p> <p>sind offen gegenüber neuen Formen von Bildungsinstitutionen, Schule und der Gestaltung von Lernumgebungen</p> <p>können Projekte (mit Kooperationspartnern) planen, durchführen und evaluieren</p>
Pädagogische Grundhaltung	<p>Absolvent*innen</p> <p>verstehen sich als Vertreter*innen einer hochqualifizierten Profession, die verpflichtet ist, die Qualität ihres Handelns zu beobachten und weiterzuentwickeln,</p> <p>kennen zentrale Werte, an denen sich die österreichische Schule orientiert (z. B. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, UN-Kinderrechtskonvention, UN-Behindertenrechtskonvention, § 2 SchOG, Lehrpläne) und haben deren Bedeutung für die Schul- und Unterrichtspraxis verstanden,</p> <p>sind sich ihrer eigenen Werthaltungen sowie Menschen-, Kinder-, Gesellschafts- und Weltbilder bewusst und bereit, diese kritisch zu hinterfragen,</p> <p>sind bereit, ihre Kompetenzen für die bestmögliche Förderung aktiven Lernens aller Schüler*innen einzusetzen,</p> <p>sind bereit, Diversität anzuerkennen und als Ressource im Sinne einer Inklusiven Schule zu nutzen,</p> <p>sind sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung als Vertreter*innen von Bildungsinstitutionen bewusst und bereit, Visionen für deren Weiterentwicklung zu erstellen und zu konkretisieren,</p> <p>gehen mit eigenen Gefühlen konstruktiv um, haben eine gute Selbstwahrnehmung und sind imstande, ihre eigenen zugrunde liegenden Emotionen und Motivationen zu interpretieren und Gefühle anderer wahrzunehmen.</p>

Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln	Absolvent*innen zeigen Offenheit für Neues durch eine forschend-lernende Haltung für relevante bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fragestellungen der Bezugsdisziplinen,
Entwickeln einer forschenden Grundhaltung	kennen Charakteristika, Grundannahmen und Methoden verschiedener Forschungsansätze und nutzen diese Kenntnisse zur Auswertung und Beurteilung von Forschungsergebnissen und Reformvorschlägen, verstehen wesentliche Schritte in Forschungsprozessen, können Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens anwenden und sind in der Lage, Qualifikationsarbeiten zu berufspraktisch relevanten Problemen auf wissenschaftlichem Niveau zu erstellen, analysieren und reflektieren Situationen der (eigenen) beruflichen Praxis unter Einbeziehung verschiedener Perspektiven und ziehen Konsequenzen für die Weiterentwicklung der praktischen Situationen und ihrer eigenen Kompetenzen.

3 Hochschulen als Lernorte

In diesem Kompetenzmodell sind die zu erwerbenden Kompetenzen in den vier Tätigkeitsfeldern „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beraten“ und „Schule Entwickeln“ beschrieben. Zum Erwerb dieser Kompetenzen stellen die Hochschulen unterschiedliche Lernorte zur Verfügung:

- Lernorte im Unterrichtspraktikum – „Erster Lernort“
Dieser Lernort ermöglicht es den Studierenden, im Klassenunterricht Routinen zu entwickeln und einer kritischen Analyse zu unterziehen. Sie lernen Inhalte fachwissenschaftlich und -didaktisch für die jeweiligen Schüler*innen aufzubereiten und zu reflektieren, um neue Handlungsideen zu entwerfen.

- Lernorte innerhalb der Institution Schule – „Zweiter Lernort“
Nicht nur einzelne Praxispädagog*innen, sondern in Zukunft vermehrt Schulen als Partner ergreifen die Gelegenheit, mit der Hochschule gemeinsam Unterricht und Schule weiterzuentwickeln und das im Zusammenhang mit den Studierenden und deren Praxis. Studierende erleben sich durch Kooperation mit Lehrer*innen selbstwirksam, weil ähnliche Ziele vorhanden sind. Das kann nur gemeinsam mit den Schulpartnern und der PH als ein kontinuierlicher und allmählich auch in Schulentwicklung mündender Prozess entwickelt werden.
- Lernorte außerhalb der Schule – „Dritter Lernort“
Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule ermöglicht einen tiefen Einblick in Lebenskonzepte, Lebenskontexte und Biografien. Der/die Einzelne tritt in den Fokus der Aufmerksamkeit. Dies ermöglicht angehenden Lehrer*innen notwendige Einsichten für die zukünftige Gestaltung von Unterricht und Schule, um den Bedürfnissen der zukünftigen Schüler*innen Rechnung tragen zu können.
- Lernort PH – „Vierter Lernort“
Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird konzeptionell neu aufgestellt. In Tutorien, die fachwissenschaftlich bzw. –didaktisch oder allgemein pädagogisch orientiert sind, werden Studierende in ihren jeweiligen Lernfeldern begleitet. Theorien und Konzepte ermöglichen Begründungszusammenhänge für praktisches Handeln, aus praktischem Handeln werden verallgemeinerbare „Theorien des Handelns“ entwickelt.

Diese Lernorte bilden eine sich gegenseitig fordernde und förderliche Struktur, die auch die Hochschule explizit in die Pflicht nimmt. Darüber hinaus orientiert sich dieses Kompetenzmodell mit den zwei weiteren Kompetenzfeldern „Pädagogische Grundhaltung“ und „Forschende Haltung“ am Habitusbegriff, im Sinne von Tiefenstrukturen des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns, der eine „inkorporierte Lebens- und Lerngeschichte“ darstellt. Kompetenzerwerb ist daher kein rein individueller Prozess, sondern ein Wechselwirkungsprozess von Persönlichkeit, Handlung und strukturellen Lerngegebenheiten (vgl. Curriculum Primarstufe). Einverleibung und Personalisierung sind zentrale Momente

einer Lehrer*innenbildung, das Entwicklungsportfolio (für die Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaft und der Pädagogisch-Praktischen Studien) spielt dabei als Lernelement eine wesentliche Reflexionsebene.

Scheunpflug/Welser (2018) haben in ihrer Analyse von lehramtsbezogenen Lehrkonzepten in der Erziehungswissenschaft in Deutschland drei idealtypische Muster erarbeitet. Im vorliegenden Kompetenzmodell handelt es sich eher um eine entwicklungsorientierte Habitustransformation. Betont wird die Eigenständigkeit der Studierenden, die in Auseinandersetzung mit Lerngelegenheiten Entwicklungsmöglichkeiten erhalten. Folgerichtig versteht sich – wie oben ausgeführt – die Hochschule selbst auch als Lernort für den Lehrberuf.

4 Vom Modell zum Curriculum

In der schon genannten Analyse von Scheunpflug/Welser werden zwei weitere Muster von Lehrkonzeptionen genannt: forschungsbasiertes Orientierungswissen und forschungsbasierter Wissenserwerb. Beide Muster haben die Bildungswissenschaft als Orientierungswissen für schulische Situationen und Professionalisierungswissen von Lehrkräften im Blick, sie bauen in ihrer Lehre über Forschungsergebnisse Wissensbestände auf, die einen Bezug zum zukünftigen Berufsfeld aufweisen. „Pädagogische Professionalität entsteht nach diesem Verständnis durch Akkumulation empirisch gesättigter Wissensbestände. Entsprechend ist es die Aufgabe des Lehrenden, dieses Wissen zu erarbeiten und bereit zu halten“ (ebd., S. 144). Vorliegende Curricula in der Phase der Neuerstellung der Universitäten weisen diese Muster auf.

In der gemeinsamen Entwicklung des Curriculums im Cluster Mitte mussten nun die beiden Modelle der Kompetenzbeschreibungen das Angebot-Nutzungsmodell der Universität Salzburg und das vorgestellte Modell der oberösterreichischen Hochschulen miteinander verbunden werden. Gemeinsame Grundprinzipien konnten markiert werden:

- „Kompetenz als komplexes Konstrukt umfasst Wissen, Können und Haltungen, die eine bestimmte Handlungsqualität im Lehrberuf

ermöglichen, der von Ungewissheiten und Antinomien durchzogen ist. Insofern geht es auch um die Erreichung von reflexiver Handlungssouveränität unter Bedingungen von Kontingenz.

- Der bildungsbezogene Aspekt betont die aktive Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung durch die Studierenden selbst. Das Kompetenzmodell kann als strukturelle Reflexionsbasis der persönlichen Professionsentwicklung verstanden und benutzt werden“ (Curriculum Cluster MITTE Sekundarstufe 2016, Anhang).
- Das Pädagogische Fachwissen im Sinne von Shulman (1986) stellt eine wesentliche Säule des Curriculums dar. Untersuchungen belegen die Bedeutung dieses Wissens für die Unterrichtsgestaltung und für die fachliche Kompetenz der Schüler*innen (vgl. Voss 2019, Terhart 2018.)
- Kompetenzen von Lehrpersonen bauen sich in einem langjährigen, berufsbiografischen Entwicklungsprozess auf (vgl. Curriculum Cluster MITTE Sekundarstufe 2016).

Damit sich dieser Ansatz auch strukturell im Curriculum niederschlägt, wurden Lehrveranstaltungsketten im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien erarbeitet. Die Schulpraxis wurde jeweils kombiniert mit einer bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltung. Innovative Lehrkonzepte sollen diese Lerngelegenheiten durch Kooperationen der Lehrenden in den Bildungswissenschaften, in den Fachdidaktiken und mit den Ausbildungs- bzw. Betreuungslehrer*innen ausbauen und vertiefen, sowie auch Forschungsprojekte fördern.

5 Wissenschafts- und Professionsorientierung im Curriculum

Während für die Bildungswissenschaften und die Pädagogisch-Praktischen Studien ausgewiesene Professionsmodelle vorliegen, unter anderem wären zu nennen strukturtheoretischer, kompetenzorientierter und berufsbi-

grafische Ansätze – für diese liegen auch eine beträchtliche Anzahl von Forschungsergebnissen vor, wird der Begriff der Fachlichkeit in den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken kontrovers diskutiert. „Fachlichkeit ist insofern mehr als Fachwissen, als es für einen Lehrer eben nicht reicht, Erkenntnisse der Fachwissenschaft zu wissen oder auch anwenden zu können. Ein Lehrer, der Inhalte an seine Schüler vermitteln soll, muss die Erkenntnisse verstanden haben, er muss eben nicht nur Antworten auf die Frage ‚was‘ – das wäre das reine Fachwissen – oder ‚wie‘ – das wäre das Fachwissen verbunden mit der Anwendung – haben, sondern er muss die wichtigste Frage der Lernenden beantworten können: ‚warum‘ [...]. Wir sehen unmittelbar ein, dass es die Fachlichkeit des Lehrers sein muss, auf eben diese ‚warum-Fragen‘ der Lernenden antworten zu können, so dass wir feststellen können: Fachlichkeit ist gekennzeichnet durch reflektiertes, eingesehenes, im besten Sinne verstandenes Fachwissen.“ (Fuccia, D., Fachlichkeit als wichtiger Baustein der Lehrerbildung).²

Die Frage, welches Fachwissen benötigt die Lehrer*innenbildung, kann verschärft werden mit der Frage: Ist es notwendig, für die Lehramtsausbildung andere Lehrveranstaltungen anzubieten als für die Diplomstudien? Benötigen Lehrer*innen ein „anderes“ Wissen?

Fischer (2012, S. 18ff.) definiert Bildung als die Kompetenz von Aushandeln von Bildung. Er versteht darunter einen gesamtgesellschaftlichen Prozess, in dem es um Bewertungen von Bildungszielen und Bildungsinhalten geht, eben einen „Prozess, in dem sich die Gesellschaft selbst bildet, indem sie sich darüber verständigt, was ihr wichtig ist.“ (ebd., S. 25). Lehrer*innenbildung kann sich daher nicht damit begnügen, innerfachliche Strukturierungen zu übernehmen und zu lehren, sondern sie steht auch fachwissenschaftlich im Diskurs, welches Wissen sich in ein „Bildungswissen“ transformieren kann und warum. Diese Transformation muss ein integraler Bestandteil wissenschaftlicher Arbeit in der Lehramtsausbildung sein, kein späteres Additum fachdidaktischer oder bildungswissenschaftlicher Begleitlehrveranstaltungen. Es geht um einen grundsätzlichen Zugang zu Wissenschaft im Kontext von Fragestellungen. Wernet (2018) fordert eine Rückbesinnung auf den Erkenntnisanspruch der Wissenschaft, der in der Lehre (nur) über den Diskurs erreicht werden

2 <http://www.abl-lehrerverbaende.de/downloads/vortrag-prof-di-fuccia.pdf>

kann. Er warnt vor einer Verschulung der Hochschule, die zu schnell die Brauchbarkeit der Forschung für den Lehrberuf einfordert, jedoch genau dies kann Forschung nicht leisten, will sie Wissenschaft bleiben. Er sieht Wissenschaftlichkeit der Lehre als Garant für Irritationen in der Praxis, die reflektiert werden sollen. Sein Anspruch an eine undidaktische Lehre übersieht jedoch die „Doppeldeckerfunktion“ der Lehramtsausbildung. Die Art und Weise, mit und an welchen Inhalten Wissenschaft in der Ausbildung bearbeitet bzw. ausgeübt wird, hat maßgeblichen Modellcharakter für die Frage nach dem Bildungswert ihrer Inhalte. Der fachwissenschaftliche Diskurs muss sich darüber hinaus auch der Frage stellen, was können die Schüler*innen an den einzelnen Inhalten lernen, damit diese entscheidungsoffene und -fähige Subjekte einer Gesellschaft sind.

Ein Ausbuchstabieren von Professionsorientierung und ihrer kritischen Transformation in den Fachwissenschaften und -didaktiken ist noch ein Desiderat. Cramer (2019, S. 288) fordert einen interdisziplinären Dialog zwischen den einzelnen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, der durch die Professionsforschung inspiriert werden kann. Die entscheidenden Fragen können aber nur aus den Fachdidaktiken heraus aufgeworfen werden, die Professionsansätze der Bildungswissenschaft wären hierfür anschlussfähig.

Literatur

- Pädagogische Hochschule Oberösterreich (2015). Curriculum Primarstufe, S. 12–17.
- Entwicklungsverbund Cluster Mitte (2016). Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt: Suhrkamp taschenbuch wissenschaft 658.
- Cramer, C. (2019). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. In: Christophel, E. et al. (Hrsg.) *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann Verlag, S. 275–292

- Fischer, R. (2012). Bildung als Aushandlung von Bildung. In: Fischer, R. et al. (Hrsg.) *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*. Linz: Trauner Verlag, S. 18–30.
- Fuccia, D., Fachlichkeit als wichtiger Baustein der Lehrerbildung: <http://www.abl-lehrerverbaende.de/downloads/vortrag-prof-di-fuccia.pdf>; 18.4.2019
- Giddens, A. (1985). *The Nation-State and Violence*. Padstow: T. J. Press.
- Nairz-Wirth, E. (2011). Professionalisierung nach Pierre Bourdieu. In: Schratz, M. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken*. Wien: Facultas, S. 163–186.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp taschenbuch wissenschaft 543.
- Scheunpflug, A.; Welser, S. (2018). Lehramtsbezogene Lehrkonzepte in der Erziehungswissenschaft – eine empirische Annäherung im Rahmen dokumentarischer Praxisforschung. In: Böhme, J. et al. (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit*. Münster: Waxmann Verlag, S. 131–150.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15. No. 2 (February), S. 4–14.
- Terhart, E. (2018). Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung. Kontext und einige Ergebnisse des BilWiss-Projekts. In: Böhme, J. et al. (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit*. Münster: Waxmann Verlag, S. 119–130.
- Voss, T. (2019). Lehrkraftwissen und dessen Erwerb. Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In: McElvany, N. et al. (Hrsg.) *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen*. Münster: Waxmann Verlag, S. 9–28.

- Weisser, J. (2012). Kompetenzziele im Bereich der Sonderpädagogik an Pädagogischen Hochschulen. Professionalisierung, Innovation und die Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Entwicklung und weiterführende Überlegungen an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Workingpaper 3.
- Wernet, A. (2018). Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Böhme, J. et al. (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit*. Münster: Waxmann Verlag, S. 47–61.

DER PRIMARSTUFENBEREICH UND SEINE HERAUSFORDERUNGEN ALS GRUNDLAGE FÜR DIE ERSTELLUNG VON CURRICULA

Andrea Seel

I Vom Schultypenlehramt zum Schulstufenlehramt

Mit der „PädagogInnenbildung NEU“ wurde eine schultypenspezifische Ausbildung durch eine Ausbildung nach Schulstufen ersetzt. Die rechtlichen Vorgaben sehen nur mehr eine Unterscheidung in Primar- und Sekundarstufe vor. Das bisherige sechssemestrige Bachelorstudium für das Lehramt an Volksschulen wurde durch ein achtsemestriges Bachelorstudium und ein unmittelbar daran anschließend oder berufsbegleitend zu absolvierendes Masterstudium im Umfang von mindestens 60 ECTS-Anrechnungspunkten (ECTS-AP) zur Erlangung eines Lehramts für die Primarstufe ersetzt. Die sich bisher auf die Altersstufe der Sechs- bis Fünfzehnjährigen beziehenden Lehrämter für Sonderschulen und Religion an Pflichtschulen wurden als Schwerpunkte in das Lehramt für die Primarstufe bzw. als Spezialisierungen in das Lehramt für die Sekundarstufe integriert.

Eine Ausbildung für größere Altersbereiche wurde angestrebt, um die Flexibilität des Einsatzes von Pädagog*innen und die Übergänge zwischen Schulstufen und Schularten sowie elementaren Bildungseinrichtungen zu erleichtern. Während in den Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe vom Juni 2011 ein Bachelorstudium Pädagogik des Elementar- und Primarbereichs (Altersbereich 0 bis 12 Jahre) avisiert wurde, brachte die Novelle zum Hochschulgesetz selbst „nur“ ein Lehramt Primarstufe. Dass der Studienfachbereich dennoch Elementar- und Primarstufenpädagogik und -didaktik genannt wurde, gepaart mit der Tatsache, dass

der mit Primarstufe gemeinte Altersbereich im Hochschulgesetz nicht definiert wurde, das Lehramt für die Primarstufe aber nach wie vor offiziell ausschließlich für den Einsatz an Volksschulen befähigt, hat bei der Entwicklung des Curriculums an den Pädagogischen Hochschule zu unterschiedlichen Interpretationen geführt. So qualifizieren die Curricula in der Mehrzahl für den Bereich der Volksschule, vereinzelt aber auch bis zur sechsten Schulstufe.

2 Die Ausbildung von Lehrer*innen für die Volksschule – Meilenstein und Rückblick

Die (annähernde) Vereinheitlichung der Studienstrukturen im Bereich der Primar- und Sekundarstufe kann als Meilenstein in der Lehrer*innenausbildung bezeichnet werden. Lange Zeit hielt sich die Vorstellung, dass die Volksschullehrer*innenausbildung nicht wissenschaftlichen Kriterien zu entsprechen brauche. Erst im Jahr 1968 kam die Ausbildung der Volksschullehrer*innen, die zuvor jahrzehntelang an sekundären Bildungseinrichtungen, den Lehrerbildungsanstalten, stattfand, an Pädagogische Akademien, zuerst als zweijähriges, später dann als dreijähriges Lehramtsstudium. Die Pädagogischen Akademien hatten Lehrer*innen heranzubilden, „die nach Berufsgesinnung, Berufswissen und Berufskönnen geeignet sind, die Aufgaben des Lehrberufs zu erfüllen“ (§ 118 SchOG in Seel 2010, S. 186). Mit dem Akademienstudiengesetz 1999 wurden die Lehramtsstudien an Pädagogischen Akademien Diplomstudien, mit Hochschulwerdung 2007 Bachelorstudien. Bei gleichbleibendem Studienumfang wurde erstmals explizit der Auftrag formuliert, Studienangebote an sich verändernden Professionalisierungserfordernissen zu orientieren und einen Transfer wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Erkenntnisse in die pädagogische Arbeitswelt zu gewährleisten (Hochschulgesetz 2005).

3 Wofür wird ausgebildet? Der Bildungsauftrag der Volksschule

Die Volksschule als Schule der Sechs- bis Zehnjährigen erfüllt als Grundschule gemeinsam mit der Unterstufe der Sonderschule die Agenden der Primarstufe (ISCED-2011-Level 1). Als erste allgemeinbildende Schule im österreichischen Bildungswesen hat sie die Aufgabe, den Kindern gesicherte Grundkenntnisse zu vermitteln und sie im Hinblick auf ihre Persönlichkeit und Sozialkompetenz auf den weiteren Bildungsgang vorzubereiten. Mit der Schultypenbezeichnung *Volksschule* wird zudem der ideelle Anspruch verbunden, eine Schule für alle Kinder zu sein (Seel, Tschiesner & Wohlhart 2018).

Lehrer*innen der Primarstufe sind in der Regel Klassenlehrer*innen, die alle Pflichtgegenstände unterrichten. Ihre Aufgabe ist es, grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen zu vermitteln, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken (einschließlich digitaler Kompetenz), einer sachgerechten Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie einer breiten Entfaltung im körperlich-sportlichen, musisch-kreativen und technischen Bereich dienen (Lehrplan der Volksschule 2012, S. 9f.). Für die Lehrer*innenausbildung bedeutet das, dass angehende Lehrpersonen für alle Fächer der Primarstufe, sprich Deutsch, Lesen, Schreiben, Mathematik und Sachunterricht, Musikerziehung und Bildnerische Erziehung, Werken sowie Bewegung und Sport, aber auch die Verbindlichen Übungen Lebende Fremdsprache und Verkehrserziehung fachlich und fachdidaktisch ausgebildet werden müssen. Darüber hinaus müssen sie befähigt werden, bei Kindern eine Lern- und Arbeitshaltung grundzulegen, Lernfreude und Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu fördern und sie zu selbständigem Lernen hinzuführen. Auch das Erfordernis, die Persönlichkeit der Kinder zu stärken, soziale und kommunikative sowie zahlreiche andere überfachliche Kompetenzen zu entwickeln, braucht eine Ausbildung in den verschiedenen Disziplinen der Human- und Bildungswissenschaften.

4 Neue Wege in der Lehrer*innenbildung: Kompetenzorientierung und Modularisierung

Die Ausbildung von Volksschullehrer*innen hat dem Erfordernis, Generalist*innen auszubilden, über Jahrzehnte lang durch kleinteilige Studienpläne mit einem Maximum an Fächern entsprochen. Bis zur Hochschulwerdung waren Curricula dadurch gekennzeichnet, dass die schulpraktische Ausbildung (später schulpraktische Studien), die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, die Humanwissenschaften und die Ergänzenden Studien als Studienfachbereiche und die ihnen zugeordneten Fächer unverbunden nebeneinanderstanden. Trotz des Bemühens zahlreicher Ausbildungseinrichtungen, innovative hochschuldidaktische Formate zu implementieren, blieb der Studienbetrieb an Pädagogischen Akademien doch eher ein wissens- und fertigkeitsvermittelnder Schulbetrieb, der sich an der Systematik der jeweiligen Ausbildungsfächer und ihrer Bezugsdisziplinen orientierte.

Die mit dem Hochschulgesetz 2005 geforderte Kompetenzorientierung und Modularisierung der Curricula brachte die Chance auf einen Paradigmenwechsel, der gerade im Bereich der Primarstufe mit ihrem ganzheitlichen Bildungsanspruch und dem Erfordernis, interdisziplinäre Konzepte zu entwickeln, neue Ausbildungslogiken eröffnete. So stehen nun nicht mehr definierte Ausbildungsinhalte, sondern für das spätere Berufsleben benötigte Kompetenzen im Vordergrund, die neben kognitiven auch motivationale und sozial-kommunikative Komponenten umfassen und das Potential einer Person beschreiben, in konkreten, anspruchsvollen beruflichen Situationen professionelle Handlungsstrategien zu realisieren. Damit wurde in der Curriculumentwicklung ein grundlegender Paradigmenwechsel vollzogen. Aus den anzustrebenden Lernergebnissen werden Inhalte, hochschuldidaktische Maßnahmen und Prüfungsformen abgeleitet. Themenorientierte studienfachbereichs- und fachübergreifende Module ermöglichen eine Zusammenschau und ein Zusammenwirken der Fächer im Hinblick auf die angestrebten Kompetenzbereiche und haben das Potential, die Fähigkeit der Studierenden zu vernetzendem Denken und kooperativem Handeln zu fördern.

Dass die Erstellung und Umsetzung kompetenzorientierter, modularisierter Curricula voraussetzungsreich ist, haben die Implementierungen der letzten Jahre bewiesen. So zeigen die Stellungnahmen des Qualitätssicherungsrats zu den Curricula, dass die angestrebten Kompetenzen in Umfang und Anforderungshöhe oft überzogen sind. Die bloße Zerlegung von Kompetenzen in Teilkompetenzen und die schrittweise Abarbeitung dieser Kompetenzen unterläuft vielfach die innere Logik von Bildungsprozessen. Zudem erweist es sich als unmöglich, komplexe Kompetenzen wie beispielsweise Differenzierungs- und Individualisierungskompetenz im Rahmen punktueller Lehrveranstaltungen oder auch innerhalb eines Moduls abzuarbeiten (Wohlhart & Seel 2013).

5 Ansprüche an die Ausbildung von Lehrer*innen der Primarstufe

Eine Herausforderung der Curriculumentwicklung in der Primarstufe stellen auch wachsende Anforderungen dar. So kommen Lehrer*innen in der Begleitung des Übergangs von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule vermehrt transitive Aufgaben zu. Die zunehmende Diversität der Schüler*innen erfordert neben einer inklusiven Unterrichtsgestaltung einen kompetenten, potentialorientierten Umgang mit Vielfalt. Besonders in Städten sind Lehrer*innen zunehmend mit anderen Alltagssprachen als Deutsch konfrontiert. Sie sind für den Erwerb von Grundkompetenzen verantwortlich und haben sich gemeinsam mit den Schüler*innen Kompetenzmessungen zu stellen. Dazu kommt der Umgang mit elterlichen Ansprüchen, das Erfordernis der Zusammenarbeit im Team und mit anderen Bildungseinrichtungen und Supportsystemen sowie der Auftrag, sich an Schulentwicklung zu beteiligen.

Auf allgemeiner Ebene werden diese Ansprüche aufgenommen, wenn die Rahmenvorgaben für die Begutachtung der Curricula durch den Qualitätssicherungsrat vorsehen, dass diese „die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen wie allgemeiner und spezieller pädagogischer Kompetenzen, fachlicher und didaktischer, inklusiver, interkultureller,

interreligiöser und sozialer Kompetenzen, Diversitäts- und Genderkompetenzen und Professionsverständnis zu berücksichtigen, sowie ein umfassendes Verständnis für die Bildungsaufgabe zu fördern“ (Anlage zum Hochschulgesetz 2005 idgF) haben. In Papieren und Konzepten von Expert*innen, Fachabteilungen und Kompetenzzentren werden zudem für die Ausbildung der Primarstufenlehrer*innen Module oder Lehrveranstaltungen in nicht unbeträchtlichem Umfang für je spezielle Kompetenzbereiche gefordert. Was inhaltlich als sinnvoll und legitim erscheint, erweist sich im Rahmen von Curriculumentwicklung, wenn alle formulierten Ansprüche summiert werden, rasch als ein quantitatives Problem.

6 Das Lehramt Primarstufe zwischen Erwartungen und enttäuschten Hoffnungen

Die angekündigte Verlängerung des sechssemestrigen in ein achtsemestriges Bachelorstudium mit 240 ECTS-AP und ein Masterstudium mit zumindest 60 ECTS-AP stellte unter den oben ausgeführten Bedingungen eine seit Langem erforderliche Erweiterung des Ausbildungsumfangs dar.

Durch die Etablierung eines Schwerpunkts von mindestens 60 ECTS-AP ergeben sich in den Studienfachbereichen im Bachelorstudium im Vergleich zum alten Volksschullehramt allerdings keine gravierenden Änderungen. Die verheißungsvollen 120 bis 130 ECTS-AP im Bereich der Primarstufenpädagogik und -didaktik relativieren sich, wenn man bedenkt, dass aus ihnen auch Teile der Pädagogisch-Praktischen Studien bespielt werden und Fächer der vormaligen Ergänzenden Studien (z. B. Medien und digitalen Kompetenz) integriert werden müssen. Übrig bleibt eine im Vergleich zum früheren Studienfachbereich der Fachwissenschaften/Fachdidaktiken de facto leichte Erhöhung des Umfangs, die vor allem den Fächern Deutsch und Mathematik, da und dort auch dem Sachunterricht zugutegekommen ist. Für alle anderen Fachbereiche haben sich aufgrund der Vielzahl der Fächer jedoch nur marginale Veränderungen ergeben. Auf diesen Sachverhalt weist auch Michael Fuchs von der Pädagogischen

Hochschule Luzern als einer der Gutachter der Primarstufencurricula im Entwicklungsverbund SÜD-OST hin, wenn er die „fürstliche Ausstattung“ des Schwerpunkts der Studienzeitausstattung bestimmter Fächer „auf derart niedrigem Niveau“ (z. B. Bildnerische Erziehung oder Technisches und Textiles Werken mit je 6 ECTS-AP) gegenüberstellt.

Als problematisch erweist sich zudem, dass die Pädagogischen Hochschulen angehalten wurden, das achtsemestrige Bachelorstudium im Vergleich zum sechssemestrigen kostenneutral durchzuführen. Das bedeutet unter Berücksichtigung einer angemessenen Ausstattung des Schwerpunkts mit Präsenzveranstaltungen, dass für die Fächer der Primarstufenpädagogik und -didaktik und die Bildungswissenschaften deutlich weniger Semesterwochenstunden zur Verfügung stehen als bislang. Dies erweist sich vor allem bei stark fähigkeitsbezogenen Fächern, wie sie in der Primarstufe zahlreich vertreten sind, als potentiell qualitätsmindernd. Für die Curriculumentwicklung stellt sich unter dem Aspekt des Kompetenzaufbaus zudem die Frage, wie diese Fächer im Studienablauf sinnvoll zu platzieren sind.

7 Primarstufenlehrer*innen als spezialisierte Generalist*innen

Unter der Perspektive, dass Lehrer*innen der Primarstufe im Sinne des Klassenlehrer*innenprinzips nach wie vor als Generalist*innen ausgebildet werden müssen, wäre es wohl angemessen gewesen, die durch die Verlängerung des Bachelorstudiums gewonnenen Studienzeiten den Fächern der Primarstufe zu widmen und diese adäquat auszustatten. Gestiegene Anforderungen an die Individualisierung von Lernprozessen, aber auch eine Zunahme der Komplexität fachdidaktischen Wissens führen „zu der kaum einlösbaren Forderung, in so divergenten Bereichen wie im Erst- und Zweitsprachunterricht, beim Aufbau mathematischer Problemlösestrategien oder in der Musikpädagogik gleichermaßen auf aktuellem Stand zu sein“ (Wohlhart, Böhm, Grillitsch, Oberwimmer, Soukup-Altrichter & Stanzel-Tischler 2016, S. 43). Die Autor*innen empfehlen daher die

Ausbildung spezialisierter Generalist*innen, für die in der Volksschule aber erst geeignete Arbeitsfelder geschaffen werden müssten, um die Entfaltung der spezialisierten Kompetenzen zu ermöglichen.

Eine solche Ausbildung wird von den Pädagogischen Hochschulen der Verbundregion SÜD-OST zumindest im Masterstudium realisiert. Die Studierenden können eine Vertiefung in einem Fach bzw. Fachbereich gemäß dem Lehrplan der Volksschule im Ausmaß von 15 ECTS-AP (davon sieben Pädagogisch-Praktische Studien) wählen und darin eine Masterarbeit verfassen oder eine Masterprüfung ablegen.

Grundsätzlich ermöglicht auch der im Hochschulgesetz verankerte Schwerpunkt eine fachliche Spezialisierung. Der Umfang erscheint mit mindestens 60 ECTS-AP für ein Fach der Primarstufe allerdings äußerst umfangreich. Fraglich ist, ob es zum gegenwärtigen Zeitpunkt überhaupt ausreichend und entsprechend qualifiziertes Personal gibt, um solche fachlichen Schwerpunkte abzudecken. Fakt ist, dass in Summe mehr Schwerpunkte im Bereich der Inklusiven Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik, Sozialpädagogik, Elementarpädagogik, Kulturvermittlung, Mehrsprachigkeit, Freizeit- oder Religionspädagogik angeboten werden als in Fächern der Primarstufe. Die Möglichkeit, eine spezialisierte Ausbildung in zwei oder drei Fächern bzw. Fachbereichen der Primarstufe anzubieten, wäre wünschenswert. Der Ansatz mancher Hochschulen, zwei fachliche Schwerpunkte mit je 30 ECTS-AP zu etablieren, wurde zuletzt jedoch untersagt.

8 Ausbildungscurricula zwischen Variation und Abstimmung

Die Rahmenvorgaben für die Erstellung der Curricula mit ihren Mindest- bzw. Von-Bis-Angaben betreffend den Umfang von Studienfachbereichen und für das Gesamtstudium (Bachelor und Master), die Integration der Pädagogisch-Praktischen Studien in die Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und die Primarstufenpädagogik und -didaktik, die Verwendung der Bezeichnung Elementar- und Primarstufenpädagogik und

-didaktik im Lehramt Primarstufe, die Möglichkeit, das Masterstudium gleich im Anschluss in Vollzeit oder berufsbegleitend zu studieren ... – das alles weist auf die Intention, den Einrichtungen der Lehrer*innenbildung und den Verbänden, im Speziellen auch in der Kooperation mit den Universitäten in der Sekundarstufe Allgemeinbildung, aber auch den angehenden Lehrer*innen oder dem System eine größtmögliche Flexibilität einzuräumen.

Daraus ergeben sich einige Herausforderungen. Für die Curriculumentwicklung im Bachelorstudium ergibt sich durch die Wahlmöglichkeit im Masterstudium die Notwendigkeit, berufsbefähigend auszubilden, obwohl die Berechtigung für eine dauerhafte Anstellung erst mit der Absolvierung des Masterstudiums verbunden ist. Für das Masterstudium hingegen fehlt durch die verschiedenen Studienoptionen die klare Fokussierung in Richtung Wissenschafts- und/oder Professionsorientierung. Für die Studierenden selbst ergeben sich derzeit Probleme bei einem Wechsel des Studienortes beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. Aufgrund unterschiedlichen Umfangs der Studienfachbereiche in den Bachelor- und Masterstudien der einzelnen Verbände bzw. sogar einzelner Standorte laufen die Studierenden Gefahr, die in der Dienstrechts-Novelle 2013 für den Pädagogischen Dienst für eine Anstellung im Schuldienst geforderten Mindest-ECTS-Anrechnungspunkte in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen oder den Pädagogisch-Praktischen Studien – trotz vollständig absolvierter Bachelor- und Masterstudien – nicht erreichen zu können.

Österreichweite Abstimmungen mit Blick auf den Altersbereich, für den das Lehramt Primarstufe qualifiziert, abgestimmte Kompetenzkataloge aber auch Absprachen bezüglich formaler Eckpunkte wie Umfang und Verteilung von Studienfachbereichen und Fächern scheinen sinnvoll. Hier sind letztendlich Prioritäten zu setzen, in welchen Bereichen bundesländerübergreifenden Abstimmungen in der Primarstufe oder Abstimmungen mit der Sekundarstufe in den Verbänden der Vorrang zu geben ist. Jedenfalls sollten ausreichend Spielräume bleiben, um – wie auch vom Qualitätssicherungsrat intendiert – an einzelnen Standorten unter kollegialer Beteiligung profilgebende Studienarchitekturen zu entwickeln und im Sinne einer kontinuierlichen Weiterentwicklung von Lehrer*innenbildung verschiedene Professionalisierungskonzepte zu erproben.

Literatur

- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> (19.3.2019).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2011). PädagogInnenbildung NEU – Die Zukunft der Pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf (19.3.2019).
- Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/1/I_00001/index.shtml (19.3.2019).
- Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html (13.4.2019).
- Seel, A., Tschiesner, R. & Wohlhart, D. (2018). Grundschule und erweiterter Schuleingang. In: H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen (in) der österreichischen Bildungslandschaft* Münster: Waxmann, S. 26–37.
- Seel, H. (2010). Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck: Studienverlag.
- Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2016). Die österreichische Volksschule. In: M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen*. Graz: Leykam, S. 17–58).
- Wohlhart, D. & Seel, A. (2013). Kompetenzorientierung in der Lehrer/innen/bildung – zwischen legitimen und trügerischen Hoffnungen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 21, S. 5–12.

VERSCHIEDENE KULTUREN – GEMEINSAME
PERSPEKTIVEN. SUBJEKTIVER BERICHT
EINES TEILNEHMENDEN BEOBACHTERS
DER LEHRAMTSCURRICULUMENTWICKLUNG
IM VERBUND NORD-OST

Lutz-Helmut Schön

„Von Lehrerinnen und Lehrern wird ein umfassendes Verständnis ihres Bildungsauftrags erwartet, der von der Vermittlung fachlicher Kompetenzen über die Begleitung und Förderung von Kindern und Jugendlichen in deren individueller Entwicklung bis hin zur Beteiligung an der Gestaltung der Gesellschaft reicht. Wenngleich die einzelne Lehrkraft nur je in einem kleinen Segment verantwortlich tätig sein kann, versteht sie die vielfältigen Bildungsprozesse doch als aufeinander bezogen und übernimmt als Mitglied einer Professional Community Verantwortung für die Bildung der nachfolgenden Generation.“¹

Auf diese Zielsetzung der Lehrer*innenbildung haben sich die Pädagogischen Hochschulen² und die Universität Wien im Verbund NORD-OST verständigt. Nach durchaus kontroversen, zugleich aber ausgesprochen konstruktiven Diskussionen und nach teilweise mühevoller Verständigung auf curriculare Details und deren Umsetzung in der Lehre ist ein *Gemeinsames Curriculum* entstanden, das inzwischen bereits im dritten Studienjahr ist.

Der Prozess der Entwicklung eines *Gemeinsamen Allgemeinen Curriculums* mit seinen fachbezogenen Teilcurricula war wesentlich dadurch

1 239. I. Änderung und Wiederverlautbarung des Allgemeinen Curriculums für das gemeinsame Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Mitteilungsblatt der Universität Wien, Studienjahr 2015/2016, ausgegeben am 27.0.2016

2 Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Pädagogische Hochschule Wien sowie Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

beeinflusst, dass die Universität Wien die Umstellung ihrer Lehramtsstudien auf die Bologna-Struktur gerade erst vollzogen hatte. Daher wird dieser kleine Bericht über die Curriculumentwicklung im Verbund NORD-OST mit jenem Reformprozess beginnen, ehe die gemeinsame Arbeit an der Lehrer*innenbildung nachgezeichnet wird.

1 Vom Diplom zum Bachelor of Education

Als im März 2013 das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien seine Arbeit aufnahm, wurden die Lehrkräfte noch mit dem Diplom in ihre schulische Zukunft entlassen. Das Lehramtsstudium war stark geprägt von der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Fach-Studierenden und nahm in einigen Fächern (fast) keinen, in wenigen Fächern bereits einen erheblichen Bezug zum Lehramt. In den meisten Fächern dagegen berücksichtigten die Studieninhalte nur in geringem Umfang die fachlichen und fachdidaktischen Bedürfnisse der Studierenden des Lehramts. Nachdem im Frühsommer 2013 nach kontroversen Debatten ein modifizierter Gesetzentwurf zur „PädagogInnenbildung NEU“³ – gemeinsam vorgelegt vom Wissenschafts- und vom Bildungsministerium, verabschiedet wurde, musste und wollte die Universität Wien das Lehramtsstudium in die Struktur des Bologna-Systems überführen. Die Begleitung dieses Reformprozesses gehörte zu den ersten und zentralen Aufgaben des Zentrums für LehrerInnenbildung.

Der Anlauf für die Bologna-Reform der Lehramtsstudien in Österreich war lang: Bereits seit 2005 haben unterschiedliche Arbeitsgruppen sowie zahlreiche Gremien und Verbände am Konzept der „PädagogInnenbildung NEU“ gearbeitet: Von der prominent besetzten ExpertInnengruppe des

3 124. Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen, 11. Juli 2013).

Bildungsministeriums⁴ bis zur „Werkstatt PädagogInnenbildung NEU“⁵ des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien wurden in diesen Gremien pädagogische Konzeptionen einer zeitgemäßen Ausbildung für Lehrer*innen formuliert und einzelne Aspekte des Lehramtsstudiums präzisiert, beispielsweise die Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, sowie umfangreiche Positionspapiere erarbeitet. Dabei hat das Spannungsfeld zwischen Bildung und Ausbildung viele Diskussionen bestimmt.

Den Strukturvorgaben der Universität Wien folgend, wurden für jedes der Fachgebiete und für die Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG) insgesamt 17 curriculare Subgruppen eingerichtet, die einen detailliert formulierten Arbeitsauftrag⁶ erhielten. Die inhaltliche Abstimmung und Koordination übernahm eine Curriculare Arbeitsgruppe, in welche die Subgruppen Mitglieder entsandten; geleitet wurde die Arbeitsgruppe vom Zentrum für LehrerInnenbildung. Bereits im Mai 2013 konnte die Curriculumentwicklung beginnen. In einer dichten Folge von Sitzungen der Subgruppen – selbst in der vorlesungsfreien Sommerzeit! – und begleitet durch die Curriculare Arbeitsgruppe, entstand bis zum Jahresanfang 2014, mithin nicht einmal ein Jahr nach Start des Reformprozesses, ein Bachelorcurriculum für das Lehramt. So wurde beispielsweise das Curriculum ABG nach acht intensiven Sitzungen der Subgruppe am 18. 02. 2014 übergeben. In allen Subgruppen wurden Lehrveranstaltungen Modulen zugeordnet, neue Lehrveranstaltungen konzipiert und für diese Module Teilnahmevoraussetzungen und Modulziele formuliert, Modulstrukturen und Leistungsnachweise festgelegt sowie Studienpunkte (ECTS-AP) verteilt, in Summa für acht Semester

4 LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung LehrerInnenbildung. Endbericht. März 2010 (https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/brennpunkt_lehrerinnenbildung/ExpertInnenbericht_LBneu.pdf).

5 Am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien wurde im Frühjahr 2012 die „Werkstatt PädagogInnenbildung NEU“ gegründet, die sich zum Ziel setzte, mit Fachdidaktiker*innen und Fachwissenschaftler*innen, die an der Universität Wien die angebotenen Unterrichtsfächer vertreten, Konzepte der Professionalisierung konsequent interdisziplinär zu entwickeln.

6 Richtlinie des Senats vom 20. Juni 2013 zur „PädagogInnenbildung Neu“.

240 ECTS-AP. Die Curricularkommission des Senates der Universität Wien hat den Prozess gesteuert.

Bereits im April 2014 lag das Gutachten des Qualitätssicherungsrates (QSR) zu den Teilcurricula (Bachelor!) vor. Der Qualitätssicherungsrat hat im Zuge des Stellungnahmeverfahrens internationale Fachexpert*innen mit der Erstellung von Gutachten über die Curricula des Bachelorstudiums Lehramt beauftragt. Das Ergebnis war insgesamt positiv, mit einigen kritischen Anmerkungen, die bei einigen wenigen Fächern zur Veränderung der Curricula führten. Die Arbeit war damit noch nicht abgeschlossen: Im Sommer 2014 erhielten die Subgruppen den Auftrag, Mastercurricula zu entwickeln.

Die Studienbeginner*innen des Studienjahres 2014/15 konnten sich nach dem erfolgreichen Abschluss der Eignungsfeststellung – die Diskussionen darum sind ein eigenes Thema! – in das neue Bachelorcurriculum einschreiben, für je zwei Fächer aus einem Angebot von 27 Fächern.

2 Der holprige Start zum gemeinsamen Curriculum

Das Bundesrahmengesetz vom Juli 2013 zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen sah vor allem vor, dass Pädagogische Hochschulen und Universitäten sich in Verbänden zusammenschließen und gemeinsam „Studien zur Erlangung eines Lehramtes für die Sekundarstufe (Allgemeinbildung)“ einrichten sollten. Während an der Universität Wien der Reformprozess vom Diplom zum Bachelor (und Master) noch lief, hatten die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Österreich Verbände gebildet und mit der Entwicklung gemeinsamer Curricula begonnen, und diese schienen schon weit fortgeschritten zu sein. Ein Gerücht im November 2014 – „Die Universität Graz will im neuen Hauptbahnhof eine Dependance einrichten und dort Lehrveranstaltungen anbieten ...“ – wird zum Impuls für intensive interne Gespräche zwischen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Wien: Schon nach wenigen Tagen liegt ein Erstentwurf eines *Letter of Intent* zur Kooperation der beiden Einrichtungen vor, das Ziel ist klar formuliert:

„Um eine bestmögliche Ausbildung der PädagogInnen für die Bildungsregion NORD-OST in NÖ und Wien anzubieten, beabsichtigen die Universität Wien und die PH NÖ ein Kooperationsmodell für das Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) zu entwickeln und gemeinsam zu realisieren: Ziel ist eine qualitätsvolle und forschungsgeleitete Ausbildung der künftigen PädagogInnen, welche den fachlichen, bildungswissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Anforderungen gerecht wird und in die beide Institutionen ihre Stärken einbringen.“⁷

Am Ende eines intensiven Gedankenaustausches über den Jahreswechsel 2014/15 steht ein wohlhabgestimmter Kooperationsvertrag zwischen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Wien. Der Versuch, diesen Vertrag im Bildungsministerium unterschreiben zu lassen, wird zum ersten Schritt hin zu einer Kooperation mit allen Pädagogischen Hochschulen im Raum Wien. Die seit Jänner tagende *Lenkungsgruppe* wird bereits im April 2015 um Kolleg*innen der Rektorate der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, der Pädagogischen Hochschule Wien und der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik erweitert; in einem kleinen feierlichen Akt wird am 28. April 2015 die Absichtserklärung zur geplanten Kooperation unterzeichnet.

Der Verbund NORD-OST hat sich gefunden und sich auf den Weg zu einem gemeinsamen Curriculum gemacht. Neben der Arbeit an den Inhalten der Lehrer*innenbildung bleibt die Formulierung des Kooperationsvertrags des Verbunds NORD-OST eine zentrale Aufgabe der Lenkungsgruppe, die mit der Unterzeichnung der finalen Fassung⁸ und der Unterzeichnung erst am 14. Juni 2016 einen Abschluss findet.

7 Letter of Intent. Bausteine für erste Draft-Version – Kooperation zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in NÖ & Wien ab WS 2016/17, internes Schreiben vom 20.12.2014.

8 Kooperationsvertrag zur Einrichtung eines gemeinsamen Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) für die „PädagogInnenbildung NEU“ im „Verbund NORD-OST“, 1. Juni 2016.

3 Verschiedene Kulturen, gemeinsame Perspektiven

An der Universität Wien erhielten die Curricularen Subgruppen im Herbst 2014 den Auftrag, Mastercurricula für das Lehramt zu entwickeln, im Umfang von vier Semestern einschließlich eines Praxissemesters. Die Nachricht, nun gleich, vielleicht gar parallel die gerade erarbeiteten Bachelorcurricula erneut verändern zu müssen, wurde im Frühjahr 2015 nicht gerade mit Begeisterung aufgenommen.

Unter Einbindung aller Institutionen und der Fachvertreter*innen der gemeinsamen Unterrichtsfächer sowie der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG) und Querschnittsaufgaben wurde am 21. Mai ab 15:00 Uhr in großem Rahmen mit den Pädagogischen Hochschulen über konkrete Chancen und Risiken, Nutzen und Stolpersteine eines gemeinsamen Studienangebots gesprochen. Diese Veranstaltung war ein wichtiger Beitrag zur Schaffung gegenseitigen Vertrauens und hat einen wesentlichen Beitrag für die gemeinsame Arbeit „auf Augenhöhe“ geleistet.

Für jedes der Unterrichtsfächer, für die ein gemeinsames Curriculum zu entwickeln war,⁹ wurde eine curriculare Arbeitsgruppe gebildet, in welche Fachkolleg*innen aus der Universität und den Pädagogischen Hochschulen entsandt wurden, geleitet vom Leiter oder von der Stellvertretenden Leiterin des Zentrums für LehrerInnenbildung. Wenn diese Konstruktion auch eine erhebliche Belastung für das Leitungsteam des Zentrums bedeutete, so war hierdurch eine horizontale Durchlässigkeit und wechselseitige Bereicherung und Abstimmung über Fächergrenzen hinweg möglich. Rückblickend wird diese Arbeitsform als entscheidend für die von allen Beteiligten als gelungen empfundene Kooperation im Verbund NORD-OST bezeichnet.

9 Für die folgenden Fächer wurden gemeinsame Curricula entwickelt: (1) Informatik, (2) Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, (3) Deutsch, (4) Englisch, (5) Mathematik, (6) Physik, (7) Chemie, (8) Geographie und Wirtschaftskunde, (9) Biologie und Umweltkunde, (10) Haushaltsökonomie und Ernährung, (11) Bewegung und Sport, später kam noch (12) Inklusive Pädagogik (Schwerpunkt: Beeinträchtigungen) hinzu, siehe den Beitrag von Gottfried Biewer in diesem Band. Eine weitere Arbeitsgruppe hat sich mit dem Curriculum der AGB beschäftigt.

In zahlreichen Sitzungen haben die Arbeitsgruppen alle Module der Bachelorcurricula diskutiert, insbesondere die fachdidaktischen Module, deren Lehrveranstaltungen aus der Perspektive der Pädagogischen Hochschulen kritisch betrachtet und gegebenenfalls modifiziert wurden. Der Wahlbereich, der in der universitären Version des Curriculums eine eher marginale Bedeutung hatte, wurde um Lehrveranstaltungsangebote erweitert, welche die Lehrer*innenbildung um schulpraktische, unterrichtsmethodische und fachübergreifende Facetten bereicherte. Einzelne Stimmen äußerten zwar Kritik an den zu engen Vorgaben hinsichtlich der Rahmenbedingungen und äußeren Umstände, auf der Ebene der Curriculumentwicklung haben alle Teilnehmer*innen die Zusammenarbeit jedoch als konstruktiv bezeichnet. Auch die Studierenden waren auf der Arbeitsebene sehr engagiert und brachten sich konstruktiv ein.

Im Bereich der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen ist die inhaltliche Überlappung der Lehrangebote von Pädagogischer Hochschule und Universität ungleich größer als in den Fächern. Hier wurde Modul für Modul intensiv und durchaus kontrovers diskutiert. Als Kompromiss entstanden innerhalb der Pflichtmodule alternativ wählbare Parallellehrveranstaltungen, welche die Schwerpunkte der beteiligten PHn abbilden.

4 Schulpraxis – Pädagogisch-Praktische Studien

Die schulpraktische Ausbildung hatte in den Pädagogischen Hochschulen einen großen Umfang: Vom ersten Semester an waren die Studierenden regelmäßig in der Schule und hospitierten und unterrichteten; reflektiert wurden diese Erfahrungen in begleitenden Lehrveranstaltungen. Ganz anders der Ansatz an den Universitäten: Erst nach einer fachlichen Grundbildung und einer theoretisch fundierten Reflexion der Aufgabe der Schule in der StEOP¹⁰ besuchten die Studierenden im dritten Semester im Rahmen des Orientierungspraktikums die Schule. Empirisch gibt es keine

¹⁰ Studieneingangs- und Orientierungsphase. Siehe auch: Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. Braunsteiner, M.-L., Schnider, A., Zahalka, U. (Hrsg.), Leykam/Graz 2014.

Evidenz dafür, dass durch mehr Schulpraxis bessere Lehrkräfte ausgebildet werden.¹¹ Dagegen ist der Stellenwert der fachlichen Ausbildung belegt.

Diese sich widersprechenden Ansätze wurden in den curricularen Arbeitsgruppen und in der Lenkungsgruppe diskutiert, sie wurden jedoch zum offenen Konflikt als im November 2015 das Gemeinsame Bachelorcurriculum mit einem Umfang der Pädagogisch-Praktischen Studien von insgesamt 6 ECTS-AP den Hochschulräten der Pädagogischen Hochschulen vorgelegt wurde. Erst nach einer Sitzung der Lenkungsgruppe und Kolleg*innen des Qualitätssicherungsrates zeichnete sich ein Kompromiss ab, der von einer Expert*innenrunde zu einem Vorschlag mit 10 ECTS-Punkten für die Schulpraxis im Bachelorstudium entwickelt wurde: Das Orientierungspraktikum mit 2 ECTS-AP, die beiden fachbezogenen Schulpraktika mit je 3 ECTS-AP und ein neues forschungsnahes Praktikum im Umfang von 2 ECTS-AP in den ABG zum Thema „Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen“. Die Erhöhung der ECTS-AP ging jeweils zulasten der Begleitlehrveranstaltungen, sodass der Gesamtumfang des Bachelorstudiums von 240 ECTS-AP unverändert blieb. Die Lenkungsgruppe hat eine AG Schulpraxis gebildet, die in zahlreichen Sitzungen praxisnahe Regeln und Ordnungen sowie Handreichungen für Lehrende und Studierende für die Pädagogisch-Praktischen Studien entwickelt hat und bis heute arbeitet.

Da im Masterstudium ein Praxissemester im Umfang von 30 ECTS-Punkten vorgesehen ist, welches 18 ECTS-AP reine Schulpraxis einschließt, wird der im Rahmengesetz vorgesehene Gesamtumfang für die Schulpraxis erfüllt.

Die Konkretisierung und schließlich die alltägliche Umsetzung der Pädagogisch-Praktischen Studien und hier insbesondere des Praxissemesters im Masterstudium bilden bis heute eine große Herausforderung für das Zentrum für LehrerInnenbildung und dort vor allem für das „StudienServiceCenter (SSC) LehrerInnenbildung“. An dieser Schnittstelle von Pädagogischen Hochschulen und Universität muss sich beinahe täglich die Qualität des gemeinsam entwickelten Curriculums beweisen.

11 Ilse Schrittmesser, Isolde Malmberg, Ruth Mateus-Berr, Martin Steger (Hrsg.) (2014). Zauberformel Praxis?: Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. new academic press 2014.

5 Lehre im Gemeinsamen Curriculum

In den Diskussionen der curricularen Arbeitsgruppen über die Gestaltung der Module und die Inhalte der entsprechenden Lehrveranstaltungen war die Verteilung der Lehre auf Lehrpersonen implizit immer gegenwärtig: Wird diese Lehrveranstaltung (LV) von der Universität oder einer Pädagogischen Hochschule angeboten? Stets hat dabei auch der potenzielle Ort des Lehrangebotes – eine der Pädagogischen Hochschulen oder die Universität – eine Rolle gespielt; schließlich sollten die Pädagogischen Hochschulen in ihrem Bestand und Standort nicht gefährdet werden.

Im Oktober 2015 hat eine von der Lenkungsgruppe eingesetzte Arbeitsgruppe Kategorien der Lehre benannt und mit den Qualifikationen der Lehrenden in eine Matrix gebracht und erforderliche Qualifikation und LV-Kategorie einander zugeordnet. Auch dieser hochsensible Prozess wurde von allen Beteiligten als offen, auf Augenhöhe und sehr gut gelungen bezeichnet.

In weiteren Schritten wurden die Qualifikationen aller Lehrenden des Verbundes hinsichtlich Forschungs- und Lehrtätigkeit Fach für Fach und für die bildungswissenschaftlichen Grundlagen zusammengestellt. Auf diese Weise konnte die Basis für die Lehrbetrauung für das Gemeinsame Curriculum gelegt werden, mit der die einzelnen Studienprogrammleitungen nun die Lehrplanung vornehmen können.

6 Eignungsverfahren

Das Zentrum für LehrerInnenbildung hatte bereits 2013 begonnen, ein Online Self Assessment (OSA) für das Lehramtsstudium zu entwickeln, das als Pre-/Posttest mehrstufig angelegt war¹² und Hilfen für die indi-

¹² Mit dem Pre-/Post-Self-Assessment (PPSA) Lehramt soll ein lehramtsspezifisches, mehrstufiges Instrumentarium entwickelt werden, welches in die Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) integriert wird. Im Rahmen des PPSA Lehramt ist ein Self-Assessment vor der Studienaufnahme (Pre-) und ein weiteres nach der STEOP (Post I) zu bearbeiten. Es wird geprüft, ob eine kurze Praxisphase im Anschluss an die STEOP angeboten werden kann, welche dann mit einem dritten Self-Assessment (Post II) abgeschlossen wird. Für das Hochschulraumstrukturmittel-

viduelle Studienplanung und -entwicklung liefern sollte. Zeitlich nahezu gleichzeitig wurden die Hochschulen und Universitäten durch das Rahmengesetz dazu verpflichtet, Eignungsfeststellungsverfahren auch für das Lehramtsstudium einzuführen. So wurde das OSA als erste Stufe eines Eignungsfeststellungsverfahrens übernommen und gemeinsam mit dem Center for Teaching an Learning (CTL) der Universität Wien ein Eignungstest entwickelt und im Studienjahr 2014/15 erstmals eingesetzt: Im Zuge der Registrierung für die jeweilige Unterrichtsfachkombination haben die Studienwerber*innen ein Online-Self-Assessment (OSA) zu absolvieren. Die Ergebnisse des OSA sind für die Aufnahme in das Studium nicht ausschlaggebend, sondern dienen der persönlichen Information der Studienwerber*innen. Als nächster Schritt ist ein schriftlicher Test abzulegen („Eignungstest“), der allgemeine analytisch-kognitive Fähigkeiten (inkl. Verstehen von Texten) und fachliche Fragen zur vorgegebenen Literatur beinhaltet. Der Test findet einmal jährlich statt. Erreichen Studienbewerber*innen unter dreißig Prozent der Punkte, haben sie für die Aufnahme in das Studium zu einem persönlichen Beratungsgespräch zu erscheinen.

Die Lenkungsgruppe hat das Eignungsfeststellungsverfahren diskutiert und sich darauf verständigt, das bestehende dreistufige Aufnahmeverfahren der Universität Wien für das Gemeinsame Studium zu übernehmen.

7 Masterstudium

Das universitäre Masterstudium im Umfang von vier Semestern sollte in erster Linie einer Vertiefung und gewissen Spezialisierung in fachlicher, vor allem aber auch fachdidaktischer Richtung dienen. Entsprechend offen sind die Module und deren Ziele formuliert, sodass ein forschungsorientiertes Lehrangebot auf die Masterarbeit vorbereitet, für die ein ganzes Semester vorgesehen ist. Wie bereits oben angesprochen, bildet das Pra-

projekt (HRSM) Pre-/Post-Self-Assessment (PPSA) Lehramt wurden insgesamt EUR 300 000,00 seitens des BMWF genehmigt. Inzwischen wurde aus diesem PPSA der *Lehramtskompass* entwickelt, ein individuelle, interaktives Online-Angebot für die Studierenden des Lehramts (<https://lehramt-ost.at/lehramtskompass/>); erneut im Rahmen eines Hochschulraumstrukturmittelprojektes (HRSM).

xissemester eine große organisatorische Herausforderung, die eine enge Kooperation mit den aufnehmenden Schulen erfordert.

Bis heute ist noch nicht endgültig geklärt, wie die Induktionsphase und das Masterstudium mit einander verknüpft werden können.

Dieses Curriculum wurde mit geringfügigen Änderungen zum gemeinsamen Allgemeinen Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich Sekundarstufe (Allgemeinbildung)¹³ im Verbund NORD-OST und von den Partnerinstitutionen entsprechend beschlossen und mit dem Studienjahr 2017/2018 eingerichtet.

8 Rückblick

Als am 11. Oktober 2016 mit einer Auftaktveranstaltung das Gemeinsame Bachelorstudium begann, waren nur etwa 21 Monate seit dem Start der Kooperation zum Jahresbeginn 2015 vergangen. Für die Studierenden war dieser Tag nur einfach der feierliche Beginn ihres Lehramtsstudiums, für die Partner im Verbund NORD-OST ein riesiger Meilenstein.

Der Prozess der Entwicklung der Lehramtsstudien ist sicherlich nicht abgeschlossen. Und die im Kooperationsvertrag vereinbarte Evaluation des Curriculums wird Änderungsbedarfe offenbaren, vermutlich nicht nur in curricularen Details, sondern auch hinsichtlich der Zielsetzungen und Strukturen. Übergreifende Aufgaben blieben in diesem ersten Schritt wenig berücksichtigt, einige seien hier genannt: Aspekte Inklusiver Pädagogik werden verstärkt auch in den fachlichen Teilen des Curriculums abzubilden sein, die Digitalisierung der Gesellschaft bedeutet schon heute eine besondere Herausforderung für die Schule, nicht nur in mediendidaktischer Hinsicht, religiöse Bildung wird fachübergreifend verantwortlich werden für die Werteentwicklung in der Gesellschaft und schulisches Leadership wird von Lehrer*innen verantwortet, die darauf vorzubereiten sind. Hierfür wird sich Schule strukturell aber auch baulich und räumlich verändern müssen.

„Es geht um die Entwicklung des Menschen als Person, eingebunden in vielfältige gemeinschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge.

¹³ Mitteilungsblatt Universität Wien, Studienjahr 2016/2017, 29.06.2017.

Dabei wird Entwicklung nicht kontinuierliches Voranschreiten bedeuten, sondern auch mit Irritationen, Scheitern und Neuorientierung verbunden sein. Diese Prozesse wahrzunehmen, auszulösen und zu begleiten ist unaufgebbare Aufgabe von Bildung. In Bildung erfüllt sich nicht das Heil des Menschen, aber sie hat das Ziel, zum gelingenden Menschsein beizutragen.¹⁴

14 Friesel, Ch., Krön, M., Lehner-Hartmann, A., Schnider, A., Weirer, W. Diskussionspapier zur Zukunft von Bildung in Österreich. Zukunftsforum 3000. 2015.

„FERN DER THEORIE – DEM SCHULLEBEN NAH“ – DER STUDIENFACHBEREICH PÄDAGOGISCH-PRAKTISCHE STUDIEN

Gabriele Kulhanek-Wehlend

I Ausgangslage

2013 wurde in Österreich die gesetzliche Basis für ein neues, der Bologna-Struktur entsprechendes, kompetenzbasiertes und schulstufenspezifisches Konzept der Pädagog*innenbildung gelegt, das ein Bachelorstudium von acht Semestern und eine zum Teil verpflichtende Masterausbildung für alle zukünftigen Pädagog*innen vorsieht. Entscheidend ist „die professionorientierte und wissenschaftliche Qualifikation aller Pädagoginnen und Pädagogen für einen bestmöglichen schulischen Einsatz sicherzustellen. [...] Ziel ist es, eine qualitativ hochwertige akademische Ausbildung mit wissenschaftlich fundierter Theorie und Praxis zu garantieren, die den Empfehlungen nationaler und internationaler Bildungsexpert*innen folgt und pädagogisch wie auch fachbezogen die Anforderungen einer international konkurrenzfähigen Ausbildung erfüllt“ (<https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu>, 2019-02-27).

Universitäre und hochschulische Ausbildungsinstitutionen gehen Kooperationen und Verbünde ein und beginnen unter anderem einen intensiven Prozess der curricularen (Weiter-)Entwicklung. Dies betrifft auch den Studienfachbereich Pädagogisch-Praktische Studien, der traditionell als „Kernstück“ (vgl. Fraefel & Seel 2017) oder auch „Kernaufgabe“ (vgl. Bach, Besa et al. 2012) bezeichnet wird.

2 Der Studienfachbereich Pädagogisch-praktische Studien

Die Bezeichnung des Studienfachbereichs wird von Schulpraktische Studien in Pädagogisch-Praktische Studien geändert, verbunden mit dem Auftrag einer Integration in die Studienfachbereiche Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Durch die Verschränkung sollen Fragestellungen aus der Praxis Grundlage für eine theoretische Bearbeitung in unterschiedlichen Lernsettings sein und so der Kompetenzerwerb der Studierenden unterstützt werden (vgl. Braunsteiner et al. 2014, S. 59). Es geht nicht „um das Anwenden theoretischer Modelle und Konzepte sowie das Einüben bevorzugter Praktiken; Pädagogisch-Praktische Studien definieren sich vielmehr als jene Disziplin an der Schnittstelle der akademischen und beruflichen Welt, die dafür sorgt, dass multiple Perspektiven und Wissensressourcen zu einem zukunftsfähigen Professionswissen verschmelzen“ (Fraefel & Seel 2017, S. 7). Professionsorientierung und Wissenschaftlichkeit sind entscheidende Qualitätsmerkmale (vgl. Schnider 2017, S. 51).

Die Dienstrechtsnovelle 2013 regelt das Ausmaß der Pädagogisch-Praktischen Studien, 40 ECTS-Anrechnungspunkte müssen vor dem Einsatz als Pädagog*in absolviert worden sein, die jeweiligen Verbände bzw. Institutionen können allerdings autonom über die Verteilung auf das Bachelor- und Masterstudium entscheiden.

2.1. Die Theorie-Praxis-Verzahnung

Die Frage nach dem bestmöglichen Verhältnis von Theorie und Praxis ist international und national viel und kontrovers diskutiert (vgl. Lawson et al. 2015; Hascher & de Zordo 2015; Hascher & Winkler 2017). In Österreich lassen sich zwei Positionen festmachen, die bei der Erstellung und Konzipierung der Bachelor- und Mastercurricula in Umsetzung der Pädagog*innenbildung sichtbar wurden.

Die universitäre Position betont, dass Studierende nach ihrer eigenen Schullaufbahn die nötige Distanz zur Schule gewinnen müssen. Sie sollen, angeleitet in Lehrveranstaltungen, hinter die Fassade des zu-

künftigen Berufs schauen, Funktionen von Schule kritisch betrachten und so schrittweise einen Perspektivenwechsel zur Pädagog*innenrolle vornehmen, bevor sie mit einem Praktikum beginnen. Zunächst wird fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen theoriegeleitet und evidenzbasiert gelernt. So werden schrittweise grundlegende Kompetenzen aufgebaut, bevor zu einem viel späteren Zeitpunkt eine praktische Anwendung folgt (vgl. Oser & Oelkers 2001).

Die andere, vorrangig die Position der Pädagogischen Hochschulen, betont die Bedeutung der Praxis. Möglichst früh im Studium sollen Praktika integriert sein, um das bereits erlernte theoretische Wissen anzuwenden, unterschiedliche Unterrichtswirklichkeiten zum Aufbau eines realistischen Bildes über den Berufsalltag in seiner Vielfalt kennenzulernen, die Schulwirklichkeit kritisch zu betrachten, sich für die Notwendigkeiten und Möglichkeiten in der Schulklasse zu sensibilisieren und die Berufseignung im Umgang mit Stress und Belastungen permanent zu überprüfen.

Aus Studierendensicht ist der Ruf nach „mehr Praxis“ im direkten Schüler*innenkontakt immer vorhanden, unter anderem aus der Sorge heraus, „sich später im Unterricht nicht bewähren zu können“ (Schrittesser et al. 2014, S. 8) und auf den Beruf nicht ausreichend vorbereitet zu sein. Außerdem entfliehen sie so dem hochschulischen Alltag und freuen sich, an Schulstandorten Erfahrungen im beruflichen Handeln machen zu können, endlich dem wirklichen Schulleben nah zu sein. „Für die meisten Studierenden ist evident, dass Praxis nur in der Praxis zu lernen sei, und nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer reklamieren für sich, Trägerinnen und Träger bzw. Vermittlerinnen und Vermittler jener Praxis zu sein, die den Nachwuchs zu funktionierendem Unterricht und solidem beruflichen Handeln befähigen“ (Fraefel 2016, S. 79).

Praktika an Schulstandorten stellen zentrale Lernorte für Studierende dar, die aber per se nicht immer Kompetenzzuwachs garantieren. Dies ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig, unter anderem von der Verankerung im gesamten Studium, der Organisation und einer professionellen Begleitung und Unterstützung. Besondere Bedeutung hat die theoriebasierte Reflexion, theoretische Inhalte und praxisrelevante Aspekte werden sowohl direkt im Praktikum als auch im Rahmen universitärer

Lehrveranstaltungen aufeinander bezogen. Festzumachen ist, wie und was in Praktika tatsächlich gelernt wird (vgl. Gröschner & Hascher 2018). In den letzten Jahren ist daher der Studienfachbereich zum Gegenstand intensiver Forschungsaktivitäten und unzähliger einschlägiger Publikationen (vgl. Kosinar et al. 2016, Hascher 2006, Hascher 2012, Arnold et al. 2014, Schrittmesser et al. 2014), die die empirische Befundlage verdeutlichen, geworden.

An den Universitäten und Hochschulen führt dies bei der Umsetzung der Pädagog*innenbildung sowohl zu Veränderungen bei organisatorischen Strukturen als auch zu neuen inhaltlich-konzeptionellen Initiativen und Forschungsvorhaben.

2.2 Curricula Primarstufe

In den Pädagogisch-Praktischen Studien Primarstufe stehen Hochschulen für ein Konzept, in dem das Sammeln von Praxiserfahrung, der Aufbau professioneller Handlungskompetenzen und die Entwicklung eines professionellen Habitus mit Berücksichtigung von Heterogenität, Inklusion, Differenzierung und Individualisierung mit Studienbeginn im Zentrum stehen. Auch das Prinzip der Selbstreflexion im Sinne einer Professionalisierungsinitiation bzw. Professionalisierungskontinuität ist im curricularen Kontext manifestiert. Traditionell finden die Praktika jedes Studiensemester in fixierten Zeiträumen als Tagespraktikum oder in geblockter Form statt. Eigens dafür ausgebildete Lehrer*innen begleiten und unterstützen die Studierenden als Mentor*innen/Praxislehrer*innen an Schulstandorten in ihren Praxisklassen. Lehrende der Hochschule haben die Rolle als Praxisbegleiter*in /Praxisberater*in, sind bei den Studierenden in den Praxisklassen vor Ort und reflektieren im Sinne einer schrittweisen Professionalisierung, basierend auf Theoriemodellen im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Hochschule. Neue Formate wie beispielsweise Praxisbegleitendes Coaching, kollaborative Lerngemeinschaften, Peer-Feedback-Tandems und Lesson-Studies ergänzen das Angebot.

Die Möglichkeit, im Rahmen der Konzeption der neuen Studienarchitektur Bachelor-Masterstudium Primarstufe über die Verteilung der 40 ECTS-Anrechnungspunkte für die Pädagogisch-Praktischen Studien

hochschulintern zu entscheiden, führt auch auf Basis neu implementierter forschungsorientierter Praxiskonzepte zu unterschiedlichen Varianten in den Curricula. Beispielsweise sind im Bachelorstudium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich insgesamt 35 ECTS-Anrechnungspunkte ab dem zweiten Studiensemester zu absolvieren, an den beiden Pädagogischen Hochschulen der Steiermark hingegen 33 ECTS-Anrechnungspunkte, die ebenso ab dem zweiten Studiensemester starten. Die Pädagogische Hochschule Salzburg sieht gesamt 24 ECTS-Anrechnungspunkte vor. Die Bachelorcurricula Primarstufe der Pädagogischen Hochschulen Wien, Vorarlberg und Tirol wiederum haben in Summe 40 ECTS-Anrechnungspunkte für den Studienfachbereich geplant, die aufsteigend ab dem ersten Studiensemester in einem Umfang von jeweils 5 ECTS-Anrechnungspunkten zu absolvieren sind.

2.3 Curricula Sekundarstufe Allgemeinbildung

In den regionalen Entwicklungsverbänden WEST, MITTE, NORD-OST und SÜD-OST gestaltet sich die Zusammenarbeit aller Partner bei der Erstellung der Bachelor- und Mastercurricula für die Ausbildung Sekundarstufe Allgemeinbildung unterschiedlich, gerade im Studienfachbereich Pädagogisch-Praktische Studien muss mit den verschiedenen Traditionen von Universitäten und Hochschulen umgegangen werden (vgl. 2.1), dies verlangt von allen Partnerinstitutionen ein Loslassen und Neudenken.

Gemeinsam ist allen neuen bzw. adaptieren Praxiskonzepten, dass eine erste Phase – in der Regel ab dem dritten Studiensemester – der Orientierung im komplexen System Schule dient und mit bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen begleitet wird. Im weiteren Studienverlauf sind die Pädagogisch-Praktischen Studien hauptsächlich in den Unterrichtsfächern eingebettet. Wichtige Elemente sind analysierende Beobachtung, Hospitation und Reflexion sowie Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht. Darüber hinaus soll ein forschender Blick auf Schule gerichtet werden. In allen Entwicklungsverbänden ist auch das Kennenlernen möglichst vieler Schultypen der Sekundarstufe als Hilfestellung für den optimalen Einstieg in den Lehrer*innenberuf vorgesehen.

Der Gesamtumfang der ECTS-Anrechnungspunkte im Bachelorstudium variiert, der Verbund NORD-OST sieht 25 ECTS-Anrechnungspunkte vor, im Verbund SÜD-OST umfassen die Pädagogisch-Praktischen Studien insgesamt 20 ECTS-Anrechnungspunkte. Der Verbund MITTE hat 37 ECTS-Anrechnungspunkte im Curriculum ausgewiesen, im Verbund WEST absolvieren die Studierenden 33,5 ECTS-Anrechnungspunkte.

3 Ausblick

Die ersten Bachelorabsolvent*innen schließen Ende des Studienjahres 2018/19 ihr Studium ab. Eine Evaluierung der Pädagog*innenbildung bezüglich der Kompetenzentwicklung der Absolvent*innen und den Effekten bei Schüler*innen ist daher einzuleiten. Daraus folgend die Erarbeitung von Vorschlägen zur Weiterentwicklung der Curricula und daher auch des Studienfachbereichs Pädagogisch-Praktische Studien auf Basis der aktuellen internationalen und nationalen Entwicklungen und Forschungsergebnisse. Aus der Sicht der Autorin ist es wichtig 1.) Ergebnisse der Professionalisierungs- und Lehrerbildungsforschung permanent in alle organisatorischen und inhaltlichen Entwicklungen der Pädagogisch-Praktischen Studien mit einzubeziehen, 2.) Lernsettings zu schaffen, die die professionelle, individuelle Entwicklung der Studierenden zur Pädagogin, zum Pädagogen unterstützen und 3.) Studierende grundsätzlich zu sensibilisieren, dass sie als zukünftige Pädagogin, als zukünftiger Pädagoge angesichts von Inklusion, Heterogenität und Diversität in der Wissensgesellschaft mit individualisiertem und digitalisiertem Lernen möglichst alle Schüler*innen zum Bildungserfolg führen.

Literatur

Bach, A., Besa, K.-S., Brodhäcker, S.-A. & Arnold, K.-H. (2012). Kompetenzentwicklung in Schulpraktika. In: T. Hascher & G. H. Neuweg,

- Forschung zur (Wirksamkeit) der Lehrer/innen/bildung. Wien: LIT, S. 105–122.
- Braunsteiner, M., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.) (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. PädagogInnenbildung Band 1. Graz: Leykam.
- Fraefel, U. & Seel, A. (2017). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Eine Einführung. In: U. Fraefel & A. Seel, Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 7–10.
- Fraefel, U. (2016). Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In: J. Kosinar, S. Leineweber, E. Schmid (Hrsg.) (2016), Professionalisierungsprozesse angehende Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, S. 7–12.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikunda (Hg), Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 652-664.
- Hascher, T. & De Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, (1), S. 22–32.
- Hascher, T. & Winkler, A. (2017). Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern. Frankfurt: GEW
- Kulhanek-Wehlend, G. & Petz, R. (2017). Pädagogisch-Praktische Studien- „What else!“. In: Ch. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.) *Forschungsperspektiven* 9, Wien: LIT., S. 17–23.
- Lawson, T., Cakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (Hrsg.) (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. In: *European Journal of Teacher Education*, 38, S. 392–407.

- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur: Rüegger.
- PädagogInnenbildung neu (2017). Abrufbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu>, (2019-02-27)
- Schnider, A. (2017). Wesensmerkmale des Entwicklungsprozesses der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: zfhr. Heft 2, April 2017, 16. Jahrgang, Wien: Verlag Österreich, S. 47–59.
- Schrittesser, I., Malmberg, I., Mateus-Berr, R. & Steger, M. (Hrsg.) (2014). Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: new academic press.

DIE BERUFSPÄDAGOGIK UND IHRE HERAUSFORDERUNGEN UND GRUNDLAGEN (FÜR DIE ERSTELLUNG VON CURRICULA)

Norbert Kraker

I Einleitung

Zielrichtung des vorliegenden Beitrags ist es darzulegen, in welcher Weise die im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“ entwickelten Curricula für die Berufspädagogik den Anforderungen des berufsbildenden Schulwesens bis jetzt gerecht werden konnten und welche Herausforderungen bei der Weiterentwicklung zu beachten sind. Gleichzeitig wird die Rolle des Qualitätssicherungsrats in diesem Prozess beleuchtet.

Mit dem Hochschulgesetz 2005 und der Gründung der Pädagogischen Hochschulen wurden die Lehramtsausbildungen der Berufsbildung erstmals als Ausbildungen auf Hochschulniveau anerkannt, als die Vergabe des akademischen Grades „Bachelor of Education (BEd)“ sichtbar gemacht wurde. Damit war auch die formale Anerkennung der Berufspädagogik verbunden. Die Curricula der Lehrämter der Berufsbildung wurden mit 1. Oktober 2007, dem Inkrafttreten des Hochschulgesetzes 2005, den neuen Anforderungen angepasst. Die Lehramtsausbildungen für die allgemeinbildenden Pflichtschulen und die berufsbildenden Schulen wurden damit dem gleichen akademischen Niveau zugeordnet.

Mit der „LehrerInnenbildung NEU“ (2010) wurde eine neue Curriculum-Architektur mit einem Drei-Phasen-Modell (Grundbildung; Berufseinführung; Lebensbegleitendes Lernen, Fort- und Weiterbildung) vorgeschlagen:

„Das neue Modell fördert die Durchlässigkeit und Flexibilität zwischen verschiedenen pädagogischen Berufen. Es verabschiedet sich von der

bisherigen Hierarchisierung verschiedener pädagogischer Berufe und betont stattdessen die unverzichtbaren Gemeinsamkeiten. Es erlaubt auch Quereinsteigern den Zugang zu pädagogischen Arbeitsfeldern und trägt insgesamt zur Attraktivitätssteigerung pädagogischer Berufe bei.“

Mit der Reform der Ausbildung wurden auch vier Verbände geschaffen, um die Kooperationen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu fördern. Für die Pädagogischen Hochschulen begann der Prozess der Curriculumentwicklung für die Bachelor- und Masterstudien, auch für die Lehrämter für die Berufsbildung, unter Beachtung der Verbundstruktur und dem Aufbau von neuen Kooperationen. Eine tiefgreifende Veränderung brachte die generelle Ausweitung des Bachelorstudiums auf 240 ECTS-Anrechnungspunkte und in den Lehrämtern der Berufsbildung ein Masterstudium im Ausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten. In jedem Verbund hatte eine Pädagogische Hochschule die Hauptverantwortung für die Erstellung der Curricula der Lehramtsstudien für den Bereich Sekundarstufe Berufsbildung. Die anderen Pädagogischen Hochschulen brachten sich je nach Expertise in diesen Prozess mit ein. Die Berufspädagogik wurde, abgesehen von der Wirtschaftspädagogik, dem Verantwortungsbereich der Pädagogischen Hochschulen ohne Kooperationsverpflichtung mit den Universitäten übertragen. Für die curricularen Entwicklungen spielte das Bundesforum für Berufspädagogik, welches vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, von allen Pädagogischen Hochschulen und der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik gebildet wird, eine entscheidende Rolle. In diesem Prozess musste stets ein Ausgleich zwischen den Interessen der jeweiligen Verbände und den Interessen der Durchlässigkeit der Lehrämter der Sekundarstufe Berufsbildung gefunden werden. Dabei nahm der Qualitätssicherungsrat eine wichtige Rolle für die Anliegen der Berufspädagogik ein. Ein wichtiges Prinzip war die Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung, die auch in der gleichen Architektur der Lehramtsausbildung (Bachelor- und Masterstudium) sichtbar gemacht werden sollte.

Am 11. Juli 2013 wurden die gesetzlichen Bestimmungen zur „PädagogInnenbildung NEU“ verabschiedet (BGBl. I Nr. 124/2013). Zur

Begleitung der Implementierung wurde der Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) eingerichtet.

Gleichzeitig mit der „PädagogInnenbildung NEU“ wurde ein neues Lehrerdienstrecht, der „Pädagogische Dienst“ ausgearbeitet, das mit 1. September 2019 für alle neu eintretenden Lehrer*innen verpflichtend wird.

Mit dem BGBl. II Nr. 305/2015 wurde der Entfall der ergänzenden Lehramtsausbildung beschlossen: „§ 8. Für fachpraktische Verwendungen und in fachlich-theoretischen Unterrichtsgegenständen in den Bereichen Haushaltsökonomie und Ernährung, Mode sowie Officemanagement an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, ausgenommen Bildungsanstalten, und für Verwendungen an Berufsschulen entfällt die Verpflichtung zur Ablegung einer ergänzenden Lehramtsausbildung gemäß § 38 Abs. 3 Z 3 VBG und § 3 Abs. 3 Z 3 LVG.“ Damit wurden die Masterstudien zu einem optionalen Angebot ohne dienstrechtliche Auswirkungen. Dies führte zu einer entscheidenden Ungleichbehandlung für die Lehramtsausbildung Sekundarstufe Berufsbildung im Vergleich zu der Lehramtsausbildung Sekundarstufe Allgemeinbildung.

Mit der 177. Verordnung der Hochschulcurriculaverordnung 2013 wurde im § 14 die Notwendigkeit von Masterstudien für Lehramtsstudien für die Sekundarstufe Berufsbildung präzisiert, und zwar „für die Lehramtsstudien mit dem Fächerbündel ‚fachtheoretische Unterrichtsgegenstände‘, sofern bereits ein akademischer Grad auf Grund des Abschlusses eines facheinschlägigen Diplom- oder Masterstudiums, eines facheinschlägigen Fachhochschul-Diplomstudienganges oder Fachhochschul-Masterstudienganges oder eines anderen gleichwertigen facheinschlägigen Studiums an einer anerkannten inländischen oder ausländischen postsekundären Bildungseinrichtung vorliegt.“

Die großen berufspädagogischen Fachbereiche „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“ haben weiterhin als dienstrechtlich relevanten Abschluss den akademischen Grad „Bachelor of Education“.

Den notwendigen Voraussetzungen für diese „Durchlässigkeit und Flexibilität“ zwischen den pädagogischen Berufen wurde durch die nachträglichen gesetzlichen Veränderungen nicht Rechnung getragen. Die intendierte Verabschiedung von der Hierarchisierung wurde durch die unterschiedlichen akademischen Abschlüsse wesentlich erschwert.

Weitere curriculare Entwicklungen können nur unter der Voraussetzung gleichwertiger Lehramtsausbildungen mit Berücksichtigung des differenzierten, sich rasch verändernden Berufsbildungssystems gesehen werden.

2 Berufsbildung

2.1. Berufsbildungssysteme

Berufsbildungssysteme können nach Arnold, Lipsmeier & Ott (1998, S. 44) in vier Idealtypen eingeteilt werden.

- *Informelles Modell*: Der Erwerb der beruflichen Kompetenzen erfolgt durch Mitarbeit und Lernen en passant.
- *Marktmodell*: Der Staat spielt eine marginale Rolle in der Berufsbildung.
- *Schulmodell*: Der Staat übernimmt eine gestalterische Funktion, schafft die gesetzlichen Grundlagen und überprüft die Einhaltung der Standards. Dies gilt in Österreich für das berufsbildende Schulwesen.
- *Kooperatives Modell*: Dies ist ein Mischmodell, bei welchem der Staat die Rahmenbedingungen für die Kooperationspartner (Schule, Betriebe, Kammern, Gewerkschaften) setzt. Den Betrieben überlässt er die konkrete Umsetzung der Vorgaben. Dieses Modell ist in Österreich für die duale Berufsbildung anwendbar.

Die unterschiedliche Typisierung der beruflichen Bildungssysteme auf Sekundarstufenniveau zeigt das breite Spektrum der Berufsbildung in Österreich. Die Komplexität des Systems wird durch die Vermischung des Sekundarbildungsbereiches mit dem tertiären Bereich in Form der Fachhochschulen noch mehr verstärkt. Zur Beschreibung des Berufsbildungssystems aus bildungsökonomischer Sicht bedarf es des Begriffs des Humankapitals. Dieser beschreibt „das auf Ausbildung und Erziehung

beruhende Leistungspotenzial der Arbeitskräfte (Arbeitsvermögen). Der Begriff Humankapital erklärt sich aus den zur Ausbildung dieser Fähigkeiten hohen finanziellen Aufwendungen und der damit geschaffenen Ertragskraft.“ (Gabler Wirtschaftslexikon)

Inbesondere steht das duale System in der beruflichen Bildung vor der Herausforderung, dass das Angebot von Ausbildungsplätzen von der wirtschaftlichen Entwicklung abhängig ist. Andererseits können auch aufgrund der demografischen Entwicklung Ausbildungsplätze nicht besetzt werden. Nach Pechar (2016, S. 128f.) gibt es eine pessimistische und eine optimistische Sichtweise zur Entwicklung des dualen Systems. Der beschleunigte technologische Fortschritt kann zu einer Polarisierung in der Qualifikationsstruktur führen, was mit einer Ausdünnung des mittleren Qualifikationssegments der Lehrberufe führt. Aus optimistischer Perspektive geht nur die Nachfrage nach geringen Qualifikationen zurück. „Eine Steigerung des Humankapitals im gesamten Qualifikationsspektrum könne jener sozialen Spaltung, die das pessimistische Szenario für unausweichlich hält, entgegenwirken.“ (Pechar, S. 129) Rauner (2017) traf zwei wesentliche Feststellungen zur beruflichen Bildung:

- Je schwächer die berufliche Bildung in einem Land, umso höher ist der Anteil der Arbeitslosigkeit.
- In Ländern, die kein duales Ausbildungssystem haben, liegt die Jugendarbeitslosigkeit zwischen 25 Prozent und fünfzig Prozent.

Die Aufwertung der dualen Ausbildung in Österreich ist durch die Lehre mit Matura erfolgt. Das BMBWF stellt diesbezüglich fest: „Einer unserer bildungspolitischen Schwerpunkte ist es, jungen Menschen durch Bildung bessere Jobchancen zu eröffnen. Die Berufsmatura, die Kombination von Lehre und Reifeprüfung, ist ein wichtiger Beitrag für den Zugang möglichst vieler Menschen zum lebensbegleitenden Lernen.“

2.2 Stellenwert der Berufsbildung in Österreich

Das berufsbildende Schulwesen in Österreich umfasst Berufsschulen, mittlere und höhere technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen, das kaufmännische Schulwesen und humanberufliche mittlere

und höhere Schulen sowie land- und forstwirtschaftliche höhere Schulen, Bildungsanstalten für Elementarpädagogik und Bildungsanstalten für Sozialpädagogik.

Die berufsbildenden Schulen haben in Österreich eine hohe Attraktivität für die Schüler*innen ab 14. So findet sich auf der Website der berufsbildenden Schulen folgende Information:

„WARUM EINE BERUFSBILDENDE SCHULE? Egal ob du dich für eine Lehre entscheidest oder eine kürzere oder längere schulische Ausbildung überlegst: In einer berufsbildenden Schule lernst du Theorie und Praxis des gewählten Ausbildungs-/Berufsbereichs, du erhältst aber auch umfassende Allgemeinbildung. Sofort nach dem Ende vieler Ausbildungen kannst du das erworbene Wissen praktisch anwenden. Die berufsbildenden Schulen ermöglichen den direkten Einstieg ins Berufsleben.“

Die folgende Tabelle, deren Werte dem Zahlenspiegel (2016) des BMBWF entnommen wurden, zeigt die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die allgemeinbildenden höheren Schulen und die berufsbildenden höheren und mittleren Schulen sowie Berufsschulen und Polytechnischen Schulen.

Schulen	Schulen	Schüler*innen
Allgemeinbildende höhere Schulen – Oberstufe	347	91.439
Berufsbildende höhere Schulen	309	133.447
Berufsbildende mittlere Schulen	398	44.310
Berufsbildende Pflichtschulen	156	117.358
Polytechnische Schulen	243	16.135

*Tabelle 1: Schüler*innen nach Schultypen im Schuljahr 2015/16*

Rund 73 Prozent der Jugendlichen besuchen eine berufsbildende Schule und 27 Prozent eine allgemeinbildende Schule.

Vergleicht man die Entwicklung der Anzahl der Schüler*innen in Maturaklassen im Jahr 1990 mit dem Jahr 2016, ist sowohl die Zunahme der Maturant*innen um rund 29 Prozent zu erkennen, als auch der Trend zu den berufsbildenden höheren Schulen.

Jahr	Schüler*innen	
	2016	1990
Allgemeinbildende höhere Schulen	20.572	15.473
Berufsbildende höhere Schulen	22.676	15.411

*Tabelle 2: Vergleich der Schüler*innen in Maturaklassen*

Um verschiedene Qualifikationen vergleichen zu können, wurde der Nationale Qualifikationsrahmen geschaffen. Die Koordinierungsstelle für den NQR gibt diesbezüglich folgende Auskunft: „Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) ist ein Instrument zur Einordnung der Qualifikationen des österreichischen Bildungssystems. Dieses Transparenzinstrument soll einerseits die Orientierung im österreichischen Bildungssystem erleichtern und zum anderen zur Vergleichbarkeit und Verständlichkeit nationaler Qualifikationen in Europa beitragen.“

Die gesetzlichen Bestimmungen zum NQR werden im Bundesgesetzblatt (BGBl. I Nr. 14/2016) näher ausgeführt: „Der Nationale Qualifikationsrahmen ist ein Instrument zur Einordnung von Qualifikationen in acht NQR-Qualifikationsniveaus. Die Zuordnung von Qualifikationen zu einem der acht NQR-Qualifikationsniveaus erfolgt gemäß der Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, ABl. Nr. C III vom 06.05.2008, S. 1, auf der Basis von Lernergebnissen. Die Qualifikationsniveaus des Nationalen Qualifikationsrahmens entsprechen den Qualifikationsniveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens.“

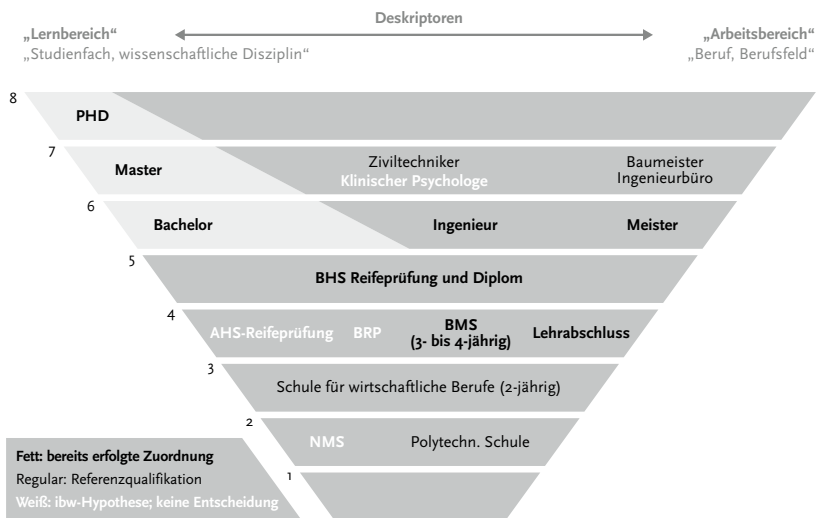


Abbildung 1: Nationaler Qualifikationsrahmen (Mayr & Tritscher-Archan, 2019, S. 3)

Mayr & Tritscher-Archan (2019, S. 2) sehen in der Abbildung 1 eine Zuordnung von Qualifikationen auf Basis von Lernergebnissen und damit eine adäquate Darstellung des österreichischen Qualifikationssystems. Viele Abschlüsse und nicht-formale Qualifikationen und auch das Niveau bestimmter formaler Qualifikationen, wie etwa der berufsbildenden höheren Schulen, können durch den Lernergebnisansatz besser beschrieben werden.

3 Berufspädagogik

Die Berufspädagogik beschäftigt sich mit der Ausbildung der Lehrer*innen für das berufsbildende Schulwesen. In den Berufsschulen werden alle Lehrenden über ein Studienangebot der Berufspädagogik ausgebildet. In den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen erfolgt die Ausbildung für Lehrer*innen der allgemeinbildenden Fächer über die Lehrämter der Sekundarstufe Allgemeinbildung, für die typenbildenden Fächer der Fachtheorie und Fachpraxis über die Lehrämter der Sekundarstufe Berufsbildung.

Nicht thematisiert wird in diesem Beitrag die Ausbildung von Lehrer*innen, die ihre pädagogische Ausbildung über die Wirtschaftspädagogik erhalten. Die große Bandbreite der Berufe erfordert ein breites Spektrum an wissenschaftstheoretischen Ansätzen der berufspädagogischen Theoriebildung. Ott (1997, S. 24) vertritt einen ganzheitlichen Ansatz: „Berufliche Bildung als Symbiose aus beruflicher Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung.“ Berufliche Handlungskompetenz umfasst nicht nur fachliche Qualifikationen, sondern auch den Umgang mit Veränderungen in der Entwicklung der Arbeitswelt. „Im Unterschied zu den Kompetenzmodellen in allgemeinbildenden Fächern oder in technisch-theoretischen Fächern, die den Fokus auf die kognitive Leistungsfähigkeit in einzelnen Schulfächern legen, legt der Begriff der Handlungskompetenz in der Berufsbildung den Fokus auf Orientierungs- und Handlungsfähigkeit“ (Koliander & Dreher 2018, S. 176). Ein wesentliches Merkmal der beruflichen Bildung ist die Gleichwertigkeit von Denken und Handeln. Dies ist mit dem Anspruch auf Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung verbunden. Nach Tramm (2005, S. 32) ist es eine Aufgabe von Bildung, „junge Menschen auf die Bewährung in zukünftigen beruflichen und gesellschaftlichen Funktionen vorzubereiten und ihre individuelle Entfaltung zu einer mündigen, autonomen und zugleich sozial verantwortlichen Persönlichkeit zu fördern“. Dieser Anspruch ist mit einer Organisation und Gestaltung von Lernprozessen in der Berufsbildung verbunden, die diesem Bildungsziel gerecht zu werden vermag. Die vielfältigen Fachdidaktiken in der Berufspädagogik sind gefordert, sich mit dem Prinzip der Handlungsorientierung intensiv auseinanderzusetzen.

4 Vielfalt der Lehramtsausbildungen

Gemeinsames Kennzeichen aller Studierenden im Bereich der Berufspädagogik ist, dass sie zusätzlich zur pädagogischen Ausbildung eine berufliche Praxis vorzuweisen haben. Die Beachtung der beruflichen in Kombination mit pädagogischen Qualifikationen gewährleistet eine zielgruppenorientierte Lehrer*innenausbildung für das berufsbildende

Schulwesen. Folgende Studien werden im Rahmen der Berufspädagogik sowie in der Agrar- und Umweltpädagogik, die als ein Teil der Berufspädagogik zu sehen ist, angeboten:

Bachelorstudien in Form von Vollzeitstudien (240 ECTS-Anrechnungspunkte):

- Fachbereich Ernährung
- Fachbereich Information und Kommunikation
- Fachbereich Mode und Design
- Agrarpädagogik und Umweltpädagogik

Bachelorstudien in Form von berufsbegleitenden Studien (240 ECTS-Anrechnungspunkte):

- Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe
- Fachbereich Facheinschlägige Studien ergänzende Studien
- Fachbereich für Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung
- Fachbereich für Soziales

Die unterschiedlichen Fachbereiche haben unterschiedliche Zulassungsvoraussetzungen und unterschiedliche Studiendauern. Die Vollzeitstudien haben im Vergleich zu den berufsbegleitenden Studien einen hohen fachwissenschaftlichen Anteil. Die fachwissenschaftlichen Kompetenzen bringen die Studierenden bei den berufsbegleitenden Studien bereits mit. Abgesehen von der spezifischen Berufsausbildung und -praxis in der Dauer von drei Jahren ist ein Dienstverhältnis an einer adäquaten Schule erforderlich, um für eine berufsbegleitende Lehramtsausbildung zugelassen zu werden. Die Studierenden der Lehrämter für die Sekundarstufe Berufsbildung, insbesondere im Bereich der dualen Ausbildung, werden für über 270 unterschiedliche Berufe ausgebildet. Der Bogen spannt sich von den traditionellen bis hin zu weniger bekannten Berufen wie Orthopädietechnik oder Kerammaler*in. Die Vielfalt und Dynamik in der Berufswelt stellen für die Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen eine große Herausforderung dar. Die Einsatzbereiche der im Fachbereich „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe“ ausgebildeten Lehrer*innen sind für den Bereich der Berufsschulen in drei Fachgruppen organisiert. Die Fachgruppe I umfasst

allgemeinbildende und betriebswirtschaftliche Gegenstände, die Fachgruppe II fachtheoretische und die Fachgruppe III fachpraktische Gegenstände des jeweiligen Lehrberufes. Im Bereich der Technisch-gewerblichen Pädagogik wird zwischen der Fachgruppe A für die fachtheoretischen Gegenstände der Fachschulen und der Fachgruppe B für die fachpraktischen Gegenstände an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen unterschieden. Die Voraussetzungen für den Fachbereich „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“ sind ein abgeschlossenes Studium auf Masterniveau, eine dreijährige spezifische Berufspraxis und ein aktives Dienstverhältnis an einer Schule.

Masterstudien in der Berufspädagogik gibt es in Form von Vollzeitstudien und berufsbegleitenden Studien (60 ECTS-Anrechnungspunkte).

5 Das Bundesforum für Berufspädagogik

Im Bundesforum für Berufspädagogik sind das BMBWF sowie alle Pädagogischen Hochschulen und die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik vertreten. Die Dienstbesprechungen finden zweimal jährlich unter Leitung des BMBWF statt. Ein Fixpunkt ist der Erfahrungsaustausch mit den Mitgliedern des Qualitätssicherungsrats. Das Bundesforum hat eine wesentliche Bedeutung für die Entwicklung und Umsetzung der berufspädagogischen Curricula in den einzelnen Verbänden. Ein Vorteil ist die curriculare und organisatorische Abstimmung über alle Bundesländer hinweg in Zusammenarbeit mit dem BMBWF. Das Bundesforum ist eine Plattform und eine Drehscheibe für den berufspädagogischen Erfahrungsaustausch. Das Bundesforum tritt für die Bedürfnisse der Berufspädagogik geschlossen ein. Damit wird ein Austausch über alle Verbände ermöglicht.

Ein wesentliches Signal für die wissenschaftliche Entwicklung der Berufspädagogik setzte der Qualitätssicherungsrat (2016) mit der Einrichtung der österreichweiten berufspädagogischen Arbeitseinheiten:

- „AE 1: Land- und Forstwirtschaft/Umwelt/angewandte Chemie und Biotechnologie

- AE 2: Technik, Gewerbe und Industrie/Design und Gestaltung/ Informations- und Kommunikationstechnik
- AE 3: Gesundheit, Bewegung, Ernährung/Gastronomie und Lebensmittel
- AE 4: Wirtschaft und Soziales/Information und Kommunikation
- AE 5: Lernen und Lehren in der Berufsbildung unter dem Aspekt der Diversität.“

Die Begleitung der Arbeitseinheiten ist als eine wichtige Aufgabe des Qualitätssicherungsrates und des Bundesforums zu sehen. Die Arbeitseinheiten sollen den wissenschaftlichen Austausch fördern und die curricularen Entwicklungen evidenzbasiert unterstützen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Österreich besitzt ein hochdifferenziertes Berufsbildungssystem. Derzeit maturieren mehr Schüler*innen an einer berufsbildenden Schule als an einer allgemeinbildenden Schule.

Die Förderung der Lehre wird von vielen Seiten der Wirtschaft gefordert; Österreich brauche mindestens so viele Akademiker wie Handwerker. Laut der *Presse* (2018) „drohen 2030 bis zu 500 000 Fachkräfte zu fehlen, für die Wirtschaft wäre das ein Schaden in Milliardenhöhe.“

Senger & Koliander (2018) stellen fest: „Damit Lehrkräfte Schul- und Unterrichtsvorhaben erfolgreich konzipieren und umsetzen können, sind adäquate Rahmenbedingungen nicht unwesentlich. Einen wichtigen Beitrag dazu können Aus- und Fortbildungen für Lehrkräfte leisten, wenn diese praxisnahe am Lehrerhandeln ansetzen.“

Die größte Herausforderung der nächsten Jahre kann mit der Digitalisierung und den damit verbundenen Begriffen „Industrie 4.0“ bzw. „Berufsbildung 4.0“ zusammengefasst werden. „Die Digitalisierung führt zu veränderten Anforderungen an Lehrpersonen, die es erforderlich machen, die Grenzen ihres beruflichen Handelns zu überschreiten. Damit werden neue Aufgaben an sie herangetragen, die zu veränderten

Anforderungen, zu einem neuen Lehrerbild führen. Damit verbunden sind neue Herausforderungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Innovative Formate und Methoden in der Fort- und Weiterbildung sind gefragt“ (Kraker 2018, S. 3).

Um diesen Anforderungen auch in der Zukunft gerecht werden zu können, ist die Berufspädagogik stark gefordert. Es geht um folgende Themen:

- Ausbildung aller Lehramtsausbildungen der Berufsbildung auf Bachelor- und Masterniveau
- Schaffung von berufspädagogischen Kompetenzzentren
- Stärkung der berufspädagogischen Forschung
- Ausbau der Inklusiven Berufsbildung
- Internationalisierung der Berufspädagogik

Der Qualitätssicherungsrat, insbesondere sein Vorsitzender, Komm.-Rat Univ.-Prof. Mag. Dr. Andreas Schnider, hat sich in den letzten Jahren eine hohe Expertise in den komplexen Bereichen der Berufsbildung und der Berufspädagogik erworben, die er auch in den kommenden Jahren zu deren weiteren, spezifischen Entwicklung einbringen möge.

Literatur

Arnold, R., Lipsmeier, A. & Ott, B. (1998). Berufspädagogik kompakt. Berlin: Cornelsen.

Berufsbildende Schulen (2017). Allgemeine Informationen. Verfügbar unter <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/allgemeine-informationen/> (03.04.2019).

BGBI. I Nr. 124/2013. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/124> (12.03.2019).

- BGBL. I Nr. 14/2016. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009496> (15.04.2019).
- BGBL. II Nr. 305/2015. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009306&FassungVom=2019-04-07> (07.04.2019).
- BMBWF (2019). Lehre mit Matura. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/bm/index.html> (16.04.2019).
- BMBWF (2019). Zahlenspiegel 2016. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2016.pdf?64f829 (Tabelle 4, 14.04.2019).
- Die Presse (14. Oktober 2018). „Österreich braucht mindestens so viele Handwerker wie Akademiker.“ Verfügbar unter <https://diepresse.com/home/5515382/Oesterreich-braucht-mindestens-so-viele-Handwerker-wie-Akademiker> (14.04.2019).
- Gabler Wirtschaftslexikon. Verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/humankapital-32920> (25.02.2019).
- Koliander, B., Dreher, R. (2018). Wer gestaltet die Zukunft? Das Konstrukt der Gestaltungscompetenz. In: K. Allabauer, A. Forstner-Ebhart, N. Kraker & H. Schwetz (Hrsg.), *Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern* (S. 174–183). Wien: facultas Universitätsverlag.
- Koordinierungsstelle für den NQR Österreich (2019). Qualifikationsregister. Verfügbar unter <https://www.qualifikationsregister.at/> (15.04.2019).
- Kraker, N. (2017). Innovationen in der Weiterbildung von Lehrkräften durch Digitalisierung. *R&ESOURCE*, 8, S. 1–7. Verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/21> (15.04.2019).
- LehrerInnenbildung NEU (2010). Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. Wien: BMUKK und BMWF. Verfügbar unter <https://www.qsr.or.at/?con>

- tent/handreichungen/papiere-der-vorbereitungs-und-der-expertinengruppe/index (25.03.2019).
- Mayr, T., Tritscher-Archan, S. (2019). Der österreichische Qualifikationsrahmen: Umsetzungsstand, Ziele und Erwartungen. In: *ibw aktuell Nr. 18, aktualisierte Ausgabe März 2018*. Verfügbar unter <https://www.ibw.at/forschung/lebenslanges-lernen/> (15.04.2019).
- Ott, B. (1998). Neuere bildungstheoretische Ansätze und Positionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: R. Arnold, R. Dobischat & B. Ott (Hrsg.), *Weiterungen der Berufspädagogik* Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 23–35.
- Pechar, H. (2016). Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie und Politik, 2. Auflage. Band 17. In: A. Hanft (Hrsg.), *Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. Münster: Waxmann.
- QSR. Prüfung der wissenschaftlichen und professionsorientierten Voraussetzungen an Pädagogischen Hochschulen für die Sekundarstufe Berufsbildung gemäß § 74a Abs.1 Z.3 HG bzw. § 30a Abs.1 Z.3 HS-QSG. Verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1891-20161004-135054-GZ-QSR_016_2016_WPV_SekBB_Entscheidung_03102016.pdf (15.04.2019).
- Rauner, F. (2017). Interview. DIE ZEIT Nr. 32/2017. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/2017/32/berufsbildung-ausbildung-deutschland-felix-rauner> (30.04.2019).
- Senger, H., Koliander, B. (2018). Berufsbildung. *IMST-Newsletter Herbst/Winter 2018*. Verfügbar unter https://www.imst.ac.at/eintraege/view/eintrag_id:662 (04.04.2019).
- Tramm, T. (2005). Handlungsorientierte Didaktik. In: R. Faschingbauer, H. J. Pongratz & N. Kraker (Hrsg.), *Tagungsband zur Berufspädagogica 2005*, Graz: BPA Graz, S. 22–49.
177. Verordnung der Hochschulcurriculaverordnung (2013). Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_177/BGBLA_2018_II_177.html (14.04.2019).

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schüler*innen nach Schultypen im Schuljahr 2015/16

Tabelle 2: Vergleich der Schüler*innen in Maturaklassen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Nationaler Qualifikationsrahmen (Mayr & Tritscher-Archan, 2019, S. 3)

6

Inklusion als Schwerpunkt in der PädagogInnenbildung NEU

PROFESSIONSORIENTIERUNG IN DER ENTWICKLUNG DER CURRICULA INKLUSIVE PÄDAGOGIK

Gottfried Biewer

Das Konzept Inklusion zielt auf die Veränderung des Systems Schule zugunsten marginalisierter Gruppen. Inklusion als Zielsetzung der Entwicklung von Bildungssystemen im globalen Rahmen wirft die Frage auf, mit welchen Lehrkräften dies zu erreichen sei und inwieweit es einen Entwicklungsbedarf im Bereich pädagogischer Professionalisierung gibt. Antworten dazu sehen nicht nur durch die Rahmenbedingungen einzelnen Ländern sehr unterschiedlich aus. Auch Vorschläge von Wissenschaftler*innen, die sich fachlich im Feld einer Inklusiven Pädagogik verorten, gehen weit auseinander (Forlin 2012).

I Entwicklungslinien zum Konzept schulischer Inklusion

Die Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994) hatte bei inklusiver Bildung primär Schüler*innen mit Behinderungen bzw. „special educational needs“ im Blick. Ab der Jahrtausendwende wurde der Begriff aber zunehmend im Zusammenhang mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen verwendet, die aufgrund unterschiedlichster Faktoren Benachteiligungen und Zurückweisungen erfahren mussten. Zum neuen Verständnis mit beigetragen haben u. a. die Festlegungen der UNESCO in den „Guidelines for Inclusion“, die weitere Gruppen nannten, die von Ausschlüssen und Marginalisierung im Bildungssystem bedroht sind wie z. B. ethnische, religiöse und sprachliche Minderheiten oder von Armut betroffene Kinder (UNESCO 2005). Es liegt daher nahe, von einer *engeren* und einer *weiteren* Fassung der Zielgruppen von Inklusion zu sprechen (Biewer,

Schütz 2016). „Eng“ bezieht sich dabei eher auf Kinder mit „special needs“ oder Behinderungen, „weit“ auf alle vulnerablen Gruppen im Bildungssystem. Die Umsetzung inklusiver Bildung soll dabei nicht durch Einzelmaßnahmen für die genannten Gruppen erfolgen, sondern durch Maßnahmen, die sich auf das System Schule beziehen und damit letztlich auf alle Schüler*innen.

2 Der Abschied von der Ausbildung zur Sonderschullehrkraft und die Entwicklung eines neuen Berufsbildes

Obwohl Österreich bereits mit zwei Änderungen des Schulorganisationsgesetzes in der Mitte der 1990er-Jahre das Elternwahlrecht zwischen Integration und Sonderbeschulung einführte, blieb dies für die Struktur der Lehrer*innenausbildung in den nachfolgenden Jahren weitgehend folgenlos. Das entsprechende Berufsbild war nach wie vor der Sonderschullehrer oder die Sonderschullehrerin, auch wenn die konkreten Ausbildungsinhalte der Pädagogischen Hochschulen das neue Entwicklungsfeld Integration und Inklusion in ihrem Lehrangebot mit bedachten (Biewer 2010).

Es war eher ein Zufall, dass die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch Österreich im Jahr 2008 zur selben Zeit erfolgte, als die Grundzüge der neuen Lehrer*innenbildung konzipiert wurden. Da Artikel 24 der UN-BRK den Ort der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in den regulären Schulen sieht und nicht in besonderen Schulen, war die Frage naheliegend, welche Lehrkräfte denn dazu gebraucht würden und wie sich dies im Professionsverständnis der gesamten Lehrer*innenschaft und den Inhalten der geplanten Lehrer*innenbildung niederschlagen sollten.

Der Endbericht der Expert*innengruppe zur neuen Lehrer*innenbildung (BMUKK/BMWF 2010) enthielt keine Aussagen über diesen Bereich, wengleich niemand öffentlich infrage stellte, dass es auch hier einer Lösung bedurfte, die es ermöglicht, vertieftes Wissen zur Bildung von

Schüler*innen mit Behinderungen zu vermitteln. Der nachfolgende Bericht der Vorbereitungsgruppe aus dem Jahr 2011 enthielt den Vorschlag, sowohl im Primarstufen- wie im Sekundarstufenlehramt eine Spezialisierungsmöglichkeit in Inklusiver Pädagogik zu schaffen (Vorbereitungsgruppe „PädagogInnenbildung NEU“ 2011). Im Sekundarstufenlehramt mit seinem starken Anteil beim Studium der Fachwissenschaften, sollte eines der beiden Unterrichtsfächer durch die Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik (IP) ersetzt werden können. Formal wurde IP damit auf den Status eines Faches gehoben, wobei es kein Fach im eigentlichen Sinne war, das unterrichtet werden konnte. Diese formale Zuordnung ermöglichte aber eine Einbindung in die Logik der neuen Lehrer*innenbildung und die Zuordnung eines passenden Platzes im Design der neuen Studiengänge.

Mit der Ersetzung des Sonderschullehramtsstudiums durch die Spezialisierung in der Inklusiven Pädagogik hat Österreich einen ziemlich weitgehenden Schritt hin zur Umsetzung eines neuen Professionsverständnisses getan. Die Abschaffung des Studiums zur Sonderschullehrkraft führte insbesondere in der Anfangsphase zum Vorwurf der Deprofessionalisierung in dem Sinne, dass bestehende Kompetenzen und Wissen verloren gingen. Dabei hatte sich der Umfang vertiefender pädagogischer Inhalte im neuen sechsjährigen Studium aus BA und MA verdoppelt, im Vergleich zur vorausgegangenen alten dreijährigen Sonderschullehrer*innenausbildung der Pädagogischen Hochschulen. Diese Kritik, die vorwiegend auf Uninformiertheit beruhte, ist mittlerweile weniger wahrnehmbar, wenn auch noch nicht gänzlich verschwunden.

3 Die Universitäten in ihrer Verantwortung für einen neuen Studiengang mit einem veränderten Professionsverständnis

Gleichzeitig mit der Beschlussfassung des neuen Lehrer*innenbildungsgesetzes im Nationalrat am 12. Juni 2013 wurde mit großer Mehrheit ein von den behindertenpolitischen Sprechern der Koalition eingebrachter parlamentarischer Entschließungsantrag angenommen, der

die Universitäten aufforderte, Inklusive Pädagogik in einem angemessenen Ausmaß zu berücksichtigen und dem bei der Erstellung der Curricula und den Leistungsvereinbarungen zu entsprechen. Gleichzeitig wird der zuständige Bundesminister aufgefordert, auf diesen zusätzlichen Bedarf bei den Leistungsvereinbarungen Bedacht zu nehmen (1047/UEA XXIV. GP-Entschließungsantrag).

Der Umstand, dass Inklusive Pädagogik inzwischen als universitäres Studienfach angeboten wird, kann als Resultat eines Umdenk- und Entwicklungsprozesses an den Universitäten angesehen werden. Der Weg dorthin war aber sehr schwierig und rüttelte wie kein anderer Aspekt der neuen Lehrer*innenbildung am herkömmlichen Lehrer*innenbild der Universitäten. Ein Bewusstsein für die neue Aufgabe war daher anfangs nicht oder nur partiell vorhanden, und es fehlte an den passenden Umsetzungsschritten. Im Unterschied zu den Pädagogischen Hochschulen war die bisherige universitäre Lehrer*innenbildung stark fachorientiert und gab bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und somit professionsorientierten Inhalten wenig Raum. Mit der neuen Lehrer*innenbildung wurde die Stellung von Bildungswissenschaft und Fachdidaktik gestärkt, auch wenn fachwissenschaftliche Anteile nach wie vor einen dominierenden Einfluss behielten.

Auch wenn der vorliegende Beitrag sich auf die Entwicklung in Österreich in seiner Gesamtheit bezieht, so entstammen die konkreten Beispiele dem Verbund NORD-OST mit der Universität Wien und den Pädagogischen Hochschulen Wien, Niederösterreich und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Demzufolge ist auch schwerpunktmäßig vom Sekundarstufenlehramt die Rede. Eine inklusive Schule, die Vielfalt wertschätzt und Schüler*innen ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen einbezieht, benötigt Lehrkräfte, die diese Zielsetzungen mittragen. Von daher war es auch keine Frage, dass mit der Neukonzeption der Bildungspläne Inhalte für Inklusion an alle angehenden Lehrkräfte zu vermitteln seien. Die Universität Wien als mit Abstand größte Lehrer*innenbildungseinrichtung Österreichs hat dem mit dem neuen Bachelor-Lehramtsstudienplan bereits im Jahr 2014 über die Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG) Rechnung getragen (Universität Wien 2014). Sie hat Inklusion recht

umfänglich berücksichtigt, indem von den 40 ECTS der ABG 10 ECTS für eine Grundlegung und eine Vertiefung in den beiden Modulen zur „Inklusiven Schule und Vielfalt“ vorgesehen sind. Damit haben alle Lehrkräfte, egal welche Unterrichtsfächer sie studieren, eine Basisqualifikation im Bereich Inklusion. Im Unterschied zu vorausgegangenen Lehrer*innengenerationen können diese zukünftigen Lehrkräfte nicht mehr über fehlende Grundlagen zum Umgang mit Heterogenität und mit Behinderungen klagen.

Der Studienplan für die Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik wurde erst zwei Jahre später beschlossen (Universität Wien 2016). Nachdem Inklusive Pädagogik formal den Status eines Unterrichtsfaches mit allen seinen Attributen hat, kam es in den Genuss dieser bevorzugten Behandlung der Fachwissenschaften in der Universität. Indem IP im Sekundarstufenlehramt von nun an gleich umfänglich angeboten wurde wie die Unterrichtsfächer Englisch, Mathematik oder Chemie, war auch eine erhebliche Steigerung vertiefter Inhalte möglich im Vergleich zur vorausgegangenen Sonderschullehrer*innenausbildung der Pädagogischen Hochschulen.

Mit rund 100 ECTS-AP wie bei allen Unterrichtsfächern kann die Spezialisierung Inklusive Pädagogik auf ein breites Spektrum an Ausbildungsangeboten blicken. Dazu gehören Diagnostik und Beratung, Inklusive Didaktik und Fachdidaktik, aber auch Grundlegungen für behinderungsbezogenes Wissen in den Bereichen der motorischen, kognitiven, sensorischen, sprachlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung. Dies wird um eine Auswahlmöglichkeit in alternativen Pflichtmodulen ergänzt. Durch diese Struktur war es auch erstmals in Österreich möglich, Gebärdensprachpädagogik als Schwerpunktsetzung in der grundständigen Ausbildung anzubieten und dies in den inklusiven Ansatz aufzunehmen.

4 Wo stehen wir heute und was bringt die Zukunft?

Die UN-Behindertenrechtskonvention sieht den Platz für Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in der regulären Schule, nicht in Sonderschulen. Unter dieser Perspektive ist es ein großer

Fortschritt, dass ein Lehramt, das die institutionelle Perspektive der Inklusion in der regulären Schule im Blick hat, die bisherige Fokussierung auf eine Sondereinrichtung abgelöst hat. Das neue Berufsbild beinhaltet auch eine gesellschafts- und berufspolitische Vision: Die Personen, die für diese Aufgabe zuständig sind, sind nicht mehr die Sonderschullehrer*innen, die für Kinder mit Behinderungen in die reguläre Schule delegiert werden, sondern es sind diejenigen Lehrkräfte, deren regulärer Arbeitsplatz die Regelschule ist und von denen sich einige, die auch über ein vertieftes Wissen verfügen, schwerpunktmäßig dieser Aufgabe widmen.

Österreich hat im Bereich der Ausbildung für Inklusive Pädagogik einen sehr weitgehenden Schritt vollzogen, dessen Auswirkungen in ihrer Gesamtheit wohl erst in einigen Jahren sichtbar sein werden (Biewer & Proyer 2018). Angesichts einer Studiendauer von vier Jahren für den BA-Studiengang und zwei Jahren für den Master haben wir es mit einer neuen Form der Ausbildung zu tun, die erst in einigen Jahren diejenigen Absolvent*innen liefert, die grundständig den gesamten Studiengang durchlaufen haben. Erst ab diesem Zeitpunkt können die Wirkungen einer veränderten Professionsorientierung in der Schule sichtbar werden.

Literatur

- Biewer, G. (2010). Inklusive Schule – Folgerungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von allgemeinen Pädagogen und Pädagoginnen sowie Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen mit Blick auf die Konzeptionen der Bachelor- und Master-Studiengänge. In: Ellger-Rüttgardt, S., Wachtel, G. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 159–165.
- Biewer, G., Proyer, M. (2018). Lehrer/innenbildung ohne Sonderschullehramt. Chancen und Herausforderungen des Systemwechsels in Österreich. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63(3), S. 307–315.

- Biewer, G., Schütz, S. (2016). Inklusion. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 123–127.
- BMUKK/BMWF (Hrsg.) (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft pädagogischer Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. Wien: o. V.
- Forlin, Ch. (Hrsg.) (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education. An International Perspective*. London, New York: Routledge.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- Universität Wien (2014). Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien. Mitteilungsblatt vom 27.06.2014, 39. Stück.
- Universität Wien (2016). Teilcurriculum für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen) im Rahmen des gemeinsamen Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Mitteilungsblatt vom 27.06.2016, 41. Stück.
- Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU (2011). *Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. Wien: o. V.

VERANKERUNG DER INKLUSIVEN PÄDAGOGIK IN DEN CURRICULA – WIE KAM ES ZU DER IM DEUTSCHEN SPRACHRAUM BEISPIELHAFTEN LÖSUNG?

Ewald Feyerer

1 Einleitung

„Das berufliche Selbstverständnis von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ist gegenwärtig – von ihrer Berufswahl, ihrer Ausbildung und zumeist ihren bisherigen Berufserfahrungen her – von der Tätigkeit an einer Sonderschule geprägt. Das heißt, diese Lehrer*innen gehen von der alltäglichen Erfahrung aus, dass sie es sind, die dem Regelschulsystem die Aufgabe abnehmen, Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zu fördern“ (Schöler 2000, S. 172).

Soll die Umwandlung zu einem inklusiven Schulsystem gelingen, wozu sich Österreich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 einstimmig im Nationalrat verpflichtet hat, muss sich dieses Verständnis grundlegend ändern. Der Lehramtsausbildung kommt dabei langfristig eine entscheidende Rolle zu, denn: „Nicht nur die Sonderpädagogen, sondern alle Pädagogen sind jetzt noch nicht ‚reif für Inklusion. Inklusiv Pädagogik ist eine anspruchsvolle Herausforderung, anspruchsvoller als jede andere Lernortpädagogik. Ob Inklusion gelingt, wird zuallererst von dem Engagement und der Kompetenz der beteiligten Pädagogen abhängen. Und sie brauchen und verdienen hier und jetzt professionelle Unterstützung“ (Wocken 2011, S. 233).

Inklusionspädagogisches Wissen muss daher in allen Lehramtsstudien und für alle Pädagog*innen ausreichend verankert werden, gleichzeitig benötigt man aber weiterhin Spezialist*innen mit sonderpädagogischem

Fachwissen. Wie Österreich mit dieser Herausforderung umgegangen und es zur gesetzlichen Verankerung der Inklusiven Pädagogik in allen Lehramtsstudien gekommen ist, wird im folgenden Beitrag geschildert.

2 Erste Ideen werden publik (2009–2011)

Die ExpertInnengruppe unter der Leitung von Härtel lässt zum ersten Mal die Glocken von Sonderpädagog*innen laut schrillen, da in Zukunft keine eigene Sonderschullehrmatsausbildung mehr angeboten und Inklusive Pädagogik im Bachelorstudium bloß als Vertiefung und im Masterstudium nur als Zusatzqualifikation verankert werden soll:

„Auf Basis des erfolgreichen Abschlusses der zweiten Phase der Lehrmatsausbildung können funktionsbezogene Zusatzqualifikationen für Bereiche wie Schulmanagement, Schulleitung, Fachbereichsleitung, inklusive Pädagogik, Diversity Management, Management, IKT, Innovation und Qualitätssicherung, Bildungsverwaltung und Schulentwicklung oder für weitere Bereiche erworben werden („Master of Advanced Studies“)“ (Härtel et al. 2010, S. 11).

Angestrebt werden keine Spezialist*innen, auch keine Alleskönner*innen, sondern „Spezialisierte Generalist*innen“ oder „generalistische Spezialist*innen“ (Härtel et al. 2010, S. 35).

Die im Folgenden eingesetzte Vorbereitungsgruppe (Schnider et al. 2011) hält an der Auflösung der Lehrmatsausbildung nach Schularten fest, empfiehlt aber unter Berücksichtigung der Rückmeldungen zum Papier der ExpertInnengruppe eine umfassende Spezialisierung im Bereich Inklusive Pädagogik:

„Bachelorstudien können darüber hinaus sowohl schulfachliche als auch pädagogische **Spezialisierungen** enthalten wie z. B. Inklusive Pädagogik, Umgang mit Heterogenität, Medienpädagogik usw.“ (Schnider et al. 2011, S. 8, Hervorhebung im Original)

Für die Sekundarstufe wird empfohlen, dass Inklusive Pädagogik anstelle eines zweiten Unterrichtsfaches studiert werden kann (Schnider et al. 2011, S. 13). Die Begriffe „Sonderpädagogik“ oder „Sonderschule“ sowie deren Ableitungen kommen kein einziges Mal vor, was bei vielen

Vertreter*innen der Sonderpädagogik weiterhin die Angst schürte, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Zukunft keine adäquate Förderung erhalten würden.

3 Internationale Einflüsse (2011–2012)

Wie kann also die Lehrer*innenausbildung gestaltet werden, um einerseits eine inklusive Schule zu forcieren und andererseits die Anliegen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen nicht zu vernachlässigen? Diese Frage bewegte viele europäische Staaten und die European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EA), eine unabhängige europäische Organisation, hat daher von 2009 bis 2011 das Projekt Teacher Education for Inclusion (TE4I) durchgeführt, bei dem aus 29 Ländern jeweils ein*e Expert*in aus der Lehramtsausbildung und ein*e Expert*in aus dem Bildungsmanagement teilgenommen haben.

In der ersten Projektphase wurden zur theoretischen Fundierung von den Projektleiterinnen Watkins und Donnelly eine internationale Literaturanalyse und eine Übersicht zu europäischen Deklarationen in Bezug auf Integration und Inklusion (EA 2010a) und eine Policy Review für politische Entscheidungsträger*innen herausgegeben (EA 2010b). Detaillierte Länderberichte zur Ausbildungssituation der zukünftigen Lehrkräfte und den schulischen Rahmenbedingungen mit einer zusammenfassenden Analyse sind ebenso auf der Projektwebsite abrufbar (vgl. EA 2009, 2011). In der zweiten Projektphase arbeiteten die Teilnehmer*innen an einem kompetenzorientierten Profil für inklusiv unterrichtende Lehrpersonen (EA 2012). Unterschiedlichste Personen im Bildungssystem wie Studierende, Eltern, Lehrpersonen, Hochschulrektor*innen, Hochschullehrende und Bildungsverantwortliche auf Länder- und Gemeindeebene haben im Rahmen von Studienbesuchen in Lehrerbildungseinrichtungen in mehreren Ländern die Entwurffassung angesichts der nationalen bzw. regionalen Bedingungen reflektiert und diskutiert. Auf Basis von strukturierten Rückmeldebögen wurden diese Informationen in den Endbericht eingearbeitet.

Die Teilnahme Österreichs hatte auf die nationale Entwicklung insofern Einfluss, als im Projektverlauf Führungskräfte des Bildungsministeriums und der Pädagogischen Hochschulen (PH) sowie andere schulische Expert*innen eingebunden wurden. Bspw. haben an einem Konferenztage im Mai 2011 die Rektor*innen aller Hochschulen und internationale Expert*innen gemeinsam zum Thema „Teacher Education for Inclusion“ (TE4I) gearbeitet. Eine Folge daraus war, dass die PH Oberösterreich vom Bildungsministerium den Auftrag erhielt, eine österreichweite Expert*innengruppe „Inklusive Pädagogik“ einzuberufen und Empfehlungen für eine inklusive Pädagog*innenbildung auszuarbeiten. Im Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020 (bmask 2012) wird explizit die Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung im Kontext des Projektes TE4I als wichtige Zielsetzung erwähnt: „Die Teilnahme am Projekt Teacher Education for Inclusion wird für Entwicklungen der Lehrer*innenbildung in Österreich genutzt“ (bmask 2012, S. 54). In den Maßnahmen 130 und 135 wird „**Inklusive Pädagogik**“ als Teil der zukünftigen Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Pädagogischen Hochschulen und für Studierende der Lehramter an Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Höheren Schulen“ verankert und die „Abstimmung der von Pädagogischen Hochschulen autonom erstellten **Curricula** im Hinblick auf **inklusive** Bildung“ erwartet (bmask 2012, S. 55, Hervorhebung im Original).

Was genau aber ist nun unter dieser „Inklusiven Pädagogik“ zu verstehen?

4 Ergebnisse der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ (2012–2013)

Die ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ (2012) stimmte bei ihrer Arbeitstagung im Jänner 2012 der Vorbereitungsgruppe von Schnider et al. (2011) darin zu, dass ein inklusives Schulsystem keinen eigenen Ausbildungslehrgang für ein „Sonderschullehramt“ benötigt, sehr wohl aber eine umfangreiche Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik, damit

wirklich alle Kinder und Jugendliche eine angemessene Bildung innerhalb der Gemeinschaft erhalten können, und rang lange um eine Definition von Inklusiver Pädagogik und die Struktur der neuen Ausbildung.

Letztendlich wurde Inklusive Pädagogik als Lehr- und Forschungsgebiet definiert, das Erkenntnisse der bisher getrennt vermittelten Fachgebiete Sonderpädagogik, Integrationspädagogik, Interkulturelle Pädagogik, gendergerechte Pädagogik und Hochbegabtenförderung zur Absicherung der Heterogenität in einem inklusiven Bildungssystem vereint, transferiert und entwickelt.

„So wie die Elementarpädagogik, die Grundschulpädagogik, die Sekundarstufenpädagogik oder die Berufspädagogik hat auch die Inklusive Pädagogik eine spezifische Zielgruppe, nämlich vulnerable und marginalisierte Personen, die aufgrund ihrer Lebens- und Lernbedingungen ohne besondere Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen ausschussgefährdet sind. Um dies zu verhindern, erforschen, entwickeln und lehren die ExpertInnen des Fachbereiches Inklusive Pädagogik strukturelle, pädagogische, didaktische und methodische Adaptierungen des gemeinsamen Unterrichts (z. B. neue Ressourcenvergabemodelle, diagnostische Verfahren zur Lernprozessbegleitung, lernfördernder Einsatz digitaler Medien, unterstützte Kommunikationsformen, Abbau von Lernbarrieren ...)“ (ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ 2012, S. 7).

Ausgehend von bisherigen Einteilungen wissenschaftlicher Fachgebiete können sich solche Inhalte z. B. in der Sonder- und Heilpädagogik, der Bildungswissenschaft, der Pädagogischen Psychologie, der Bildungssoziologie, aber auch in der Pädagogik und in den Fachdidaktiken wiederfinden. Inklusive Pädagogik ist somit nicht ein bloßer Ersatz des Begriffs Sonderpädagogik, sondern zielt auf eine größere Gruppe von Adressat*innen und auf vertiefte Inhalte im Kontext einer inklusiven Schule. Gleichzeitig spiegelt sich im Begriff der Inklusiven Pädagogik auch der Versuch wieder, bisheriges Spezialwissen zu sichern, in einen veränderten Kontext zu transferieren und unter dieser neuen Ausrichtung weiterzuentwickeln, damit „spezialisierte Generalist*innen“, ausgehend von einem gemeinsamen inklusiven Grundverständnis und gemeinsamen Basiskompetenzen aller Pädagog*innen, unterschiedliche Spezialisierungen in die Schule mit- und dort ins Team einbringen können. Damit

soll – wie in der UN-Behindertenrechtskonvention gefordert – garantiert werden, dass innerhalb des allgemeinen Schulsystems

- „c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre wirksame Bildung zu fördern;
- e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (§ 24, Abs. 2).

Die Ergebnisse der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ flossen – unter der Mitwirkung von Andreas Schnider – auch in die Änderungen des Hochschulgesetzes 2005 sowie des Universitätsgesetzes 2002 im Frühjahr 2013 ein, mit dem die Bundesregierung einen in deutschsprachigen Ländern revolutionären Weg zur Neustrukturierung der Lehrer*innenbildung ging. So gibt es seit 2015 keine eigenständige Ausbildung von Sonderschullehrer*innen mehr, sehr wohl aber eine Schwerpunktsetzung bzw. Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik mit dem Fokus Behinderung innerhalb der altersstufenbezogenen Lehrämter für Primar- oder Sekundarstufenpädagogik.

An Pädagogischen Hochschulen (PHn) sind laut § 38, Abs. 1 HG Lehramtsstudien für die Primarstufe und für die Sekundarstufe (Allgemeinbildung oder Berufsbildung) einzurichten. Die Studien gliedern sich in ein Bachelorstudium im Umfang von 240 ECTS-Anrechnungspunkten (ECTS-AP) und in einen Master von mindestens 60 ECTS-AP (z. B. für die Primarstufe oder für die Sekundarstufe Berufsbildung) bzw. mindestens 90 ECTS-AP (z. B. für die Sekundarstufe Allgemeinbildung oder bei zusätzlicher Qualifizierung für den Bereich Inklusive Pädagogik). Damit kann man sich nun auch an den PHn für die Gymnasien qualifizieren, welche die Lehramtsstudien für die Sekundarstufe Allgemeinbildung laut § 38, Abs. 2c in Kooperation mit einer Universität entwickelten und anbieten. Im Gegenzug dafür könnten Universitäten auch Ausbildungen

im Bereich der Primarstufe anbieten, müssten dann allerdings mit einer PH kooperieren. Dies kommt in der Praxis aber nicht vor. Insgesamt dauert seit 2015 ein Lehramtsstudium in Österreich damit zumindest fünf bzw. fünfenehalb Jahre und schließt mit einem MEd. ab. Der Master kann auch berufsbegleitend absolviert werden, da Absolvent*innen des Bachelorstudiums für maximal fünf Jahre mit dem BEd. schon unterrichten können. Anschließend müssen sie nach dem neuen Dienstrecht, das auch gleiche Gehälter für alle Lehrer*innen vorsieht, den Masterabschluss für eine Weiterbeschäftigung nachweisen.

Das bisherige Sonderschullehramt, das bis 2015 an allen Hochschulen angeboten wurde, ist nun ersetzt durch eine laut § 38, Abs. 2, 2a, 2b HG verpflichtende Anbietung des Schwerpunktes bzw. der Spezialisierung Inklusive Pädagogik:

„(2) In Studien für das Lehramt Primarstufe muss ein Schwerpunkt und in Studien für das Lehramt Sekundarstufe (Berufsbildung) kann ein Schwerpunkt gewählt werden. Der Umfang eines Schwerpunkts im Studium für das Lehramt Primarstufe hat mindestens 60 und höchstens 80 ECTS-Anrechnungspunkte zu betragen. Inklusive Pädagogik ist jedenfalls als Schwerpunkt anzubieten.

(2a) In Studien für das Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) kann anstelle eines Unterrichtsfachs eine Spezialisierung gewählt werden. Inklusive Pädagogik ist jedenfalls als Spezialisierung anzubieten.

(2b) Masterstudien für das Lehramt Primarstufe haben fachliche Vertiefungen in einem Förderbereich oder Erweiterungen auf den angrenzenden Altersbereich vorzusehen. Wird eine fachliche Vertiefung in einem Förderbereich oder eine Erweiterung auf den angrenzenden Altersbereich gewählt, hat der Umfang der Masterstudien anstelle von 60 ECTS-Anrechnungspunkten mindestens 90 ECTS-Anrechnungspunkte zu betragen.“

In § 38 Abs. 1 wird erwähnt, dass die im Schulorganisationsgesetz genannten Aufgaben der Schularten entsprechend zu berücksichtigen sind und in § 42 HG, der die Curricula zum Thema hat, wird in Abs. 10 festgelegt:

„Die Curricula der Bachelor- und Masterstudien haben die Zielsetzungen von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention zu beachten und Inklusive Pädagogik in einem angemessenen Ausmaß zu berücksichtigen.“

Der Hinweis auf die bestehenden Schularten soll einerseits garantieren, dass sonderpädagogische Kompetenzen nicht zu kurz kommen. Mit dem Hinweis auf die UN-Konvention ist andererseits die gesetzliche Grundlage gegeben, dass alle Lehramtsstudierenden, also auch jene ohne Schwerpunktsetzung in Inklusiver Pädagogik, grundlegende Kompetenzen für die Umsetzung inklusiver Bildung erwerben müssen:

„Die Curricula von Bachelor- und Masterstudien zur Erlangung eines Lehramtes haben kompetenzorientiert nach Maßgabe der Anlage gestaltet zu sein. Sie haben die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen wie allgemeiner und spezieller pädagogischer Kompetenzen, fachlicher und didaktischer Kompetenzen, inklusiver und interkultureller Kompetenzen, sozialer Kompetenzen, Beratungskompetenzen und Professionsverständnis zu berücksichtigen sowie ein umfassendes Verständnis für die Bildungsaufgabe zu fördern“ (Rahmenvorgaben für die Begutachtung der Curricula durch den Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, Anlage zu § 74a Abs. 1 Z4, HG).

Mit § 42 Abs. 11 und § 52e Abs. 3 HG wurden die PHn ermächtigt, für Studierende mit Beeinträchtigungen die Zulassungsbedingungen sowie die Curricula individuell anzupassen. § 52e, Abs. 4 HG ermöglicht ferner, dass „für Studienwerberinnen und Studienwerber mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bei Bedarf geeignete Vorkehrungen im organisatorischen Ablauf und in der Durchführung der Eignungsprüfung ohne Änderung des Anforderungsniveaus vorgesehen werden“ können. Damit sind zwei wichtige Empfehlungen des ExpertInnenpapiers „Inklusive Pädagogik“ (2012, S. 10) nach „Änderung der Zulassungsbedingungen“ und nach der „Möglichkeit für Teilqualifikationen“ umgesetzt. Sowohl die Universitäten, die seit 2016 ebenfalls Eignungsüberprüfungen durchführen müssen, als auch die PHn können ihre Aufnahmebedingungen so flexibel gestalten, dass beeinträchtigte Menschen und Personen mit Migrationshintergrund bei entsprechender Vorqualifikation nicht wegen ihrer Behinderung oder ihres ethno-kulturellen Hintergrundes vom Studium ausgeschlossen werden. Innerhalb der jeweiligen Trägerinstitutionen

sind ausreichende Maßnahmen zur Unterstützung beeinträchtigter und benachteiligter Studierender zu setzen (Assistenz, Gebärdensprachdolmetscher*innen, peer tutoring, interkultureller Dialog, gezielte Sprachförderung, Barrierefreiheit auf allen Ebenen ...). Der viel zu geringe Anteil selbst Betroffener könnte so deutlich erhöht werden.

5 Verankerung der Inklusiven Pädagogik in den Curricula (2013–2015)

Zur österreichweiten und interinstitutionellen „Abstimmung der von Pädagogischen Hochschulen autonom erstellten **Curricula** im Hinblick auf **inklusive Bildung**“ (Maßnahme 135 des NAP Behinderung 2012–2020, bmask 2012, S. 55) wurde im Herbst 2013 das Bundeszentrum für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik (BZIB) beauftragt. In einem ersten Schritt wurde eine weitere Expert*innentagung im Jänner 2014 in Wals bei Salzburg mit ca. fünfzig Vertreter*innen aller Pädagogischen Hochschulen und einiger Universitäten einberufen. Ziel war es, Empfehlungen für die Studienstruktur und curriculare Umsetzung auf Basis der im April 2012 fertiggestellten Empfehlungen zu erarbeiten, die einerseits an die aktuellen Regelungen des Hochschulgesetzes angepasst und andererseits um weitere Diversitätsbereiche erweitert wurden. Dabei wurden folgende Bereiche näher erläutert (ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ 2014):

- Inklusive Bildung als pädagogische Grundlage für alle Studierenden;
- Schwerpunkt/Spezialisierung Inklusive Pädagogik;
- Erweiterung und inhaltliche Spezialisierung im Rahmen des Masterstudiums;
- Einsatzmöglichkeiten für Lehrer*innen mit Schwerpunkt Inklusiver Pädagogik/Fokus Behinderung;
- Inklusive Hochschulen/Universitäten.

Die in Wals erarbeiteten Richtlinien fanden zum Teil wortident Eingang in das sogenannte Modulhandbuch (Braunsteiner, Schnider & Zahalka 2014, S. 77–80) und bestimmten damit maßgeblich die autonome Verankerung der Inklusiven Pädagogik an den einzelnen Standorten bzw. Clustern. Inklusive Pädagogik wird dort als eine unverzichtbare pädagogische Grundlage für alle Studierenden definiert, die in allen Studienbereichen (Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachwissenschaften und -didaktiken, Pädagogisch-Praktische Studien) in einem Ausmaß von zumindest 18 ECTS-AP verankert sein soll. Obwohl österreichweit durch das BZIB koordiniert, kam es aber doch zu relativ unterschiedlichen Vorgehensweisen (siehe auch den Beitrag von Holzinger & Wohllhart in diesem Band). Grundsätzlich lässt sich aber festhalten, dass es überall gelungen ist,

- Grundlagen Inklusiver Pädagogik in allen Curricula für alle Lehramtsstudierenden zu verankern (in der Primarstufe mehr, in der Sekundarstufe weniger);
- sonderpädagogische Kompetenzen im Bereich der Schwerpunktsetzung/Spezialisierung Inklusiver Pädagogik zu vermitteln;
- neue Professuren für Inklusiver Pädagogik an den PHn und Universitäten einzurichten;
- einen Anstoß zu geben, dass sich die PHn zu inklusiven Hochschulen weiterentwickeln;
- den Gedanken des Teamteachings in der Ausbildung im Sinne der Vernetzung von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und inklusiver Pädagogik zu stärken;
- eine Vernetzung der Diversitätsbereiche anzustoßen und
- erstmals auch Menschen mit Beeinträchtigungen den Zugang zu Lehramtsstudien zu ermöglichen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Mit dem neuen Hochschulgesetz und Universitätsgesetz von 2013 wurde die rechtliche Basis für den Paradigmenwechsel in der Lehrer*innenbildung geschaffen. Nun liegt es an den Hochschulen und Universitäten, die Grundidee einer inklusiven Lehrer*innenbildung hochschuldidaktisch angemessen umzusetzen. Dies ist nicht einfach, da das Schulsystem und die Gesellschaft selbst noch eher selektiv orientiert sind. Wenn sich die Lehrerausbildner*innen aber den neuen Herausforderungen stellen und die Hochschulen und Universitäten sich selbst auch als inklusive Bildungseinrichtungen definieren, kann die eingangs gestellte Frage, ob denn die Bedarfe beeinträchtigter und benachteiligter Kinder trotz Abschaffung einer eigenständigen Sonderschullehrer*innenausbildung angemessen berücksichtigt werden können, mit einem Ja beantwortet werden.

Ein Hauptproblem für Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogramme besteht sicherlich darin, dass diese in der Regel die Akteur*innen in einem großen Widerspruch zum bestehenden Schulsystem hinterlassen. Daher sollte in allen Programmen mit den Studierenden und Lehrkräften am Umgang mit diesem Paradoxon gearbeitet werden.

Und obwohl Lehramtsstudierende sich in der neuen Lehrer*innenbildung schon grundlegende Kompetenzen zur Umsetzung einer inklusiven Bildung aneignen können, ist davon auszugehen, dass sie sich auf die Tätigkeit in inklusiven Settings nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Für Berufseinsteiger*innen sollten daher bedarfsorientierte Kurse angeboten werden, wobei auf Basis der bisherigen Erfahrungen wahrscheinlich Inhalte zu Classroom Management, Konfliktlösung, Schülercharakteristika und Beeinträchtigungen, diagnostischen Fragen, Förderplänen, gesetzlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen, Unterstützungsstrukturen und Individualisierungsmaßnahmen im gemeinsamen Fachunterricht im Mittelpunkt des Interesses stehen.

Weiters sollten systematische Personalentwicklungsmaßnahmen der PHn zur Entwicklung eines gemeinsamen Grundverständnisses von Inklusion seitens der Lehrerbildner*innen (lehramts- und phasenübergreifend) als Basis für die Entwicklung und Umsetzung inklusiver Angebote in Aus-, Fort- und Weiterbildung umgesetzt und Forschungs-

projekte möglichst interdisziplinär mit Vertreterinnen und Vertretern der Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften sowie allen Bereichen der Inklusiven Pädagogik und partizipativ ausgerichtet durchgeführt werden. Eine Gefahr ist nämlich, dass Inklusive Bildung vom Gros des Lehrpersonals bloß als additiver Aspekt interpretiert wird, um den sich einige wenige Spezialist*innen kümmern sollen oder Diversität zwar als Schlagwort im Curriculum verankert, aber letztendlich nicht ausreichend thematisiert wird. Verbindliche Kooperationen zwischen Schulen und Lehreraus-, -fort- und -weiterbildungsinstitutionen könnten Konzepte mit gegenseitigem Nutzen etablieren und damit die Weiterentwicklung sowohl der Praxis als auch der Ausbildung gemeinsam betreiben.

Literatur

- bmask (2012). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Regierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Verfügbar unter: https://www.sozialministerium.at/site/Service_Medien/Infomaterial/Downloads/Nationaler_Aktionsplan_Behinderung_2012_2020.
- Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.) (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. Graz: Leykam.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). Country Information. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/projects/te4i/country-reports>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010a). Teacher Education for Inclusion. International Literature Review. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/projects/te4i>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010b). Policy Review on Teacher Education for Inclusion. International

documents, reports and projects. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/projects/te4i>

European Agency for Development in Special Needs Education (2011): Teacher Education for Inclusion across Europe – Challenges and Opportunities. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/projects/te4i>.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/projects/te4i/profile-inclusive-teachers>.

ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ (2012). PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung marginalisierter und vulnerabler Gruppen. Endbericht April 2012. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und in Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Verfügbar unter: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/BZIB_vor_2016/Publikationen/Bericht-April2012_fertig.pdf.

ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ (2014). PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung der Diversität und Inklusion. (Ergebnisse einer Arbeitstagung in Wals/Salzburg vom 23.–25.1.2014). Endbericht Februar 2014. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und in Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten unter der Leitung des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik. Verfügbar unter: https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Erweitertes_Empfehlungspapier_2014_01.pdf

Schöler, J. (2000). Akzeptanz von schulischer Selektion in Deutschland und in Italien. In: Albrecht, F., Hinz, A. & Moser, V. (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene*

Standortbestimmungen. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, S. 161–182.

Härtel, P., Greiner, U., Hopmann, St., Krainz-Dürr, M., Mettinger, A., Pollaschek, M., Schratz, M., Stoll, M. & Stadelmann, W. (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Endbericht. März 2010. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: http://www.iue.tuwien.ac.at/ulv/bmwv/LB_NEU_Endbericht_Maerz_2010.pdf

Schnider, A., Fischer, R., Härtel, P., Hopmann, St., Koenne Ch., Niederwieser, E. & Wustmann, C. (2011). PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe, Juni 2011. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf

Wocken, H. (2011). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus Verlag.

INKLUSIVE PÄDAGOGIK – EIN ZENTRALER AUFTRAG AN DIE CURRICULA DER PRIMARSTUFE UND SEKUNDARSTUFE ALLGEMEINBILDUNG

Andrea Holzinger, David Wohllhart

1 Gesetzlicher Rahmen

Laut § 42 des Bundesrahmengesetzes 2013 zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen haben die Curricula der Bachelor- und Masterstudien die Zielsetzung von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinte Nationen 2006) zu beachten und Inklusive Pädagogik in einem angemessenen Ausmaß zu berücksichtigen.

Diese gesetzliche Vorgabe spiegelt sich sowohl inhaltlich als auch in der Struktur der „PädagogInnenbildung NEU“ wider. Die verbindliche Zielperspektive des Entwicklungsrates für die Ausarbeitung der Curricula (2013) sieht den Erwerb von Basiskompetenzen für Diversität und Inklusion für alle Lehrer*innen vor. Dabei wird von einer inklusiven Grundhaltung aller Pädagog*innen ausgegangen, die sich durch Wertschätzung von Diversität auszeichnet und durch Unterstützung aller Lernenden auf der Basis fundierter wissenschaftlicher Kenntnisse zum Umgang mit Diversität gekennzeichnet ist (Braunsteiner, Schnider & Zahalka, 2014). Schnider (2014) führt aus, dass es dabei um eine weite Fassung des Inklusionsbegriffs unter Einbezug aller Differenzbereiche geht, mit dem Ziel einer „bewussten Internalisierung des Wertes Inklusion im Leben der Pädagogin bzw. des Pädagogen“ (S. 211). Die vertiefte Professionalisierung für Inklusive Pädagogik und Sonderpädagogik erfolgt mit Bezug auf die Empfehlungen der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ (BMUKK, 2012) entweder als Schwerpunkt innerhalb des

Primarstufenlehramtes oder als Spezialisierung innerhalb des Sekundarstufenlehramtes Allgemeinbildung.

Mit dieser Struktur strebt Österreich vor dem Hintergrund von Modellen von Lehrerbildungsprogrammen für Inklusion (Stayton & McCollum, 2002) einen hohen Grad der Zusammenführung der bisher getrennt geführten, allgemeinen und sonderpädagogischen Studiengänge an. In Abhängigkeit von der Quantität der inklusions- und sonderpädagogischen Inhalte in der allgemeinen Lehrerbildung wird nach Stayton & McCollum (2002) zwischen dem *Infusion Model*, dem *Collaborative Training Model* und dem *Unification Model* unterschieden. Im *Infusion Model* besuchen alle Studierenden ausgewählte Veranstaltungen zu inklusiven Inhalten. Im *Collaborative Training Model* sind gemeinsam zu besuchende Veranstaltungen curricular verankert, und es können auch gemeinsam zu absolvierende Praxisphasen vorgesehen sein. Im *Unification Model* basiert das Lehramt auf einem gemeinsamen Curriculum mit Fokus auf individuelle Lernentwicklung und Förderung, und es wird nicht zwischen einem allgemeinen und einem sonderpädagogischen Lehramt differenziert (Merz-Atalik, 2017).

Das österreichische Modell liegt an der Schnittstelle von *Collaborative Training Model* und *Unification Model*. Es besuchen alle Studierenden – vor allem in den Bildungswissenschaften – curricular verankerte inklusionsbezogene Veranstaltungen. Die Möglichkeit der Wahl des Schwerpunktes bzw. der Spezialisierung Inklusive Pädagogik innerhalb des jeweiligen Altersstufenlehramtes stellt ein Dual Degree Programm dar, das in der Primarstufe sowohl zur Generalistin/zum Generalisten für alle Fachbereiche gemäß dem Lehrplan der österreichischen Volksschule als auch zur Spezialistin/zum Spezialisten für Inklusive Pädagogik und in der Sekundarstufe sowohl für ein Unterrichtsfach gemäß den Lehrplänen der Sekundarstufe als auch für die Spezialisierung qualifiziert (Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2019).

2 Eckpunkte der curricularen Entwicklung

Die in Folge beschriebenen Eckpunkte beziehen sich einerseits auf die österreichweite Entwicklung der Curricula, andererseits ermöglichen sie

durch Exkurse zum Entwicklungsverbund SÜD-OST (EVSO) Einblicke in die konkrete Entwicklungsarbeit in einem Verbund.

2.1 Basiskompetenzen für alle

Die Steuergruppen der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung im EVSO entschieden sich 2014, Inklusive Pädagogik als „Kernelement der Profession“ festzulegen und somit als Querschnittsthema in den Curricula aller Altersstufen im Bereich der Bildungswissenschaften, der Fachwissenschaften/-didaktiken und der Pädagogisch-Praktischen Studien zu verankern. Der Umgang mit Diversität und der Vielfalt der Lernenden sollte für alle Studierenden ein zentraler Ausgangspunkt für den Kompetenzerwerb im Bereich des Wissens, des Handelns und der Haltung darstellen. Diese Konzeption entspricht dem Profil einer inklusiven Lehrperson (Teacher Education for Inclusion) der European Agency for Development in Special Needs Education (2012), einem Modell, das Mindestanforderungen für alle Pädagoginnen und Pädagogen festlegt, die in inklusiven Settings arbeiten. Wissen, Handeln und Haltung korrespondieren in diesem Modell mit vier inhaltlichen Zielen, mit der Wertschätzung der Diversität von Lernenden, der Unterstützung und Förderung aller Lernenden, der Fähigkeit zur Kooperation mit anderen und mit der Bereitschaft zur eigenen beruflichen Weiterentwicklung im Sinne lebenslangen Lernens.

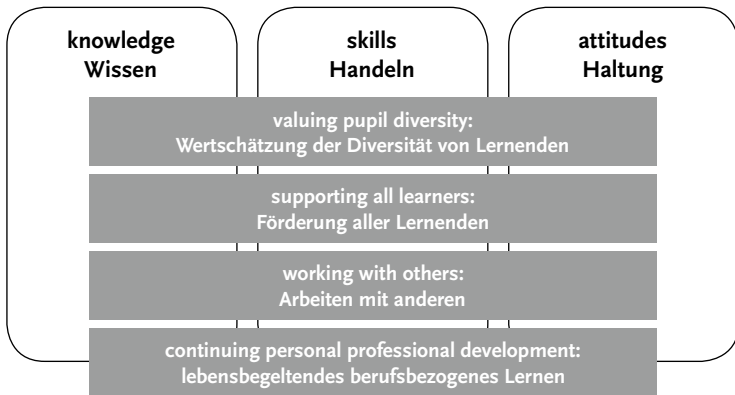


Abb. 1: Teacher Education for Inclusion (TE4I), European Agency for Development in Special Needs Education 2012

Österreichweit durchgeführte komparative Curricula-Analysen (Holzinger et al., 2019), die auf eine systematische Erhebung der Inhalte und Kompetenzen für alle Lehrpersonen zu Inklusion und Diversität abzielen, zeigen, dass die genannten Themenfelder im allgemeinen Teil, in den Modulbeschreibungen und im Lehrveranstaltungsangebot der Curricula, in Abhängigkeit zum gewählten Lehramt im unterschiedlichen Ausmaß und Abstraktionsniveau Berücksichtigung finden. Während sich in den Curricula der Primarstufe bereits im allgemeinen Teil Kompetenzformulierungen mit hoher Konkretisierung finden, konzentrieren sich Formulierungen im allgemeinen Teil der Curricula der Sekundarstufe auf die Entwicklung der inklusiven Grundhaltung als Querschnittskompetenz (Holzinger et al., 2019). Die inhaltliche Ausdifferenzierung in den Modulbeschreibungen variiert abhängig von den Studienfachbereichen und den anbietenden Hochschulen.

2.2 Schwerpunkt Inklusive Pädagogik in der Primarstufe

Handlungsleitend für die Entwicklungsarbeit des Schwerpunktes waren im Entwicklungsverbund SÜD-OST die Fragen, wie im Sinne eines weiten Verständnisses von Inklusion (Ainscow, Booth & Dyson, 2009; Fischer, 2015) neben der Differenzlinie Behinderung auch weitere Differenzlinien und die damit verbundene Intersektionalität Berücksichtigung finden können und in welchem Verhältnis die einzelnen Förderbereiche zueinander stehen sollen.

Ausgehend von der Überlegung, dass der Schwerpunkt Inklusive Pädagogik das bisherige Sonderschullehramt ablöst und daher in mindestens vergleichbarer Qualität den Kompetenzerwerb für die Begleitung von Kindern mit Behinderung im Alter von sechs bis zehn Jahren sicherstellen muss, entschied sich die Entwicklungsgruppe, 46 der insgesamt 60 ECTS-AP des Schwerpunkts den Theorien und Modellen der Inklusiven Pädagogik, der systemischen Vernetzung und den einzelnen Förderbereichen mit Fokus Behinderung zur Verfügung zu stellen, darüber hinaus zudem 8 ECTS-AP den Themenfeldern „Geschlecht und soziale Ungleichheit“, „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit“, „Religionen und Interreligiosität“ und „Begabung“ vor dem Hintergrund der Intersektionalität zu widmen. 8 ECTS-AP der Pädagogisch-Praktischen Studien komplettieren den

Schwerpunkt. In Bezug auf das Verhältnis der einzelnen Förderbereiche orientierte sich die Entwicklungsgruppe des Curriculums in Ermangelung vergleichbarer Zahlen aus Österreich an der prozentuellen Aufteilung der Förderschwerpunkte in Deutschland (Klemm, 2015). Jener Bereich, der mit 38,8 Prozent die zahlenmäßig größte Gruppe darstellt, nämlich der Förderbereich Lernen, steht neben dem Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung mit jeweils 12 ECTS-AP im Mittelpunkt des Schwerpunktes im EVSO. Den Förderbereichen Sehen, Hören, Sprache und Kognition werden insgesamt 8 ECTS-AP gewidmet.

Bezogen auf die Curricula der Schwerpunkte in allen Entwicklungsverbänden zeigt die Curricula-Analyse von Holzinger et al. (2019) auf, dass der Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung, gefolgt von den Förderbereichen Lernen und Sprache, am häufigsten in den Modulbeschreibungen thematisiert wird. Die Förderbereiche Sehen, Hören, Motorik und Kognitive Entwicklung weisen die geringste Anzahl an Nennungen auf.

Förderschwerpunkte	Lehramt: Primarstufe Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung, Umfang: 203 Seiten	
	Anzahl Codierungen in Modulbeschreibung	Anzahl Codierungen von Lehrveranstaltungen
Sehen	73	11
Hören	78	17
Motorik	91	14
Sprache	106	26
Lernen	128	38
Kognitive Entwicklung	61	15
Sozial-emotionale Entwicklung	133	23
Summe	670	145

Abb. 2: Überblick Codierungen der Förderbereiche im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung (vgl. Holzinger et al., 2019, S. 77)

Die Struktur der „PädagogInnenbildung NEU“ sieht aufbauend auf dem Schwerpunkt Inklusion im Bachelorstudium die kategoriale Vertiefung in einem Förderbereich im Masterstudium im Ausmaß von 90 ECTS-Anrechnungspunkten vor. Der EVSO entwickelte bisher Curricula für die Förderbereiche Sprechen, Sprache, Kommunikation bzw. Sozial-emotionale Entwicklung sowie Kognitive Entwicklung. Ungeklärt ist noch die österreichweite Vorgehensweise in Bezug auf Angebote zu den Förderbereichen Sehen, Hören und Motorik & Mobilität. Diese Qualifikationen erfolgten bisher im Auftrag und durch ein Sonderbudget des Bundesministeriums, finanziert in bundesweit organisierten Hochschullehrgängen. Eine Implementierung von entsprechenden Masterstudien in allen Verbänden erscheint aufgrund der geringen Anzahl benötigter Spezialistinnen und Spezialisten im Berufsfeld nicht sinnvoll.

2.3 Spezialisierung Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe Allgemeinbildung

Gemäß § 38 Abs. 2 im Hochschulgesetz 2005 idgF kann in Studien für das Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung anstelle eines Unterrichtsfachs eine Spezialisierung gewählt werden. Inklusive Pädagogik ist jedenfalls als Spezialisierung anzubieten. Die Entwicklungsgruppe des Curriculums der Spezialisierung Inklusive Pädagogik innerhalb des EVSO orientierte sich in der Modularchitektur stark am Schwerpunkt Inklusive Pädagogik in der Primarstufe. Auch hier gibt es ein eigenes Modul zu den Themenfeldern „Geschlecht und soziale Ungleichheit“, „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit“, „Religionen und Interreligiosität“ und „Begabung“ vor dem Hintergrund der Intersektionalität. Die Förderbereiche Lernen und Sozial-emotionale Entwicklung nehmen wie im Schwerpunkt der Primarstufe mit jeweils 14 ECTS-AP eine zentrale Stellung ein, gefolgt von den Förderbereichen Sehen, Hören und Motorik, für die es in der Sekundarstufe aufbauend auf den Basislehrveranstaltungen auch vertiefende Veranstaltungen gibt. Ergänzend dazu gibt es im Ausmaß von 16 ECTS-AP Lehrveranstaltungen zur erweiterten Fachdidaktik unter dem Aspekt der Förderung sowie Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 6 ECTS-AP für Berufsorientierung und -vorbildung.

Im Anschluss an das Bachelorstudium steht den Studierenden des EVSO aktuell ein Masterstudium zur Inklusionsbezogenen Forschung und Schulentwicklung zur Wahl. Ein Angebot für eine kategoriale Vertiefung gibt es (noch) nicht.

3 Blitzlichter aus den Ergebnissen einer Begleitstudie

Im Jahr 2017 startete eine Begleitstudie der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt) zum Schwerpunkt Inklusive Pädagogik im Bachelorstudium Primar der PHSt und zur Spezialisierung Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe im Verbund von PHSt, KPH (Kirchliche Pädagogische Hochschule) Graz und Universität Graz. Diese Studie fragt im quantitativen Teil nach den Beweggründen zur Berufswahl, zum persönlichen Zugang zu Diversität und Inklusion und nach den Erwartungen an die zukünftige berufliche Rolle. Sie ist als Längsschnittstudie angelegt, in der sowohl die Studierenden des Schwerpunktes bzw. der Spezialisierung als auch Studierende anderer Schwerpunkte bzw. Fächer als Referenzgruppe zu Beginn ihres Studiums mittels einer schriftlichen Erhebung befragt werden. Weiters sind jeweils am Ende des Semesters über vier Jahre hinweg Interviews nach der Critical Incident Methode (Flanagan, 1954) mit jeweils drei Studierenden und zwei Lehrenden des Schwerpunktes bzw. der Spezialisierung vorgesehen, in deren Mittelpunkt Fragen zu den curricularen Inhalten, zur hochschuldidaktischen Gestaltung, zu den Pädagogisch-Praktischen Studien und zum Kompetenzerwerb im Bereich des Wissens, Handelns und der Haltung stehen.

Erste Ergebnisse der quantitativen Erhebung zeigen, dass bei den Studierenden des Schwerpunktes bzw. der Spezialisierung persönlich-biografische Erfahrungen sowie persönliche Überzeugungen und Interessen die Studienwahl beeinflussen. So hat z. B. in der 2017/18 befragten Kohorte ein Viertel der Studierenden der Schwerpunktsetzung Inklusive Pädagogik im Rahmen der eigenen Schulbiografie eine Inklusionsklasse besucht (Holzinger et al., 2019). Studierende des Schwerpunktes bzw. der Spezialisierung sehen sich für die Weiterentwicklung einer guten inklusiven Praxis verantwortlich und bekennen sich zu einem umfassenden

Konzept von Inklusion, das alle Diversitätsbereiche miteinbezieht. Teamarbeit und Kooperation werden als wichtige Elemente ihrer zukünftigen Arbeit genannt. Im Bereich der Individualisierung und der Methodik und Didaktik orten die in der Interviewstudie befragten Studierenden einen hohen Kompetenztransfer ausgehend von den erworbenen Kompetenzen für Inklusive Pädagogik hin zum Unterricht in der Volksschule im Allgemeinen bzw. zum zweiten Fach in der Sekundarstufe Allgemeinbildung. Lehrveranstaltungen zu den verschiedenen Förderbereichen „stimmen“ auf das Berufsfeld ein und haben eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung eines spezifischen Professionsbewusstseins (Holzinger & Kopp-Sixt, 2019).

4 Entwicklungsaufgaben

Offene Fragen ergeben sich vor allem in Hinblick auf kategoriale Masterstudien in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe Allgemeinbildung:

- Es stellt sich die Frage, ob ein kategoriales Masterstudium unmittelbar im Anschluss an das Bachelorstudium sinnvoll ist. Vor allem im Förderbereich Emotionale und Soziale Entwicklung wurde in den bisherigen Hochschullehrgängen Berufserfahrung als Zulassungskriterium für wesentlich erachtet. Da Masterstudien direkt im Anschluss an das Bachelorstudium studierbar sind, eignen sie sich kaum für Qualifikationen, die auf eine Professionserfahrung aufbauen. Die Alternative, kategoriale Qualifikationen nur als Erweiterungsstudien eines bestehenden Masterabschlusses zuzulassen, würde den Mangel an entsprechenden Qualifikationen im Berufsfeld weiter vergrößern. Zudem würde die Möglichkeit, sich im Zuge einer Qualifikationsarbeit (Masterthesis) vertieft mit dem gewählten Förderbereich auseinanderzusetzen, durch das Format des Erweiterungsstudiums entfallen.
- Das Masterstudium der Spezialisierung in der Sekundarstufe erlaubt in der derzeitigen Form keine kategoriale Vertiefung, da

die für das „Fach“ verbleibende Anzahl von 20 ECTS-AP für die Vertiefung in einem Förderbereich nicht ausreicht.

- Ferner ist die Qualifizierung der in Masterstudien Lehrenden ein immanentes Thema. Einerseits kann Österreich auf ein professionsorientiert hoch qualifiziertes Personal zurückgreifen, andererseits fehlt es an akademischem Personal mit einem spezifischen Doktorat bzw. mit einer Habilitation. Dies ist nicht nur ein Übergangsproblem für den Zeitraum, in dem entsprechende formale Qualifikationen noch nicht verfügbar sind; berufspraktische Erfahrungen der Lehrenden werden auch in Zukunft von großer Bedeutung für die Qualität des Kompetenzerwerbs der Studierenden sein. Diese werden aber auf dem Weg klassischer universitärer Karrieren nicht erworben.
- Im Bereich der Pädagogisch-Praktischen Studien stellen sich weitere Herausforderungen. Aus einer im Rahmen der Nationalen Bildungsberichterstattung 2018 durchgeführten Umfrage (Holzinger et al., 2019) geht hervor, dass Aspekte der Diversität und Inklusion als Querschnittsthemen in den Schulpraktischen Studien verankert sind, dass das Ausmaß und die inhaltliche Richtung der querschnittlichen Bearbeitung aber eher zufällig von der Heterogenität der Schüler*innen der jeweiligen Praxisklassen abhängig ist. Weiters stellen sich Fragen in Hinblick auf eine strukturell angedachte Kooperation von Studierenden der Spezialisierung Inklusive Pädagogik mit Studierenden der Fachausbildung. Es gilt, Varianten der Realisierung von Teamteaching und Kooperation als Lern- und Entwicklungsfelder für die Ausbildungsphase bereits in den Praxisphasen zu verankern.

Über diese auf die Lehramtsausbildung bezogenen Fragestellungen wird sich auch erweisen müssen, wie die neuen Qualifikationen im Berufsfeld wahrgenommen und genutzt werden. Der Dienstgeber wird sich der Frage zuwenden müssen, wie die neu qualifizierten Personen ihrem individuellen Profil entsprechend und den Bedürfnissen der Schüler*innen an den jeweiligen Schulstandorten mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen optimal eingesetzt werden können – als Lehrer*innen in inklusiven

oder segregierenden Settings, als mobile Lehrer*innen an Schulen, als Expert*innen an Beratungszentren, als Mitarbeiter*innen an Pädagogischen Hochschulen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen u. v. m.

5 Conclusio und Ausblick

Durch die Konzentration auf die jeweilige Altersstufe ermöglichen sowohl der Schwerpunkt als auch die Spezialisierung einen fokussierteren Kompetenzerwerb im Bereich der Inklusion und in den spezifischen Förderbereichen als die bisherige Ausbildung. In den sechssemestrigen Bachelorstudien für das Lehramt an Sonderschulen mussten Studierende neben bildungswissenschaftlichen Grundlagen, organisatorischen und rechtlichen Grundlagen sowohl fachlich-inhaltliche Kompetenzen in den Fächern der Primar- und Sekundarstufe erwerben, sich mit Themen der Transition von vorschulischen Einrichtungen bis zur Berufsvorbereitung und Berufsorientierung befassen und das Spektrum von der Einzelförderung bis zum Klassenunterricht bewältigen. Die neuen Curricula bieten in dieser Hinsicht einen Qualifikationsmehrwert.

Die Rezeption der neuen Ausbildungsstruktur im Berufsfeld kann aber keineswegs als abgeschlossen bezeichnet werden. Seit Beginn der Implementierung der „PädagogInnenbildung NEU“ wurde die Ablösung des Lehramts für Sonderschulen von vielen begrüßt (Feyerer, 2013, S. 210), aber auch aus unterschiedlichen Gründen kritisch betrachtet (Tischler, 2015, S. 52). Sie trifft in Österreich je nach Bundesland auch auf sehr unterschiedliche institutionelle bzw. berufsfeldimmanente Strukturen. Während im Bereich des EVSO Sonderschulen bereits die Ausnahme sind, bilden andere Verbände noch für eine relevante Anzahl von Sonderschulen aus (Mayrhofer, Oberwimmer, Toferer, Neubacher, Freunberger, Vogtenhuber & Baumegger, 2019). Wenn nun im Regierungsprogramm der Neuen Volkspartei und der Freiheitlichen Partei Österreichs (2017) die „Wiedereinführung der sonderpädagogischen Ausbildung“ und die Definition der „Ausbildungserfordernisse und Inhalte der Sonderpädagogik“ gefordert wird, so kann dem inhaltlich durch einen Vergleich von Inhalten und Kompetenzen (s. o.) begegnet werden, die den Schwerpunkten und

Spezialisierungen mehr und spezifischeren Kompetenzerwerb attestieren als in den bisherigen Sonderschullehrerausbildungen (Biewer, 2017; Holzinger et al., 2019). Es ist zu hoffen, dass sich Österreich konsequent zu der im Jahre 2008 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention bekennt und die damit verbundene Verpflichtung einlöst, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
- Biewer, G. (2017). Stellungnahme zu den Vorschlägen zur Sonderpädagogik im neuen Regierungsprogramm. Verfügbar unter: https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Inklusive_Paedagogik/20171219_Presstext_Regierungsprogramm.pdf (07.04.2019).
- BMUKK (Hrsg.). (2012). PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung marginalisierter und vulnerabler Gruppen. Empfehlungen der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ (Endbericht April 2012). Verfügbar unter: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/BZIB_vor_2016/Publikationen/BerichtApril2012_fertig.pdf
- Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.) (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. Graz: Leykam.
- European Agency for Development in Special Needs Education (Hrsg.) (2012). Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für Inklusiv Lehrerinnen und Lehrer. Odense: European Agency
- Entwicklungsrat (2013). Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive. Verfügbar unter: <https://www.qsr.or.at//dokumen>

te/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf (21.04.2019).

- Feyerer, E. (2013). LehrerInnenbildung im Umbruch. Aktuelle Entwicklungen in Österreich. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.) *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. S. 181 – 212. Geißen: Psychosozial-Verlag.
- Fischer, C. (2015). Potenzialorientierter Umgang mit Vielfalt. Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung. In C. Fischer (Hrsg.), (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule (S. 21–35). Münster: Waxmann.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin* 51 (4), S. 327–358.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P., Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A., Spiel, Ch. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz: Leykam. (S. 63 – 98).
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S. (2019). Profilierung für Inklusive Pädagogik im Lehramtsstudium. Präsentation beim IGSP-Kongress 2019 in Graz.
- Klemm, K. (2015). Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Bertelsmann-Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf.
- Merz-Atalik, K. (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Körniger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 3*, Waxmann: Münster, S. 48–63.
- Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B., Neubacher, M., Freunberger, R., Vogtenhuber, S. & Baumegger, D. (2019). Prozesse des Schulsystems.

- In: K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018, Band 1, Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam, S. 123–196.
- Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs (2017). Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017 – 2022. Verfügbar unter: <https://diepresse.com/mediadb/pdf/Regierungsprogramm.pdf> (5.07.2019)
- Schnider, A. (2014). Inklusion und PädagogInnenbildung NEU. In: *Erziehung & Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 3-4/2014, S. 211–218.
- Stayton, V. D. & McCollum, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25 (3), S. 211–218. <http://doi.org/10.1177/088840640202500302>
- Tischler, K. (2015). „Lehrerinnen- und Lehrerbildung NEU“ in Österreich – eine typisch österreichische Lösung. In: S. Gehrman, J. Helmchen, M. Krüger-Potratz & F. Ragutt (Hrsg.), *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster: Waxmann, S. 37–56.
- Vereinte Nationen (2006). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

7

Maßnahmen und Instrumente der Qualitätssicherung

DIE BEDEUTUNG DES QSR-MONITORING FÜR DIE GOVERNANCE DER NEUEN PÄDAGOG*INNENBILDUNG

Alexander Kohler

Der Qualitätssicherungsrat (QSR) hat den Reformprozess der Pädagog*innenbildung seit 2013 in prüfender, beratender und moderierender Funktion begleitet. Die ursprünglichen Motive und Ziele der Reform sind zentrale Bezugspunkte. Zudem gilt es, gesellschaftliche Entwicklungen im Auge zu behalten, auf welche die Ausbildung künftiger Pädagog*innen reagieren soll. Der gemeinsam mit den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gestaltete Prozess des Monitorings ermöglicht es, Fortschritte bei der Umsetzung der neuen Ausbildung systematisch darzustellen, Problemfelder zu benennen und Perspektiven zu skizzieren.

1 Der QSR: Gatekeeper und Sparringpartner der neuen Pädagog*innenbildung

Die Einrichtung des Qualitätssicherungsrates im Jahr 2013 markierte den Start einer Reform, deren Vorbereitung durch die starke Einbeziehung von Expertise und Stakeholderbeteiligung getragen war. Jener Konsens, der zur Architektur der neuen Pädagog*innenbildung erzielt wurde, wurde 2013 nicht nur in einen gesetzlichen Rahmen gegossen, sondern sollte durch den Qualitätssicherungsrat in die Umsetzungspraxis getragen werden. Mit der Dualität aus Beratung und Prüfung positioniert sich der Qualitätssicherungsrat anders als Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsagenturen. Beurteilt man seine Aufgaben anhand der Europäischen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung (ESG), die als Maßstab für die hochschulexterne und -interne Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum gelten, so gelangt man zu folgender Diagnose: Als gesetz-

lich eingerichtetes Organ trifft der QSR seine Entscheidungen im Sinne der ESG unabhängig. Die operative Nähe zum zuständigen Ministerium und die enge Kommunikation mit den Hochschulen ermöglicht es dem QSR, Problemlagen in der Pädagog*innenbildung rasch aufzugreifen und seine Erkenntnisse in Governance-Prozesse einzubringen. So stellte der QSR in den vergangenen Jahren regelmäßig seine Expertise im Zuge der Vorbereitung und Implementierung von Ziel-, Leistungs-, und Ressourcenplänen der Pädagogischen Hochschulen und der Leistungsvereinbarungen mit den Universitäten zur Verfügung. Im Einklang mit europäischer Praxis der externen Qualitätssicherung veröffentlicht der QSR alle Entscheidungen und publiziert Analysen und Empfehlungen zur Entwicklung der Pädagog*innenbildung. Der QSR hat seine Rolle von Beginn an so angelegt, dass qualitätssichernde Aufgaben allmählich in die Qualitätsverantwortung der Hochschulen und Verbände übergehen. Konsequenter Weise könnten künftig an die Stelle umfassender Stellungnahmeverfahren zu neuen Lehramtscurricula punktuelle, themenspezifische Beurteilungsverfahren treten.

Die Stellungnahme- und Prüfverfahren des QSR entsprechen einerseits europäischer Qualitätssicherungspraxis, indem unabhängige Beurteilungen ausländischer Fachgutachter*innen ebenso wie Einschätzungen durch Stakeholder (z. B. Fachgesellschaften, Interessensvertretungen) einbezogen werden. Sie unterscheiden sich andererseits dadurch, dass der QSR seine Stellungnahmen und Gutachten unter Berücksichtigung dieser Inputs selbst redigiert und als Expert*innengremium inhaltlich verantwortet. Ein Spezifikum ist der wechselseitige Rückmeldeprozess, der den Hochschulen Änderungen und Nachbesserungen ermöglicht, bevor der QSR seine Stellungnahme beschließt. Dieser Prozess, in dem der QSR zumeist Gespräche vor Ort durchgeführt hat, erfuhr hohe Akzeptanz seitens der Hochschulen.

Mit den gesetzlich verankerten Stellungnahme- und Prüfverfahren kommt dem QSR sowohl die Aufgabe des Gatekeepers zur Gewährleistung der mit der Reform festgelegten Qualitätsstandards der neuen Ausbildung zu, als auch die Rolle des Sparringpartners aller an der Reform beteiligten Akteure.

2 Bewertung von Curricula und Arbeitseinheiten

Die skizzierte Positionierung des QSR befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen Beratung und Genehmigung. Hinzu kommt, dass der QSR gegenüber Pädagogischen Hochschulen und Universitäten unterschiedliche Kompetenzen und Befugnisse einnimmt. Dieses Spannungsfeld hat der QSR ganz im Sinne eines dynamischen Entwicklungsprozesses genutzt.

Stellungnahmeverfahren zu Curricula

Mit der Einführung der neuen Pädagog*innenbildung durch das entsprechende Rahmengesetz (PädRG) 2013 konzipierten die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Lehramtscurricula nach dem neuen Format. Eine Voraussetzung für das Angebot der neuen Studien ist die Einholung einer Stellungnahme durch den Qualitätssicherungsrat. Die Verpflichtung besteht für Universitäten (UG § 13 Abs.2 Z1 lit.k und § 58 Abs.5) und für Pädagogische Hochschulen (HG § 30 Abs.1 und § 42 Abs.5). Die prüfende Funktion, die der QSR übernimmt, wurde in der Praxis mit einer beratenden und beobachtenden Funktion verbunden.

Der QSR befasste sich nicht nur mit der gesetzeskonformen Bemessung der einzelnen Säulen der Pädagog*innenbildung (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Professionsorientierung), sondern auch mit der qualitativen Ausgestaltung und dem Zusammenwirken der Säulen in den Curricula. Die zeitgleiche Prüfung von Curricula der verschiedenen Verbände und Hochschulen ermöglichte bereits ein übergreifendes Monitoring von systemischen Problemlagen und Herausforderungen. Dies führte beispielsweise zur notwendigen Präzisierung der Ausgestaltung Pädagogisch-Praktischer Studien in der Studienrechtsnovelle 2017.

Der QSR erhielt auch einen Gesamtblick zu wiederkehrenden Mängeln in der curricularen Gestaltung. Zu diesen zählten sowohl fachlich-inhaltliche als auch studienorganisatorische Schwächen (häufig: überhöhte Kompetenzerwartungen im Bachelorstudium und deren mangelnde Abbildung in Modulbeschreibungen und Prüfungsmodi, hoher Workload, Häufung von Voraussetzungsketten, mangelnde Wahlmöglichkeiten). Mit diesem Gesamtblick war eine Grundlage für den Diskurs mit den

Hochschulen und Verbänden gegeben, der in den zahlreichen Vor-Ort-Gesprächen geführt wurde. Im Falle schwerwiegender fachlicher Mängel von Curricula oder fehlender Gesetzeskonformität stellte der QSR eine negative Stellungnahme in Aussicht. Die Hochschulen und Verbände hatten dadurch die Möglichkeit, derartige Mängel zu beheben. Die Stellungnahmen des QSR enthielten immer Empfehlungen zur qualitativen Weiterentwicklung der Curricula. Häufig wurden diese im Zuge curricularer Überarbeitungen aufgegriffen. Eine systematische Überprüfung der Umsetzung von Empfehlungen war in den Stellungnahmeverfahren bislang noch nicht vorgesehen.

Erfüllung von wissenschaftlichen und professionsorientierten Voraussetzungen

Neben der Begutachtung der neuen Curricula erhielt der QSR den gesetzlichen Auftrag zur Prüfung der wissenschaftlichen und professionsorientierten Voraussetzungen für die Leistungserbringung der Pädagogischen Hochschulen. Hierfür hat der QSR Mindeststandards festgelegt, die in den Verbänden durch kooperative Arbeitseinheiten in den Fächern und den Bildungswissenschaften verwirklicht werden sollen. Solche Einheiten sollen qualifiziertes Personal für Lehre, Forschung und mit Bezug zur pädagogischen Praxis vereinen und dadurch kritische Massen und Sichtbarkeit fördern. Im Bewusstsein, dass die personelle Ausstattung in vielen Bereichen nicht gegeben war und entsprechende Investitionen erfordern, gestaltete der QSR seinen Prüfauftrag in Form einer entwicklungsorientierten Prozessbegleitung. Für die Primarstufe und die Sekundarstufe Berufsbildung entwarfen die Pädagogischen Hochschulen Arbeitseinheiten, deren Personalausstattung und Entwicklungsplanung der QSR überprüfte. Für den Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung erstellte der QSR eine Bedarfseinschätzung als Entscheidungsgrundlage für die damals zuständigen Ministerien im Hinblick auf die Finanzierung zusätzlicher Personalressourcen aus Hochschulraum-Strukturmitteln für die Universitäten sowie neuer PH1-Professuren an den Pädagogischen Hochschulen.

3 Monitoring: Beobachtung, Bewertung und Beratung

2017 initiierte der QSR den Prozess des Monitoring in inhaltlicher und organisatorischer Abstimmung mit den Hochschulen und Verbänden. Der inhaltliche Rahmen umfasste

- die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Curricula und
- die Sicherung von Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung.

Zielsetzung war es, den Entwicklungsstand und Problemfelder in den Verbänden gemeinsam zu analysieren, wodurch der QSR zu Handlungsempfehlungen gelangte. Auf Grundlage knapp gehaltener Selbstdokumentationen fanden Vor-Ort-Gespräche mit federführenden Vertreter*innen der Hochschulen und Verbände in den vier Verbundregionen statt. Der QSR legte seinerseits ein Positionspapier zu Qualitätsdeskriptoren für Lehramtscurricula und -studien sowie die Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung der Pädagog*innenbildung vor. Die Qualitätsdeskriptoren waren abgeleitet aus den Stellungnahmeverfahren des QSR, die der QSR in einer Reflexionsrunde mit internationalen Gutachter*innen im März 2017 ausgewertet hatte.

Qualitätsdeskriptoren für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung

Kulturen	
Curricula/Studien	Wissenschaftlichkeit/ Professionsorientierung
– Professionskonzept	– Gemeinsame Verantwortung
– Forschungsorientierung	– Professionalisierung
– Wissenschaftsorientierung	– Reformund Innovationsoffenheit
– Kompetenzverständnis	– Fehlerkultur
– Kohärenz der Curricula	– Studienübergänge Verbände
– Inklusionsverständnis	

Strukturen	
Curricula/Studien	Wissenschaftlichkeit/ Professionsorientierung
– Verzahnung Forschung und Lehre	– Fachdidaktik-Forschung
– Zusammenspiel Theorie-Praxis-Reflexion	– Partizipation der Akteur*innen
– Curricularer Kompetenzaufbau	– Personal-Weiterentwicklung
– Studienniveau-Lernziel-Passung	– Kriterien Lehre-Vergabe
– Modul-Workload-Passung	– Wissenschaftsnachwuchs
– STEOP als Studienwahlreflexion	– Zusammenarbeit mit Schulen
– Wahlmöglichkeiten	

Praktiken	
Curricula/Studien	Wissenschaftlichkeit/ Professionsorientierung
– Kompetenzorientierte Lehre	– Professionsorientierung
– Umsetzung Inklusionsverständnis	– Fachwissenschaften
– Praxiserfahrung PPS	– Interdisziplinarität BWG
– Transparenz der Prüfungsmodi	– Fachliche Kompetenzkataloge
– ausreichende EC für BA-Arbeiten	– Lehrpersonalauswahl
	– Verbundübergreifende Eignungsfeststellung
	– Partizipative Studiengestaltungsmöglichkeiten

Die Monitoring-Gespräche 2017 wurden anhand der Deskriptoren ausgewertet. Der QSR sprach zunächst Empfehlungen an jeden der Verbände aus. Im Juni 2018 fasste der QSR seine Beobachtungen in zehn verbundübergreifenden Empfehlungen zusammen.

1. Die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit (Verbund, Kooperation, Cluster, Standort) sollten begrifflich und konzeptionell geklärt werden.

2. Ein grundlegendes Verständnis der Arbeitseinheiten als Schnittstellen zwischen Wissenschaft, Profession und Lehre sollte geschärft und ein österreichweiter Erfahrungsaustausch geführt werden.
3. Eine gesamthafte Entwicklungsplanung der Pädagog*innenbildung sollte im rollierenden gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplan und im Hochschulentwicklungsplan für die Pädagogischen Hochschulen zum Ausdruck kommen.
4. Der Bedarf an künftigen Lehrpersonen soll unter Einbeziehung der regionalen Schulbehörden kontinuierlich erhoben werden.
5. Personalplanung und Personalentwicklung sollten innerhalb von Verbänden und über diese hinausreichend gemeinsam erfolgen (einschließlich Rekrutierung und Nachwuchsförderung).
6. Zur Organisation und Begleitung von Schulpraxis soll der Informations- und Erfahrungsaustausch mit Schulen und Schulbehörden verstärkt werden.
7. Im Reformprozess auftretende dienstrechtliche Fragen und Problemstellungen sollten in den vorhandenen Gesprächsplattformen behandelt werden.
8. Zur Förderung von Mobilität und Kooperationen sollten gemeinsame Internationalisierungsstrategien gesetzt werden.
9. Auswahl- und Aufnahmeverfahren sollten nach österreichweit gemeinsamen Standards gestaltet sein.
10. Auf die Studierbarkeit der Lehramtsstudien sollte angesichts der längeren Regelstudiendauer, der Kombination von Fächern und des Studiums im Verbund besonders geachtet werden.

Diese Empfehlungen fanden 2018 Berücksichtigung bei der Ausarbeitung der Leistungsvereinbarungen mit den Universitäten und der Ziel-, Leistungs-, und Ressourcenpläne mit den Pädagogischen Hochschulen für den Zeitraum 2019–2021.

Für das Monitoring 2018 und die dazu geführten Gespräche im Herbst 2018 legte der QSR einen thematischen Rahmen fest, aus dem in

jedem Verbund einzelne Themenfelder ausgewählt und vertieft wurden. Dem QSR war es in dieser Phase wichtig, die Gespräche zur Primarstufe und zur Sekundarstufe Allgemeinbildung gemeinsam zu führen und dadurch mögliche Synergien sowie gemeinsame Anliegen zu verdeutlichen. Im Fokus der Gespräche befanden sich grundsätzliche Fragen zur Governance der Verbünde ebenso wie zu unmittelbaren Problemfeldern (z. B. die Organisation berufsbegleitender Masterstudien und der Induktion, Nachwuchsförderung und Weiterentwicklung von Doktoratsstudien, Inklusion) und österreichweit gesetzter Vorhaben (z. B. Evaluation der Pädagog*innenbildung, österreichweite Standards für Auswahl- und Aufnahmeverfahren). Der QSR erstellte zu jedem Gespräch einen Bericht mit Feststellungen und verbundspezifischen Empfehlungen. Die Verbünde konnten zu den jeweiligen Berichten Stellung nehmen, bevor diese durch den QSR beschlossen und veröffentlicht wurden.

4 Ausblick

Seit 2013 hat der QSR wichtige Funktionen für eine qualitätsvolle Umsetzung der neuen Pädagog*innenbildung übernommen. Lag seine Hauptaufgabe zunächst darin, zu den neuen Curricula formal und inhaltlich Stellung zu nehmen und die personelle Ausstattung vor dem Hintergrund von Wissenschaftlichkeit und Professionsbezug zu beurteilen, so war der QSR zunehmend auch mit spezifischen Problemlagen und Herausforderungen bei der Implementierung der neuen Ausbildung befasst.

Durch den kontinuierlichen Austausch mit den Hochschulen und dem zuständigen Ministerium, die Mitwirkung in Arbeitsgruppen und die jährlichen Monitoring-Gespräche verfügt der QSR über einen Gesamtblick und ist in der Lage, Perspektiven aufzuzeigen und vermittelnde Funktionen zu übernehmen. Mit dem Monitoring hat der QSR einen dynamischen Prozess eingeleitet, der sich durch Partizipation auszeichnet und dessen Ergebnisse in die verschiedenen Ebenen der Hochschulplanung und -steuerung einfließen.

Literatur

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015.

Positionspapier „Qualitätsdeskriptoren für die Pädagog*innenbildung“, QSR 2017

Beobachtungen und Empfehlungen des Qualitätssicherungsrates zur Weiterentwicklung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung und zu Vorhaben der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen für den Zeitraum 2019–2021; QSR 2018.

QUALITÄTSSICHERNDE STEUERUNG DER PÄDAGOG*INNENBILDUNG

Angela Weilguny, Heribert Wulz

1 Einleitung

Als wir von den Herausgeberinnen der Festschrift kontaktiert wurden, um einen Beitrag zur qualitätssichernden Steuerung der Pädagog*innenbildung jeweils aus den Perspektiven Bildungsministerium bzw. Wissenschaftsministerium zu übernehmen, war für uns sehr rasch klar, dass getrennte Beiträge zu dieser Thematik nicht zu der von uns gelebten Steuerungskultur der Begleitprozesse passen. Aus diesem Grund haben wir uns zu einem gemeinsamen Beitrag entschlossen. Das ermöglicht uns, jene Prozesse detaillierter darzustellen, die aus unserer Sicht für das Gelingen des gesamten Prozesses bedeutsam waren, bislang aber noch nicht öffentlich dokumentiert wurden.

Schober, Schultes, Kollmayer und Lüftenegger zeigen in ihrem Beitrag zum Nationalen Bildungsbericht 2018 auf, dass über die Prozessbegleitung von Stakeholdern in den Hochschulen im Implementationsprozess zur Pädagog*innenbildung außer der Unterstützung des Führungspersonals durch den Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) kaum Informationen verfügbar sind.

Dieser Beitrag soll jene Prozessbegleitungen von Stakeholdern in den Hochschulen sichtbar machen, die unter der Federführung des Bildungsministeriums und des Wissenschaftsministeriums in den ersten drei Jahren der Implementierung der Pädagog*innenbildung nach der Verabschiedung des grundlegenden Gesetzes von Juli 2013 bis zum gesamtösterreichischen Start aller neuen Lehramtsstudien mit Oktober 2016 umgesetzt wurden.

2 Steuerung auf der Makroebene

Die gesetzliche Verankerung mit klaren Vorgaben zur Umsetzung der Pädagog*innenbildung, der Einrichtung des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) und das klare politische Bekenntnis der Regierungsverantwortlichen waren wesentliche Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche und qualitätsgesicherte Implementierung an den Hochschulen. Sofort nach der Einrichtung des QSR im Juli 2013 wurde eine Arbeitsgruppe zur Steuerung der Umsetzung der Pädagog*innenbildung mit jeweils zwei Vertreter*innen des QSR, des Bildungsministeriums und des Wissenschaftsministeriums eingerichtet.

Aufgaben waren die Abstimmung zwischen den zentralen Akteur*innen in der Begleitung der Implementation, die Vorbereitung von Sitzungen der „AG Rechtsfragen“ sowie der Austauschplattform PB Neu. Als sehr wesentlich erwies sich darüber hinaus die Nutzung der Expertise des QSR als integratives Element für zentrale Steuerungsprozesse der Ressorts gegenüber den Hochschulen (Leistungsvereinbarungen, Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne, Ausschreibung und Vergabe von Hochschulraum-Strukturmitteln) sowie das Monitoring zum gesamten Implementationsprozess.

Die Arbeitsgruppe tagte regelmäßig, in Spitzenzeiten monatlich, und wies in ihren Mitgliedschaften hohe personelle Kontinuität auf. Gleichzeitig ermöglichte die geringe Anzahl an Mitgliedern auch raschen Austausch auf kurzem Weg. Diese Arbeitsweise ermöglichte gezieltes und untereinander abgestimmtes Handeln gegenüber den Hochschulen.

3 Steuerung auf der Mesoebene

Die Umsetzung der Pädagog*innenbildung erfolgte an den betroffenen Hochschulen (Pädagogischen Hochschulen und Universitäten). Aufgrund der gesetzlichen Vorgaben hatte ein wesentlicher Teil der Umsetzung in Kooperation mit anderen Hochschulen zu erfolgen. Das führte zur Entwicklung von regionalen Verbänden zwischen den betroffenen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Aufgrund unterschiedlicher

organisatorischer und studienrechtlicher Ausgangsbedingungen der Kooperationspartner waren im Implementationsprozess laufend rechtliche und organisatorische Abklärungen erforderlich.

Am 27. März 2014 wurde mit Vertreter*innen der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten bei einem Arbeitstreffen in Wien die Einrichtung einer Arbeitsgruppe zur gemeinsamen Abklärung offener Rechtsfragen im Zusammenhang mit der Umsetzung der „PädagogInnenbildung Neu“ vereinbart.

Die fünf beteiligten Bereiche Pädagogische Hochschulen, Universitäten, QSR, Bildungsministerium und Wissenschaftsministerium nominierten je zwei Vertreter*innen für diese „AG Rechtsfragen“. Die konstituierende Sitzung fand am 5. Mai 2014 in Wien statt.

Die Teilnahme an der „AG Rechtsfragen“ verbreiterte sich zusehends. Bestand die Kerngruppe zunächst im Durchschnitt aus rund zwölf Personen, wuchs die Sitzungsteilnahme ab 2016 auf deutlich über zwanzig Personen an. Ab 2015 waren alle Entwicklungsverbände in der „AG Rechtsfragen“ repräsentiert, ab 2016 auch die Österreichische Hochschüler*innenschaft. Die Bearbeitung von speziellen Fragen des Studien- und Dienstrechtes, der technischen Infrastruktur, insbesondere in Hinblick auf den Datenverbund der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, sowie der Hochschulstatistik erforderte die Einbindung weiterer Expert*innen, vornehmlich aus dem Bereich der zuständigen Bundesministerien.

Die „AG Rechtsfragen“ setzt sich seit 2016, wie folgt, zusammen:

- zwei Vertreter*innen des QSR,
- zwei Vertreter*innen des Bildungsministeriums,
- zwei Vertreter*innen des Wissenschaftsministeriums,
- zwei Vertreter*innen der Region SÜD-OST (einmal PH, einmal Uni),
- zwei Vertreter*innen der Region WEST,
- zwei Vertreter*innen der Region MITTE,
- zwei Vertreter*innen der Region NORD-OST,
- ein*e Vertreter*in der privaten Pädagogischen Hochschulen,
- ein*e Vertreter*in der Kunstuniversitäten,
- zwei Vertreter*innen der Österreichischen Hochschüler*innenschaft
- drei bis vier Vertreter*innen der eingerichteten Unterarbeitsgruppen.

Der Name „AG Rechtsfragen“ wurde beibehalten, ist aber für die tatsächliche Bedeutung dieses Gremiums etwas irreführend. Mit der Erweiterung der Mitglieder und der Aufnahme des Vertretungsprinzips der „Verbünde“ erfolgte die Weiterentwicklung zur strategischen Steuerungsgruppe für den gesamten Implementationsprozess unter Einbindung aller zentralen Akteur*innen. Die „AG Rechtsfragen“ hatte auch weiterhin die Aufgabe, rechtliche und organisatorische Umsetzungsfragen zu klären. Dies betraf in erster Linie das Studienrecht, in späteren Diskussionen auch das Dienstrecht der zukünftigen Lehrer*innen sowie die Passungen zwischen den Praxisphasen im Studium und dem Berufseinstieg als Lehrer*in. In Untergruppen wurde ein gemeinsames Studienrecht erarbeitet, weitere Unterstützungsleistungen erfolgten für die technische Umsetzung sowie die Erarbeitung eines Ressourcenmodells für die Berechnung der Leistungen im Kooperationsstudium. In einer Untergruppe wurde ein neues Modell für ein Lehramtsstudium für Quereinsteiger*innen erarbeitet.

Mit zunehmender Verankerung der ersten Lehramtsstudien an den Hochschulen wurde die Austauschfunktion zwischen den Hochschulen bedeutsamer. Insbesondere der Süd-Ost-Verbund übernahm mehrfach die Pionierrolle im Umsetzungsprozess, er stellte seine Erfahrungen der Community zur Verfügung und gab auch den beiden Ministerien wichtige Hinweise für zusätzlich erforderliche Maßnahmen.

Die „AG Rechtsfragen“ war von Beginn an sehr hochrangig besetzt. Die Pädagogischen Hochschulen waren auf der Ebene Rektor*in, die Universitäten auf der Ebene der zuständigen Vizerektor*in, der QSR durch den Vorsitzenden und die beiden Ministerien durch die fachlich zuständigen Führungskräfte (Bereichs- bzw. Sektionsleitung) vertreten. Damit konnten dort zwischen den zentralen Akteur*innen erzielte Commitments auch rasch ins Feld kommen.

Die Bedeutung der „AG Rechtsfragen“ in der Begleitung des Implementationsprozesses der Pädagog*innenbildung erschließt sich nicht zuletzt durch einen Blick auf die rein quantitativen Eckpunkte ihrer Arbeit. In den rund fünf Jahren von 2014 bis Anfang 2019 fanden insgesamt 37 Sitzungen mit einer Gesamtdauer von etwa hundert Stunden statt. Nicht mitgezählt sind hierbei die zahlreichen Termine diverser Untergruppen, denen insbesondere in der Vorbereitung eines gemeinsamen Studien-

rechts der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie bei der Klärung dienstrechtlicher Fragen eine wichtige Rolle zukam.

Übersicht über Sitzungen und Themen der „AG Rechtsfragen“

1	5.5.2014	Kooperation zwischen Institutionen, Studienrechtlicher Anpassungsbedarf
2	27.5.2014	Studienrecht – Kooperationsklausel, Matrikelnummern für gemeinsame Studien
3	10.6.2014	Studienrecht – Kooperationsklausel, Studienkennzahlen
4	9.7.2014	Technische Rahmenbedingungen, Zulassung zum Studium
5	16.9.2014	Novelle zum Hochschulgesetz 2005, Novelle zum Universitätsgesetz 2002
6	20.10.2014	Studienevidenzverordnungen, Begutachtung HG und UG
7	13.11.2014	Novellen HG und UG, Studienevidenzverordnungen
8	29.1.2015	Einrichtung von Untergruppen (UGr), UGr Technische Lösungen/Datenverbund
9	5.3.2015	UGr Technische Lösungen/Datenverbund, Studienevidenzverordnung
10	22.4.2015	UGr Datenverbund, Parameter Ressourcen, Studienrecht, Kooperationsmodelle
11	21.5.2015	UGr Studienrecht, Parameter Ressourcen, Kooperationsmodelle
12	25.6.2015	UGr. Studienrecht, Parameter Ressourcen, Datenverbund
13	21.9.2015	UGr. Studienrecht, Parameter Ressourcen, Datenverbund, Kooperationsmodelle
14	21.10.2015	UGr. Studienrecht, Datenverbund, österr.-weite Lösungen für ausgewählte Fächer
15	10.11.2015	Matrikelnummern, Ein-Fach-Lehrer*innen, Quereinsteiger*innen
16	18.12.2015	PPS, Religionspädagogik, Kunst/Werken Inklusive Pädagogik, Berufsgrundbildung

17	14.1.2016	Pädagogisch-Praktische Studien, Praxis in Masterstudien, Kostenbeitrag Zulassung
18	24.2.2016	UF Ernährung, Religion; Praxis in Master-Studien, Verkehrsverbände, Privatunis
19	17.3.2016	Verkehrsverbände, UGr. Studienrecht
20	14.4.2016	UGr. Quereinsteiger*innen, Kooperationsverträge
21	15.6.2016	UGr. Studienrecht
22	14.7.2016	UGr. Studienrecht, Leistungsstipendien
23	21.9.2016	Leistungsstipendien, UF Werken, UGr. Studienrecht
24	19.10.2016	UGr. Studienrecht, Eignungsfeststellung
25	22.11.2016	UGr. Studienrecht
26	12.1.2017	Gemeinsames Studienrecht
27	20.3.2017	Unterrichtspraktikum, Datenverbund
28	24.5.2017	Gemeinsames Studienrecht
29	21.6.2017	Gemeinsames Studienrecht, QSR-Bericht, Zusammenarbeit in Verbänden
30	11.10.2017	Studierenden-Sozialerhebung Monitoring QSR, Studienrecht
31	11.12.2017	Studienrecht, Datenverbund
32	31.1.2018	Verordnungen, Datenverbund, Soziales, Lehrer*innenbedarf, Fächerabdeckung
33	8.3.2018	Personalmanagement u. -entwicklung, Kooperative Doktoratsprogramme
34	2.7.2018	Personaleinsatz, Standards für Auswahlverfahren
35	10.9.2018	Pädagogisch-Praktische Studien: Qualitätskriterien u. dienstrechtl. Fragen
36	13.12.2018	UGr. Dienstrechtliche Fragen
37	27.2.2019	(Berufsbegleitender) Master, Induktion, Anerkennung zwischen Verbänden

4 Steuerung auf der Mikroebene

Zur Begleitung der wesentlichen Entwicklungsschritte in der Umsetzung der neuen Ausbildung für Pädagog*innen sowie der Abstimmung einer gesamtösterreichischen Vorgangsweise im Implementationsprozess wurde mit den Vertreter*innen der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten bei einem Arbeitstreffen am 27. März 2014 die Einrichtung einer gemeinsamen Austauschplattform zur „Umsetzung der PB Neu“ vereinbart.

Mitglieder dieser „Austauschplattform PB Neu“ sind:

- alle Pädagogischen Hochschulen,
- alle Universitäten mit Lehramts-Studien,
- alle Mitglieder des QSR,
- Vertreter*innen des Bildungsministeriums,
- Vertreter*innen des Wissenschaftsministeriums,
- Vertreter*innen der Österreichischen Hochschüler*innenschaft

Die Konstituierung fand am Freitag, 13. Juni 2014 in Wien statt.

Die „Austauschplattform PB Neu“ tagte seitdem zweimal pro Jahr in Wien, einmal im Frühjahr und einmal im Herbst. 2018 wurde das Format auf einen Termin jährlich umgestellt. Alle an Lehramtsstudien beteiligte Hochschulen der regionalen Verbände beteiligen sich mit ihren zentralen Akteur*innen für die Umsetzung der neuen Lehramtsstudien in der „Austauschplattform PB Neu“.

Die Bedeutung der „Austauschplattform PB Neu“ liegt in der Vermittlung von Informationen und der Schaffung von Transparenz zum gesamten Implementationsprozess für die erweiterte Community. Es geht dabei um die Schaffung von Transparenz zu den Ergebnissen der Beratungen in der „AG Rechtsfragen“, zu den Vorgaben des QSR für die weiteren Entwicklungsschritte oder auch zu den Maßnahmen der beiden zuständigen Ministerien. Weiters geht es um die Förderung eines aktiven Austausches der Hochschulen untereinander, insbesondere zu den förderlichen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Implementation der Pädagog*innenbildung am jeweiligen Standort bzw. im regionalen Verbund.

In den Jahren 2014 bis 2018 haben insgesamt neun Treffen mit jeweils rund 65 Teilnehmer*innen stattgefunden.

Wesentliche Themen bei diesen Treffen waren:

- Berichte der „AG Rechtsfragen“ über aktuelle Aktivitäten (z. B. Studienrecht),
- Berichte des QSR über aktuelle Aktivitäten (z. B. Entwicklungsplan, Tätigkeitsbericht, Monitoring-Prozess 2017/18; Eckpunkte für eine Personalentwicklung in den Verbänden),
- Berichte der Ressorts zu aktuellen Aktivitäten (z. B. Entwicklungsplanung und Ressourcen, Eckpunkte der Kooperationsverträge),
- Berichte aus den Verbänden (z. B. Kooperationsmodelle, erste Erfahrungen aus dem Verbund SÜD-OST, Schwerpunkte Primarstufe, Angebote für Quereinsteiger*innen, Masterstudienangebote).

Mit dem Voranschreiten des Implementationsprozesses an den Hochschulen veränderte sich die Charakteristik der „Austauschplattform PB Neu“ von einer eher einseitig bespielten Informationsveranstaltung hin zu einem echten Austausch von Erfahrungen zwischen den Hochschulen und Verbänden.

Übersicht über Sitzungen und Themen der Austauschplattform

1	13.6.2014	AG Rechtsfragen Gesamtösterreichischer Entwicklungsplan
2	20.II.2014	AG Rechtsfragen Gesamtösterreichischer Entwicklungsplan Feedbackgruppen
3	19.5.2015	AG Rechtsfragen Tätigkeitsbericht QSR Entwicklungsplanung und Ressourcen Kooperationsmodelle

4	20.II.2015	AG Rechtsfragen Entwicklungsverbund Süd-Ost Kooperationsverträge
5	18.5.2016	AG Rechtsfragen
6	17.II.2016	AG Rechtsfragen: Studienrecht QSR: Monitoring Berichte aus den Verbänden
7	9.5.2017	AG Rechtsfragen: Studienrecht QSR: Monitoring, Personalentwicklung Verbände: Masterstudien, Quereinstieg
8	23.II.2017	QSR: Monitoring, HRSM-Projekte Verbände: Abstimmung, Studienorganisation, Personal
9	9.5.2018	Tätigkeitsbericht QSR Grundkompetenzen Lehrer*innenbedarf Verbände: Kooperation mit Schulbehörden

5 Zusammenfassung und Empfehlungen

Im Verhältnis zur Dauer der Vorbereitungsphase (Entwicklungs- und Gesetzwerdungsprozess) von Dezember 2008 bis Juli 2013 ist die Dauer der Umsetzungsphase für die Pädagog*innenbildung von Juli 2013 bis zum Start aller neuen Lehramtsstudien in allen Regionen Österreichs mit Oktober 2016 erstaunlich gering. Immerhin waren an der Implementierung insgesamt neun öffentliche und fünf private Pädagogische Hochschulen, vierzehn Universitäten und zwei Privatuniversitäten mit unterschiedlichen organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen beteiligt.

Diese rasche Implementierung der durchaus komplexen Vorgaben aus dem Bundesrahmengesetz 2013 ist rückblickend vor allem dem starken Commitment der zentralen Akteur*innen zum Modell der

Pädagog*innenbildung in Kombination mit einer pragmatischen Flexibilität zu verdanken. Es gab eine klare gemeinsame Steuerungslogik mit einer engen Abstimmung der zentralen Steuerungsverantwortlichen, aber auch die Möglichkeit zu Interessenausgleichen zwischen standortspezifischen Anforderungen und zentralen/gesetzlichen Vorgaben. Die gemeinsamen Gremien boten die Chance, gemeinsame Lösungen zu Lobbyings einzelner Standorte oder Gruppen zu finden und damit eine Blockade des Gesamtprozesses hintanzuhalten.

Wesentlich für das Vorantreiben des Gesamtprozesses war der Pioniergeist einzelner Regionen, der Mut zur Innovation vor allem auch der verantwortlichen Führungskräfte an den Hochschulen sowie die Bereitstellung von zentralen Unterstützungsleistungen für die Verbände von den beiden Ministerien sowie dem QSR.

Unser Fazit zu möglichen Erfolgsfaktoren in der Implementierung einer grundlegenden Reform: Beginnend mit klaren Konzepten und ebensolchen gesetzlichen Vorgaben, über die Etablierung geeigneter Gremien und standardisierter Prozesse, mittels enger Abstimmung, gestützt durch Kontinuität der zentralen Akteur*innen, durch ein starkes Commitment zur Aufgabe und unter Überwindung von Egoismen wachsen aus Zusammenarbeit Vertrauen und Transparenz und erzeugen schließlich – hoffentlich – Akzeptanz.

Literatur

Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen; BGBl. I Nr. 124/2013.

Schober, Schultes, Kollmayer & Lüftenegger, Implementierung von Reformen im Bildungsbereich, in: Breit, Eder, Krainer, Schreiner, Seel, Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen, März 2019, S. 455 ff.

ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU; LehrerInnenbildung NEU.
Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der
ExpertInnengruppe, März 2010.

PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe.
Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe, Juni 2011.

EVALUIERUNG DER PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU

Christiane Spiel

Mit der Umsetzung des Programms „PädagogInnenbildung NEU“ wurde die österreichischen Lehrer*innenbildung an sämtlichen Standorten reformiert. Die ersten neuen Studiengänge traten 2014 in Kraft. Wie bei allen Reformprojekten lösen solche Veränderungen Unsicherheit und Kritik aus. Da nicht jede Reform, die vorgeschlagen oder umgesetzt wird, eine Verbesserung erreicht (Lersch 2006; Terhart 2003a), zugleich nicht jede Kritik einen Indikator für Qualitätsmängel darstellt, bedarf es der Evaluation und der Forschung, um Aussagen über die Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung treffen zu können (Hascher 2014). So ist u. a. zu fragen, welche Stärken und Schwächen die neuen Programme aufweisen; welche Ausbildungselemente gut gelingen, welche zu modifizieren sind; welche Kritikpunkte gerechtfertigt, welche unberechtigt geäußert werden; welche Herausforderungen die Institutionen bei der Umsetzung ihrer Curricula zu meistern haben.

Wie in Abschnitt 3 dieses Bandes ausgeführt ist, hat der Qualitätssicherungsrat (QSR) eine Reihe von Maßnahmen zur Förderung und Sicherung der Qualität in der Pädagog*innenbildung gesetzt. Des Weiteren hat er in seinen Stellungnahmen die Anbieter der Pädagog*innenbildung aufgefordert, selbständig Evaluationen durchzuführen, die insbesondere die Perspektive der Studierenden berücksichtigen. Weitere Evaluationen werden gemäß den gesetzlichen Vorgaben vom zuständigen Bundesministerium eingefordert.

In Ergänzung zu diesen Maßnahmen hat der QSR in den letzten Jahren vermehrt gefordert, dass auch die Effekte der Pädagog*innenbildung mit Blick auf den Kompetenzerwerb der Absolvent*innen sowie die „Effekte im Klassenzimmer“ evaluiert werden sollten. Er hat diese Überlegungen erstmals in der Austauschplattform im November 2016 vorgestellt und mit den Anbietern und den Vertreter*innen der beiden Ministerien diskutiert.

Im Jahr 2018 hat der QSR schließlich beschlossen, eine derartige österreichweite Evaluation der „PädagogInnenbildung NEU“ gemeinsam mit dem BMBWF in Auftrag zu geben. Dieses Anliegen geht auch konform mit dem derzeitigen Regierungsprogramm, dass eine „Evaluierung der Pädagogenausbildung NEU“ vorsieht (Regierungsprogramm 2017–2022, S. 62). Dazu wird eine europaweite Ausschreibung vorbereitet, die sich an Personen oder Personengruppen richtet, die an wissenschaftlichen Einrichtungen (Universitäten etc.) tätig sind. Die Ausschreibung richtet sich an Wissenschaftler*innen, die nachweislich einschlägige Vorerfahrungen in der Forschung zu Lehrer*innenkompetenzen und deren Wirkung auf Schüler*innen sowie in der Evaluation von einschlägigen Projekten haben.

Im Folgenden wird zuerst kurz allgemein auf wissenschaftliche Evaluation eingegangen und danach die Fragestellungen, die durch die Evaluierung der „PädagogInnenbildung NEU“ beantwortet werden sollen, vorgestellt.

1 Wissenschaftliche Evaluation – ein kurzer Abriss

Was für fast alle Begriffe im Bereich der Sozialwissenschaften gilt, trifft auch auf wissenschaftliche Evaluation respektive Evaluationsforschung (diese Bezeichnungen werden synonym verwendet) zu: Es gibt nicht eine Definition, auf welche sich die Wissenschaft geeinigt hat. Den zahlreichen Definitionen ist jedoch gemeinsam, dass die Bewertung (eines Gegenstandes, eines Programms, einer Maßnahme etc.) systematisch und unter Verwendung wissenschaftlicher – primär psychologischer und sozialwissenschaftlicher – Methoden erfolgt (Spiel, Gradinger & Lüftenegger 2010; Spiel, Schober & Bergsmann 2015).

Mehrheitlich erfolgt die Einteilung wissenschaftlicher Evaluationen nach dem Zeitpunkt, zu dem die Evaluation eingesetzt wird, bezogen auf die Phasen, welche ein Programm oder eine Maßnahme durchlaufen (z. B. Mittag und Hager 2000). Daraus ergeben sich auch die jeweiligen Ziele.

Einteilung von wissenschaftlichen Evaluationen nach Zielen (Spiel et al. 2010):

- Baseline-Evaluation: IST-Stand Analyse zur Beschreibung der Ausgangssituation, wichtig für Vergleich mit Situation nach Maßnahme;
- Prospektive Evaluation: Bewertung der Programmkonzeption, zur Abschätzung der Realisierbarkeit des Programms/der Maßnahme sowie möglicher Nebeneffekte;
- Formative Evaluation: Beschreibung und Bewertung von Programmimplementation, Zielsetzungen und Umsetzungen; gezielte Rückmeldungen zur Programmoptimierung;
- Summative Evaluation: Prüfung der Wirksamkeit des Programms/der Maßnahme in Bezug auf die gesetzten Ziele unmittelbar nach Programmabschluss;
- Evaluation der Programmeffizienz: Bewertung der Ökonomie des Programms/der Maßnahme (Kosten – Nutzen Relation);
- Impact Evaluation: Bewertung der nachhaltigen Effekte von Programmen/ Maßnahmen; geht weit über direkte Ziele hinaus.

Die Ziele von Evaluationen werden in Form von Fragen präzisiert, die durch die Evaluation beantwortet werden sollen. Diese Fragen sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Am weitesten verbreitet und akzeptiert ist der praxisnahe Ansatz von Kirkpatrick (1998), der vier Ebenen unterscheidet. Diese vier Ebenen sind hierarchisch zu verstehen; mit höherer Ebene steigen Aufwand, Komplexität aber auch Informations- und Lerngewinn.

Ebenen der Evaluation nach Kirkpatrick (1998):

- Ebene 1 – Reaktion: Erfassung der Akzeptanz einer Maßnahme/eines Programms (i. A. die Zufriedenheit damit); Akzeptanz ist zumeist die Voraussetzung für Lernen;
- Ebene 2 – Lernen: Erfassung des Ausmaßes, in dem Teilnehmer*innen an einer Maßnahme/einem Programm als

direkte Folge der Teilnahme ihr Wissen bzw. ihre Fertigkeiten erweitert oder ihre Einstellungen verändert haben;

- Ebene 3 – Verhalten: Erfassung des Transfers des Gelernten auf Alltagssituationen;
- Ebene 4 – Ergebnisse: Erfassung der Veränderungen auf Organisations- bzw. Systemebene.

Die ständig wachsende Zahl an Evaluationen und die hohe Bedeutung politischer Entscheidungen, die auf Evaluationsergebnissen basieren, haben in den Siebzigerjahren in den USA einen Diskursprozess zur Entwicklung von Leitlinien für die Evaluationspraxis in Gang gesetzt. Ziel war es, einen Wildwuchs an unqualifizierten Evaluationen zu verhindern und zu sichern, dass Evaluationsprojekte national und international auf vergleichbarem Niveau durchgeführt werden. Das Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) hat diesen Prozess in Kooperation mit mehreren Institutionen und zahlreichen anerkannten Wissenschaftler*innen organisiert und die erarbeiteten dreißig Evaluationsstandards publiziert. Sie sind in die Bereiche Utility (Nutzen), Feasibility (Machbarkeit oder Durchführbarkeit), Propriety (Fairness und ethisches Vorgehen) and Accuracy (Genauigkeit) gegliedert (JCSEE, 2011). Später kam Accountability (Verantwortlichkeit) als fünfter Standard dazu (JCSEE, 2011). Diese ersten vier Standards wurden in der Folge von vielen (neu gegründeten) Evaluationsgesellschaften übernommen, u. a. von der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (DeGEval, 2016).

Da Evaluationen als Quelle für die Identifikation von Stärken und Schwächen von Strukturen, Prozessen und Inhalten dienen, sollten immer auch mehrere Perspektiven im Rahmen der Evaluation erfasst werden. Werden z. B. die Kompetenzen künftiger Lehrpersonen untersucht, so bedarf es des expliziten Einbezugs der Praxis. Sollen Evaluationsverfahren nicht nur das Kriterium der Außenperspektive der Bildungspolitik erfüllen, ist es zwingend notwendig, auch der internen Perspektive jeder einzelnen Institution angemessenen Raum zu geben.

Da es das Ziel jeder Evaluation sein sollte, Wissensstände zu erweitern und Lernprozesse in Gang zu setzen, wurden in den letzten Jahren eine Reihe von Ansätzen konzipiert, wie dies auf Basis des Evaluationsprozesses

systematisch geschehen kann (z. B. participatory, collaborative, utilization-focused und empowerment evaluation; siehe u. a. Fetterman & Wandersman 2005; Patton 2011). Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass Evaluation in einem Prozess der Partizipation und Kooperation durchgeführt wird, in dem externe Evaluator*innen als Coaches fungieren. Sie unterstützen die Betroffenen dabei, ihre eigene Evaluation durchzuführen und damit gleichzeitig die Logik von Evaluationen zu lernen. Im Zentrum steht der Kreisprozess der Reflexion – Bewertung – Verbesserung. Zentrales Ziel ist die Etablierung einer Evaluationskultur.

2 Fragestellungen der Evaluierung der „PädagogInnenbildung NEU“

In Ergänzung zu den bereits laufenden Evaluationsmaßnahmen, die primär die Curricula und deren Umsetzung betreffen, soll die externe Evaluation die Wirkung der Reform in den Schulen in den Blick nehmen. Sie soll in zwei Modulen (Erhebungen) folgende zentrale Fragestellungen untersuchen:

- Welche Kompetenzen weisen Absolvent*innen in welchem Umfang auf?
- Welche Kompetenzen hat das Studium in welchem Umfang vermittelt?
- Welche Effekte zeigen sich im Klassenzimmer (bei Schüler*innen) in Abhängigkeit von dem Kompetenzprofil der Absolvent*innen?
- Gibt es Unterschiede zur „alten“ Pädagog*innenausbildung? Wo liegen diese?

Die Evaluation soll, ausgehend von dem intendierten Kompetenzprofil von Absolvent*innen, versuchen, Konsequenzen bei den Schüler*innen aufzuzeigen. Die Ergebnisse sollen mit Blick auf die Weiterentwicklung der „PädagogInnenbildung NEU“ eine Einschätzung ermöglichen, unter welchen Bedingungen (individuelle und institutionelle Bedingungen

sowie deren mögliche Interaktionen) die „PädagogInnenbildung NEU“ hinsichtlich möglicher Effekte im Klassenzimmer erfolgreich ist (Ableitung eines Wirkmodells).

Im Vorfeld der Evaluierung soll in Abstimmung mit den Anbietern der Studien erarbeitet werden, welche professionellen Kompetenzen als zentral für mögliche „Effekte im Klassenzimmer“ angesehen werden (Inklusive Pädagogik soll dabei soweit möglich berücksichtigt werden).

Die Evaluierung soll die Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung fokussieren (nicht die Berufsbildung). Sie soll die einschlägige wissenschaftliche Literatur und bereits vorliegende und empirisch erprobte Erhebungsinstrumente berücksichtigen. Um einen Vergleich mit der „alten“ Pädagog*innenbildung durchführen zu können, soll bei diesen (Absolvent*innen in den letzten Jahren des Angebots) eine analoge Erhebung durchgeführt werden.

Modul I: Absolvent*innenbefragung

(a) Erfassung des Kompetenzprofils (Wissen und Können) von Absolvent*innen der „PädagogInnenbildung NEU“ inklusive institutioneller und individueller Erklärungsvariablen

Mit dieser Erhebung sollen insbesondere folgende Fragen beantwortet werden:

- In welchem Ausmaß weisen die Absolvent*innen das gewünschte Kompetenzprofil (zentrale professionelle Kompetenzen, s. o.) auf? Gibt es Unterschiede zwischen Kompetenzbereichen?
- Gibt es Unterschiede in Abhängigkeit von individuellen Merkmalen der Absolvent*innen (Lernmotivation, Selbstwirksamkeit etc.)?
- Gibt es Unterschiede in Abhängigkeit von institutionellen Merkmalen (Studienbedingungen, etc.)?
- Gibt es Interaktionen zwischen individuellen und institutionellen Merkmalen, die Effekte auf das Kompetenzprofil haben?

- Welche individuellen und institutionellen Merkmale haben die beste Prädiktion bzgl. des Erreichens des Kompetenzprofils (differenziert nach Wissen und Können)?

(b) Einschätzung des Studiums hinsichtlich der Vermittlung der zentralen professionellen Kompetenzen/des Kompetenzprofils

Mit dieser Erhebung sollen insbesondere folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie bewerten die Absolvent*innen die Vermittlung der professionellen Kompetenzen/des Kompetenzprofils durch die Institutionen? Gibt es Unterschiede zwischen Kompetenzbereichen?
- Gibt es Unterschiede zwischen der Vermittlung von Wissen und von Können?
- Gibt es Unterschiede zwischen Absolvent*innen der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung?
- Welche Rolle spielen individuelle Merkmale der Absolvent*innen für die Einschätzung der Qualität des Studiums?
- Welche Rolle spielen institutionelle Merkmale (Studienbedingungen) für die Einschätzung der Qualität des Studiums?
- Welche Empfehlungen für die Anbieter der Studien lassen sich aus den Befunden ableiten?

(c) Einschätzung der Arbeits- und Unterstützungssituation in der Schule

Mit dieser Erhebung sollen insbesondere folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie bewerten die Absolvent*innen ihre Aufnahme in der Schulpraxis?
- Worin sehen sie besonderen Unterstützungsbedarf?
- Wie meistern sie die Herausforderungen im Schulalltag?

- Wie gut können sie auf die im Studium erworbenen Kompetenzen zurückgreifen?
- Gibt es Unterschiede zwischen Absolvent*innen der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung?

(d) Einschätzung der Unterschiede zwischen der „PädagogInnenbildung NEU“ und der „alten“ Pädagog*innenbildung?

Mit dieser Erhebung sollen insbesondere folgende Fragen beantwortet werden:

- Gibt es Unterschiede zwischen Absolvent*innen der „PädagogInnenbildung NEU“ und der „alten“ Pädagog*innenausbildung in der Einschätzung des eigenen Kompetenzprofils? Wo liegen die Unterschiede? (der Vergleich zwischen Wissens- und Könnenskomponente sowie zwischen Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung ist insbesondere von Interesse)
- Gibt es Unterschiede zwischen Absolvent*innen der „PädagogInnenbildung NEU“ und der „alten“ Pädagog*innenausbildung in der Einschätzung der Vermittlung der professionellen Kompetenzen/ des Kompetenzprofils durch die Institutionen? Gibt es Unterschiede zwischen Kompetenzbereichen? (der Vergleich zwischen Wissens- und Könnenskomponente sowie zwischen Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung ist insbesondere von Interesse)

Der QSR empfiehlt für diese Evaluation eine stratifizierte Erhebung, die entsprechend die vier Verbünde, Primar vs. Sekundarstufe und Unterrichtsfächer berücksichtigt.

Modul 2: Schüler*innenbefragung

Mit dieser Erhebung sollen erste Konsequenzen der „PädagogInnenbildung NEU“ im Klassenzimmer/bei den Schüler*innen erfasst werden. Dabei sollen insbesondere folgende Fragen beantwortet werden:

- Nehmen die Schüler*innen die Kompetenzen (siehe Kompetenzprofil) bei ihren Lehrpersonen (Absolvent*innen) wahr? Gibt es Unterschiede zwischen Kompetenzbereichen?
- Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung der Wissens- und der Könnenskomponenten?
- Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung von Lehrpersonen der Primarstufe und Lehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung?
- Welche Rolle spielen individuelle Merkmale der Schüler*innen für die Einschätzung der Lehrpersonen?
- Gibt es Interaktionen zwischen individuellen und institutionellen Merkmalen, die Effekte auf das Kompetenzprofil haben?
- Welche Rolle spielt die Arbeits- und Unterstützungssituation in der Schule (siehe Absolvent*innenbefragung) für die Einschätzung der Lehrpersonen durch die Schüler*innen?
- Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzprofil der Lehrpersonen und der Ausprägung zentraler Variablen bei den Schüler*innen wie z. B. Lernmotivation?
- Stimmen die Selbsteinschätzungen der Absolvent*innen mit den Fremdeinschätzungen durch die Schüler*innen überein?
- Welche Ergebnisse zeigen sich auf Klassenebene?
- Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung von Lehrpersonen der „PädagoInnenbildung NEU“ und der „alten“ Pädagog*innenausbildung? (Der Vergleich zwischen Wissens- und Könnenskomponente sowie zwischen Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung ist insbesondere von Interesse.)

Der QSR empfiehlt die Schüler*innenbefragung an einer Substichprobe der Absolvent*innen durchzuführen. Die Entscheidung darüber, ob weitere Erhebungen im Schulsetting durchgeführt werden (z. B. bei Schulleiter*innen), überlässt der QSR den Evaluatort*innen. Die Durchfüh-

rung der Evaluation soll gemäß den Standards der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. erfolgen.

Die Instrumente für beide Erhebungen sollen nach Vorstellung des QSR so konzipiert sein, dass sie für künftige weitere Erhebungen (z. B. nach Rückmeldung der Ergebnisse an die Verbände und entsprechender Optimierung von Curricula und Studien) einsetzbar sind.

Die Evaluation und deren Ergebnisse sollen in einer Veranstaltung des QSR allen Stakeholdern (Vertreter*innen der Verbände, Vertreter*innen des zuständigen Bundesministeriums, einschlägigen Wissenschaftler*innen etc.) präsentiert werden.

Literatur

- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. (2016). Standards für Evaluation (Erste Revision 2016). Mainz: DeGEval.
- Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (2005). Empowerment Evaluation. Principles in Practice. New York, NY: The Guilford Press.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Münster: Waxmann, S. 542–571.
- JCSEE – Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011). The program evaluation standards (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). Evaluating training programs: the four levels. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In: C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft). Weinheim: Beltz, S. 164–181.

- Mittag, W., & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In: W. Hager, J. L. Patry, & H. Brezing. *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch*. Bern: Huber, S. 102–128.
- Patton, M. Q. (2012). *Essentials of utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spiel, C., Gradinger, P., & Lüftenegger, M. (2010). Grundlagen der Evaluationsforschung [Evaluation research basics]. In: H. Holling, & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe, S. 223–232.
- Spiel, C., Schober, B., & Bergsmann, E. (2015). Program Evaluation. In: J. D. Wright (Hrsg.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (2nd ed., Vol 19). Oxford: Elsevier, S.117–122.
- Terhart, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 3 (3), S. 8–19.

8

Die PB neu – quo vadis –
Reflexion, Würdigung und
Empfehlungen

ANFORDERUNGEN AN DIE AUSBILDUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN – EIN BLICK AUS DEM AUSLAND

Jürgen Oelkers

1 Ausgangsbestimmung

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Größe und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben. Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schließen, das ist lediglich die Logik der Studienordnung. Die professionelle Kompetenz ist auch nicht allein nur das Ergebnis des Studiums, sondern auch der praktischen Erfahrungen, die sich mehr oder weniger gut mit dem Studium verbinden lassen.

2 Schweizer Befunde

Wie gut das gelingt, ist Sache der Forschung: Aus der Schweiz liegen zwei neuere Studien vor, die darauf eine Antwort geben. Befragt wurden Lehrpersonen im Beruf, die nach der Ausbildung auch die zweijährige Berufseingangsphase absolviert haben. Andere im Beruf tätigen Gruppen wie etwa die Schulleiter*innen oder die im Kollegium tätigen anderen Personen sind nicht befragt worden (zum Folgenden: Nido & Trachsler & Swoboda 2012; siehe auch Nido & Trachsler 2015).

Die befragten Berufsanfänger geben an, dass ihre beruflichen Kompetenzen während der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich insgesamt in zufriedenstellendem Masse gefördert worden sind.

Aus der Sicht der Absolvent*innen versagt die Hochschule also nicht, erfüllt aber auch längst nicht alle Wünsche und Bedürfnisse, sondern lässt deutliche Lücken erkennen.

Im Einzelnen lautet die Einschätzung im Blick auf die Ausbildung der Primarlehrer*innen¹ insgesamt, wie folgt: Die Absolventen erhielten einen guten Einblick in bestimmte theoretische Konzepte und eine gute Fachkompetenz in ihren Fächern. Auch in einigen konkret unterrichtsbezogenen Bereichen attestieren sie der Hochschule eine gute Kompetenzförderung, so vor allem beim Unterricht Planen, Vorbereiten und Durchführen. Schließlich fühlen sie sich in der Reflexion und der Überprüfung der Qualität des Unterrichts kompetent gefördert.

Daneben zeigen sich einige Bereiche, welche in der Beurteilung deutlich abfallen. Es sind dies die Elternarbeit, die Zusammenarbeit im Team, der Umgang mit Vorgesetzten sowie die Funktion, als Klassenlehrperson tätig zu sein. Ein anderes Problem ist der Praxisbezug der Ausbildung, der trotz des guten Gesamteindrucks durchaus kontrovers wahrgenommen wird.

Einerseits werden die professionellen Kompetenzen der Dozierenden und der Mentor*innen positiv beurteilt, auf der anderen Seite werden dezidierte Verbesserungsvorschläge gemacht, die insbesondere das Verhältnis von Praktika und Hochschulseminar zum Gegenstand haben. Was im Praktikum erfahren wird, lässt sich nur zufällig im Studium aufgreifen und vertiefen.

Auf diese Kritik reagiert das neue, durchgehend praxisorientierte Studienkonzept für die Ausbildung der Primarlehrer*innen der Pädagogischen Hochschule Zürich. Das dreimonatige Quartalspraktikum wird vor- und nachbereitet, während sieben Wochen weitgehend selbstverantwortlich durchgeführt werden, die Begleitung liegt in Händen von Praxislehrkräften und Universitätsdozenten gleichermaßen, die Literatur der Module ist abgestimmt, und die Fragen der Praxiserfahrung generieren Anschlussfragen im letzten Studienabschnitt.²

Die größte Überraschung der Absolventenbefragung ist die Beschreibung des Kompetenzzuwachses während der zweijährigen Berufsein-

¹ Erstes bis sechstes Schuljahr.

² https://phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/bpa/praktika/primar/primar_wegleitung-qp.pdf (10. April 2019).

gangsphase. In sämtlichen Kompetenzbereichen ergeben sich signifikante und zum Teil markante Kompetenzzuwächse im Verlauf der zweijährigen Berufseinführungsphase. Besonders groß fallen diese aus bei „Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan“, „Elternarbeit“ und „Funktion als Klassenlehrperson ausüben können“.

Vergleichsweise gering fallen die Kompetenzzuwächse bei den theoretischen Konzepten und der eigenen Sozialkompetenz sowie der Reflexion des Unterrichts aus. Theorie- und Unterrichtsreflexion scheinen im Berufsalltag weniger dringlich zu sein, oder es steht dafür auch einfach zu wenig Zeit zur Verfügung. Andererseits gibt es bei dieser gleitenden Berufseinführung keinen dezidierten und irritierenden „Praxisschock“.

Dieses Ergebnis mag die Ausbilder*innen und mehr noch die Ausbildungsphilosophie enttäuschen, aber kann nicht eigentlich überraschen, weil die Sprache im Klassenzimmer deutlich eine andere ist als die Sprache der Ausbildung oder der Prüfung. Das bedeutet aber nicht, dass Lehrpersonen ihren Unterricht nicht reflektieren, nur verwenden sie nicht notwendig die Theoriekonzepte der Ausbildung.³

Die wichtigsten Lernfelder für den Aufbau der professionellen Kompetenz waren der Berufsalltag und damit die Ernstfallsituation sowie die Unterstützung durch die Kolleg*innen vor Ort. Der Berufseinstieg gelingt offensichtlich durch den Aufbau oder die Weitergabe von konkretem Know-how vor Ort. Die Novizen stellen in allen 28 abgefragten Bereichen zum Teil beträchtliche Zuwächse ihrer beruflichen Kompetenz fest. Das unterstreicht die Bedeutung der Berufseinstiegsphase und legt eine enge Verbindung von Ausbildung und Berufseinstieg nahe.

Der Berufseinstieg kennt nicht *eine* bestimmte und dominante Herausforderung. Vielmehr sind die Menge, die Vielschichtigkeit und auch die Widersprüchlichkeit der Aufgaben die Herausforderung, die beim Berufseinstieg täglich zu bewältigen ist. Die Berufsanfänger wissen, dass sie nach Schluss des Studiums einen Rollenwechsel vor sich haben,

3 Noch zwei weitere Ergebnisse sind auffällig: Die Lehrerinnen schätzen ihre beruflichen Kompetenzen durchgehend höher ein als ihre männlichen Kollegen, insbesondere im Blick auf die konkrete Unterrichtsgestaltung. Wer mit einem höheren Pensum den Berufseinstieg leistet, hat im Blick auf Kompetenzentwicklung gegenüber niederen Pensen Vorteile.

und stellen sich darauf ein. Die Studierenden, anders gesagt, gehen nicht naiv in die Praxis und sie nutzen die Lernchancen nach dem Studium.

Das lässt sich so festhalten: Für die Berufseinsteiger*innen gilt es, sich in der neuen Situation zurechtzufinden, die beruflichen Aufgaben und Pflichten zu erkennen und wahrzunehmen, sich der eigenen Position als Lehrer*in bewusst zu werden und Autorität aufzubauen. In besonderem Maße trifft dies auf Klassenlehrer*innen zu. Dass die Berufseinsteiger*innen gerade hier ihre Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung vergleichsweise gering einschätzen, erschwert den Rollenwechsel.

Wie in verschiedenen anderen Studien so lautet auch hier der Befund, dass die wichtigste Unterstützung während der Berufseingangsphase im persönlichen Gespräch mit erfahrenen Lehrkräften erreicht wird. Wo eine Fachbegleitung zur Verfügung stand, wird diese Möglichkeit positiv beurteilt, und zwar sowohl im Blick auf die Beziehung als auch bezogen auf die sachliche Beratung.

Auch obligatorische Weiterbildungswochen werden positiv beurteilt, allerdings hat nur etwa die Hälfte der Befragten solche Wochen wahrnehmen können, einfach, weil nicht genügend Zeit zur Verfügung stand. Die Novizen im Beruf erfahren angemessene Unterstützung, aber von Anfang an auch einen massiven Zeitdruck, der von ihnen eine hohe Anstrengungsbereitschaft abverlangt.

Die berufliche Selbstwirksamkeit von Berufsanfängern ist über sämtliche abgefragte Aspekte hinweg hoch. Die Arbeitsfreude ist ebenfalls hoch und sie steigt, wenn die Fächer unterrichtet werden können, die auch studiert wurden. Die Berufswahlmotive haben einen klaren Kern: Die angehenden Lehrer*innen wählen ihren Beruf, weil sie mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollen. Dieses zentrale Motiv wird durch die ersten zwei Jahre im Beruf bestätigt. Nur wenige der Befragten haben sich schon ernsthaft Gedanken gemacht, den Beruf oder die Stelle zu wechseln. Neunzig Prozent der Befragten raten einer jungen Person, einen Lehrberuf zu ergreifen.

Die positiven Resultate haben zur Voraussetzung eine einphasige Ausbildung, die sich ganz auf das Berufsziel einstellen kann. Außerdem muss in Rechnung gestellt werden, dass gut die Hälfte der Befragten

studienbegleitend in Schulen als Vikare tätig waren und so eigenständig praktische Erfahrungen sammeln konnte.

Die Resultate besagen nicht, dass sie nicht auch unter anderen Bedingungen erreicht werden können. Für die Studierenden maßgebend ist die Erfahrung des Vorankommens über verschiedene Stationen der Ausbildung. Wachsendes berufliches Können und zunehmende Einsicht sind dabei ausschlaggebend, nicht die sofortige Wirksamkeit von allem, was studiert wird. Die Verknüpfung des Gelernten ist entscheidend.

3 Deutsche Befunde

Resultate aus der deutschen Lehrer*innenbildung zeigen deutliche Unterschiede bei ähnlichen Problemlagen. Die Ausbildung kennt drei verschiedene Phasen und ist je nach Lehramt unterschiedlich lang. Träger der Ausbildung sind Hochschulen für die erste und Studienseminare für die zweite und dritte Phase.

Die bislang umfangreichste Untersuchung zur Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung (erste Phase) in Deutschland hat der Tübinger Schulpädagoge Colin Cramer 2012 vorgelegt. Die Studie untersucht die verschiedenen Lehrer*innenbildungsprogramme im Bundesland Baden-Württemberg. Vorgelegt wird ein Längsschnitt, der zwei Untersuchungszeitpunkte hat.

Von besonderer Bedeutung ist das Schul-, Bildungs- und Erziehungsverständnis angehender Lehrpersonen, also die kognitive Professionalität. Das Verständnis sieht am Anfang quer zu den Lehrämtern wie folgt aus:

„Zu Studienbeginn wird das Unterrichten als Hauptaufgabe der Schule angesehen, gefolgt vom Auftrag einer Förderung der Schüler in ihrer Individualität. An dritter Stelle steht die gesellschaftliche Integration durch die Schule. Selbst die Enkulturationsfunktion wird insgesamt noch etwas wichtiger als die Erziehungsfunktion angesehen. Alle diese Aspekte sind aus Sicht Lehramtsstudierender grundsätzlich Funktionen der Schule. Ausschließlich ihre Selektionsfunktion wird abgelehnt“ (Cramer 2012, S. 488).

Zum zweiten Messzeitraum liegen folgende Ergebnisse vor: Deutlich stärker als zum Studienbeginn werden die Integration, aber auch die Inkulturation als Funktionen der Schule wahrgenommen. Das sind klare Studieneffekte. Das Unterrichten bleibt aus Sicht der Befragten die insgesamt wichtigste Aufgabe, wenngleich dessen Bedeutung etwas geringer eingeschätzt wird.

„Das Bewusstsein, dass auch die Selektion eine Funktion von Schule ist, bleibt während den ersten drei Semestern nur unwesentlich gestärkt. Erziehung als Aufgabe von Schule bleibt in ihrer Bedeutung gänzlich unverändert“ (ebd.).

Im Blick auf die Erziehungsaufgabe bestehen aber Unterschiede zwischen den Lehrämtern, und diese Unterschiede bleiben nach drei Semestern erhalten. Studierende der Sonderpädagogik und der Primarstufe räumen dem Erziehen einen stärkeren Stellenwert ein als Studierende der Sekundarlehramter. In der Tendenz lässt sich also gerade im Blick auf das Verständnis von Schule, Bildung und Erziehung „eine Konsolidierung lehramtsspezifischer Differenzen“ erkennen (ebd., S. 488).

In diesem Sinne prägen die Lehrämter und ihre Lernkulturen das Selbstverständnis der Studierenden. Theorien ohne Bezug zur Praxis und ohne Erfahrungsbasis werden als „abgehoben“ wahrgenommen. Umgekehrt müssen Theorien Probleme erkennbar machen und weiterführende Aufgaben erschließen.

Wenn dafür Theoriestudien notwendig sind, dann wäre der Sinn des Theoriestudiums verständlich zu machen. Hier fehlt es offensichtlich an Kommunikation, aber auch an der Bereitschaft der Studierenden, sich auf theoretische Fragen einzulassen. Die Studierenden erwarten, dass sie im Studium im Blick auf die Ausbildungsziele vorankommen und die Ausbildung mit deutlichem Kompetenzerwerb abschließen.

4 Lernen im Studium

Verschiedene Studien auch außerhalb der Lehrerbildung verweisen darauf, dass Lernen im Studium nicht dem entspricht, was die jeweilige

Ausbildungsphilosophie vorgibt und was die Selbstsicht der Dozierenden bestimmt (Miller 2015). Das Lernverhalten der Studierenden verbindet pragmatisch Anforderungen und Ressourcen, muss mit zum Teil schwierigen Zeitstrukturen umgehen, wägt zwischen Interesse und Desinteresse ab, arbeitet für Punkte und Prüfungen und unterscheidet deutlich zwischen Studium und Privatleben. Die Reflexion gilt in starkem Maße der Bewältigung des Studiums.

Offenbar steuert das Ausbildungsfeld das Lernverhalten, nicht die Philosophie der Ausbildung. Wenn also „selbstorganisiertes Lernen“ Thema ist, heißt das nicht, dass auch selbstorganisiert gelernt wird, und schon gar nicht, dass die entsprechenden Modelle angenommen, verinnerlicht und Teil der professionellen Kompetenz werden. Das zentrale Ergebnis einer Zürcher Studie wird wie folgt formuliert: „Ein Zuwachs an Lernkompetenz während der Ausbildung (ist) bei den befragten Studierenden nicht feststellbar“ (Ruffo 2010, S. 195).

Wenn die Ausbildung nichts anderes anbietet und abverlangt, unterscheidet sich das Lernverhalten zu Beginn des Studiums kaum von dem am Ende. Lernstrategien wie das Bearbeiten von anspruchsvollen Texten, Metareflexion oder auch das ertragreiche Sich-Bewegen in medialen Lernräumen sind inzwischen ein Thema in der Reform der akademischen Lehre, und hier sollte auch die Erarbeitung von professionellen Lernhaltungen in der Lehrerbildung anschließen. Die Erfahrungen zeigen, dass Lernen im Studium entwickelt werden kann, aber nur wenn Angebote zur Verfügung stehen.

Lässt man das Lernfeld unbearbeitet und nimmt, was kommt, dann reagieren die Studierenden mit ihren Lerngewohnheiten, die nicht nur stabil sind, sondern sich auch hochgradig unterscheiden. Sie folgen dem eigenen Lernhabitus, der sich typisieren lässt. Eine weitere Studie aus Zürich unterscheidet etwa „spontane Gelegenheitslerner“, die situativ und auf den Anlass hin reagieren, von „selbstbewussten Individualisten“, die sich alles zutrauen, oder auch von „angespannt kalkulierenden Lernern“, die alles dafür tun, die Erwartungen zu erfüllen (Hild 2017).⁴

Im Studium fehlt häufig ein „teaching to reflect“ (Roters 2012, S. 279), das organisiert werden muss und nicht mit Appellen realisiert werden

4 Die Typisierung der Studie bezieht sich auf Bourdieus Konzept der Habitusbildung.

kann. Das spricht dafür, die Überzeugungen der Studierenden zum Thema zu machen und Wege anzubieten, wie sie bearbeitet werden können (König 2012, S. 10f.). Dabei muss zwischen fachlichen und pädagogisch-didaktischen Überzeugungen unterschieden werden, die zusammen den späteren Unterricht ausmachen. Schweizer Daten deuten darauf hin, dass empirische Theorien zum aktiven Lernen der Schüler in der Mathematikausbildung verankert werden können (ebd., S. 37–52), aber damit ist über den Transfer in die Praxis nichts ausgesagt.

Trotz des wenig entwickelten Lernverhaltens hat die Ausbildung natürlich Effekte, besonders im Bereich des Fachwissens, das nur im Studium erworben werden kann. Damit verbinden sich immer auch Kompetenzen, die auch aufgebaut, also mit dem Fortgang des Studiums besser werden. Die Frage ist aber, ob sie sich mit den professionellen Anforderungen im Alltag verbinden lassen. Einen Transfer des Gelernten in Richtung Berufsfeld gibt es nicht deswegen, weil Prüfungen bestanden wurden.

Prüfungen im Übrigen sind auf auffällige Weise bislang kein Forschungsthema, obwohl sie zentrale Studienerfahrungen darstellen. So ist nicht klar, was Noten besagen, ob Kompetenzen geprüft werden und wie nachhaltig die in der Prüfung gezeigten Leistungen sind. Auch neue Prüfungsformen werden kaum entwickelt, und das digitale Zeitalter scheint in dieser Hinsicht nicht oder noch nicht stattzufinden.

5 Der reflektierende Praktiker

Die heutige Ausbildungsphilosophie wird stark geprägt von dem Gedanken der *vorbereitenden* Reflexion. Im Kern soll das Studium bilden, erst danach kann mit einem Beruf oder einer praktischen Tätigkeit begonnen werden. Oft geht das einher mit der Idee, „subjektive“ durch „objektive“ Theorien ersetzen oder mindestens anreichern zu können. Ob das überhaupt möglich ist, und wenn ja, wie weit, ist unbestimmt geblieben, was die Plausibilität der Idee nicht beeinträchtigt hat.

„Reflexion“ ist das, was die Universität auszeichnet und so eben auch für die Lehrerbildung erwartet wird. Allerdings geht es dort um Professionen und die Frage, wie die wissenschaftliche Ausbildung auf den Beruf

vorbereiten kann. Zur Beantwortung dieser Frage kam der „reflektierte Praktiker“ ins Spiel, der überall in der Lehrerbildung für Legimitation zu sorgen scheint.

Oft wird dabei übersehen, wo die Denkfigur des „reflective practitioner“ herkommt und worauf sie abzielt. Ihr Erfinder, der Philosoph und Stadtplaner Donald Schön, hat nach Fertigstellung seiner Dissertation als Unternehmensberater gearbeitet und war seit 1972 hauptamtlich am MIT in Boston tätig.⁵ Er hat über John Deweys pragmatistische Logik der Forschung⁶ promoviert – ohne diesen Bezug versteht man sein ganzes Konzept nicht. Was Schön 1984 den „reflektierenden Praktiker“ nannte, geht aus von der pragmatischen Theorie des Handelns und somit von der Bindung von Reflexion an Praxis und Problemlösen (Schön 1984).

Schön hat nicht die vorbereitende Reflexion oder Bildung im deutschen Sinne vor Augen. Man ist nach einer Ausbildung nicht „reflektiert“, sondern die Reflexion von Problemen ist eine ständige Aufgabe. Ohne genauere Bestimmung des Konzepts und wie es die Ausbildung leiten kann, dient die Formel des „reflektierten Praktikers“ daher nur zur pauschalen Legitimation des Ausbildungsangebots. Studium dient der Reflexion, aber nicht der reflektierten Praxis, wenn diese noch keine wirkliche Erfahrungsgröße ist.

Bei Schön ging es um die Frage, wie Praktiker in Berufsfeldern ihr Handeln reflektieren, nicht um eine Ausbildungserwartung, die sich allgemein und folgenreich auch kaum bestimmen lässt. Dennoch ist der Begriff in der deutschen Lehrerbildung tragend geworden, obwohl Schön gerade sagt, dass die bloße Übernahme von Theorien und damit verbundenen Modellen keinen Reflexionserfolg in der Praxis garantieren kann. Es sind höchstens Übungen im professionellen Denken, auch wenn Schön (1987) Jahre später Wege aufzeigen sollte, wie professionelle Kompetenz ausgebildet werden kann.

Schön bezieht sich in seinen Analysen auf die Reflexionspraxis in Ingenieursberufen, der Architektur, der Stadtplanung, des Managements und der Psychotherapie. Dabei ist zentral, dass die Handelnden auf Probleme und Herausforderungen des Berufsfeldes reagieren und

5 Donald Schön (1930–1997) war Professor für urban planning am MIT.

6 Logic – The Theory of Inquiry (1938).

sich nicht auf die vorgängige Ausbildung verlassen können. Es geht um Problemlösen im Alltag von Professionen, wobei Schön auf die Praxis von Lehrern gar nicht eingeht.

Das häufig zitierte Buch *Educating the Reflective Practitioner* hatte mit der realen deutschen Lehrerbildung mithin so gut wie nichts zu tun. Schön beschrieb etwa, wie Lehr-Lern-Prozesse durch bloße Anpassung an die Curricula schiefe gehen können und ein „closed-system vocabulary“ entsteht, das nur den Seminarerfahrungen („studio experience“) dient und über die reflexive Anwendung des Gelernten in konkreten Situationen nichts aussagt (ebd., S. 155). „Knowing-in-action“ ist dynamisch, Verfahren, Fakten, Regeln und Theorien dagegen sind statisch (ebd., S. 25).

In der Lehrerbildung wird weitgehend gelehrt und nicht wie im Sport gecoacht (ebd., S. 17). Entsprechend geht es nicht oder nur am Rande um die Frage, wie und mit welcher Art Reflexion in der Praxis konkrete Probleme bewältigt werden, sondern es geht um Vorbereitung mit Theorien und Modellen, also Reflexionsinhalten, die angehende Lehrer einüben oder vielleicht auch für sich testen sollen, ohne Blick darauf, wie die Ernstfallsituation von den Akteuren gestaltet und reflektiert wird. Das würde man „learning from the field“ nennen.

Ohne Sprache, Rhetorik und Idealität im Berufsfeld wäre die „pädagogische Professionalität“ kaum denkbar.⁷ Man kann den Beruf nicht auskühlen, er verlangt Arbeitsmotivation über die gesamte Berufsspanne, und die Professionsmoral verbietet jede Form von Zynismus. Die Sinnressource wird häufig so vorgestellt, dass sie nicht versiegen kann, aber genau das macht die Berufstätigkeit auch anfällig, denn Sinn kann sich abnutzen, wenn die Eingangserwartungen verbraucht sind und sich nicht erneuern konnten. Auch deswegen verlaufen Berufskarrieren heute anders als noch vor dreißig Jahren.

Sicher ist eine Erfolgsbedingung für die Lehrerbildung, dass die Studierenden erfahren, dass sie sich im Blick auf die Ausbildungsziele entwickeln können und am Ende über ein Könnensbewusstsein verfügen. Auf der anderen Seite sollte man vorsichtig mit der Frage umgehen, ob das Berufsfeld durch die Ausbildung „gesteuert“ werden kann. Die Erfahrungen im Studium sind nicht direkt an die Erfahrungen der Praxis angeschlossen,

7 Zur Begrifflichkeit: Horn (2016).

und was im Studium intensiv vermittelt werden konnte, ist nicht zwingend das, was die Anforderungen im Unterricht ausmacht, je nachdem, wie die Lernsituationen beschaffen sind und sich die Schulen entwickeln.

Auch in einer sehr direkt unterrichtsbezogenen Ausbildung gibt es immer Bereiche, die während der Ausbildung zugunsten anderer vernachlässigt wurden und sich später als besonders dringlich herausgestellt haben. Das gilt für unerwartete Probleme der Disziplinierung ebenso wie für die Elternkommunikation, Umgang mit Sonderwünschen, Konflikten im Kollegium oder dem eigenen Nichtwissen.

Anders als in vielen anderen Berufen werden auch nicht Spezialisten für einzelne Aufgaben oder Kompetenzbereiche angestellt, sondern Personen mit staatlichen Berechtigungen für Lehrämter. Die Spezialisierung erfolgt im Beruf. Außerdem vermittelt die Ausbildung Idealnormen, die nur die zukünftigen Lehrkräfte auf das praktische Maß hin einstellen können.

Die Studierenden erwarten nicht, dass sie auf alle Eventualitäten vorbereitet werden. Wäre das anders, hätte man die Freiheiten der Berufsausübung massiv beschnitten. Die Freiheit meint auch, unsichere Situationen produktiv gestalten zu lernen. In diesem Sinne muss die Ausbildung auf die Probleme hinweisen, Lösungen anbieten und zugleich das Weiterlernen in der Praxis betonen.

Literatur

- Cramer, C. (2012). Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hild, P. (2017). Eine qualitative Untersuchung zu Aneignungspraktiken und -logiken im Studium: Habitus und seine Bedeutung im sozialen Feld der Hochschulbildung. Diss. phil. Universität Zürich (Institut für Erziehungswissenschaft). Ms. Zürich.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisation, Professionalität, Professionalism – Historical and Systematic Remarks Using the Exam-

ple of German Teacher Education. In: *British Journal of Religious Education* Vol. 38, No. 2, S. 130–140.

- König, J. (Hrsg.) (2012). *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connection to Knowledge and Performance – Development and Change*. Münster: Waxmann.
- Miller D. (Hrsg.) (2015). *Gerüstet fürs Studium? Lernstrategien und digitale Medien*. Bern: hep Verlag.
- Nido, M., Trachsler, E., Swoboda, N. (2012). *Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung iafob.
- Nido, M., Trachsler, E. (2015). *Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zweite Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich*. Winterthur: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster/New York/München/Berlin. (= Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Pädagogik hrsg. v. W. Bos u. a., Band 12.
- Ruffo, E. (2010). *Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Bern et al., Peter Lang Verlag. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 59.
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Hoboken/New Jersey: J. Wiley and Sons.

DIE REFORM DER LEHRER*INNENBILDUNG IN ÖSTERREICH – EINBLICKE VON AUSSEN UND AUSBLICKE NACH INNEN

Vasileios Symeonidis, Michael Schratz

I Einleitung

In den letzten zwei Jahrzehnten wurde in nahezu allen Ländern Europas die Lehrer*innenbildung zunehmend reformiert, um die Leistungen der Lehrer*innen – und somit auch der Schüler*innen – zu verbessern (Schratz 2011). Zum Teil hängen die Gründe dieser Reformwelle mit den Ergebnissen internationaler Studien zusammen, die die Leistung der Schüler*innen mit der Qualität der Lehrer*innen in Verbindung brachten (Barber & Mourshed 2007; Hattie 2009; OECD 2005), andererseits aber auch mit den Bemühungen um die Annäherungen der Hochschulsysteme in der Wissensgesellschaft Europas im Hinblick auf die Entwicklung des Humankapitals (Moutsios 2007). Die Europäische Politik und ihre Initiativen wurden in Bezug auf die Lehrer*innenbildung bis Mitte der 2000er-Jahre systematisiert (Holdsworth 2010) und führten zu Empfehlungen gegenüber den Mitgliedstaaten, die Ausbildung von Lehrer*innen unter der Perspektive des lebenslangen Lernens zu verbessern (European Council 2007, 2009, 2014). Österreich war in diesem Zusammenhang eines der europäischen Länder, das sein Lehrerbildungssystem aufgrund des Drucks internationaler Ergebnisse der Schüler*innenbewertung (z. B. TIMSS, PIRLS und insbesondere PISA) und der Bildungsstrategien der EU reformierte (Kraler, Reich & Märk 2012, S. 128).

Die in Österreich seit 2009 eingeleitete bundesweite Reform der Lehrer*innenbildung von einem zweistufigen, auf Schultypen basierenden System, auf ein gemeinsames Lehrerbildungssystem für alle

Lehrer*innen in der Sekundarstufe war darauf ausgerichtet, die Qualität der Ausbildung zu erhöhen, Ungleichheiten in Bezug auf Gehalt und Status der Lehrer*innen zu überwinden und die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (PHn) zu fördern (Symeonidis 2018a). Ähnlich wie in anderen europäischen Ländern führte das neue System die Idee der Lehrer*innenbildung als lebenslangen Lernprozess ein, übernahm die Bologna-Architektur für Bachelor- und Masterstudien, förderte kompetenzorientierte Lehrpläne und stärkte die Qualitätssicherung.

In diesem Beitrag wird die Reform der „PädagogInnenbildung NEU“ vor dem Hintergrund der europäischen Entwicklungen analysiert, insbesondere die Kompetenzorientierung und das Kontinuum der Lehrer*innenbildung. Die Ergebnisse dieses Beitrags stammen aus einer Vergleichsstudie zur Europäisierung in der Lehrer*innenbildung, in der untersucht wurde, inwieweit europäische Entwicklungen die Politik und Praxis der Lehrer*innenbildung in den drei europäischen Ländern Österreich, Griechenland und Ungarn beeinflussen (Symeonidis 2018b). Zu diesem Zweck wurden vom Erstautor Expert*inneninterviews mit Policy-Experten und Lehrerausbilder*innen in den jeweiligen Ländern durchgeführt. Die Gesamtstudie wurde im Rahmen des European Doctorate in Teacher Education (EDiTE¹) durchgeführt, das der Zweitautor leitet.

2 Von der Policy in die Praxis – Herausforderungen der Implementation

Ein vertikaler Vergleich zwischen der europäischen, der nationalen und der institutionellen Ebene der politischen Vorgaben in der Lehrer*innenbildung ergab, dass die „PädagogInnenbildung NEU“ diesbezüglich die Rahmenbedingungen in Österreich erheblich verändert und neue politische Instrumente in Bezug auf das Kontinuum der Lehrer*innenbildung

¹ Das European Doctorate in Teacher Education (EDiTE) ist ein vierjähriges Projekt, in dem 15 PhD Fellows an fünf Universitäten über ein Horizon 2020 Projekt der Europäischen Union unter dem Forschungs- und Innovationsprogramm Marie-Sklodowska-Curie (grant agreement number 676452) gefördert wurden.

und die Kompetenzen der Lehrer*innen eingeführt hat. Infolge der Unzufriedenheit mit den Erfahrungen der Vergangenheit öffnete sich das System internationalen – speziell europäischen – Einflüssen und nutzte das vorhandene Expertenwissen, europäische Policy-Empfehlungen und den Bologna-Prozess. Das österreichische System hat sich von einem zweigleisigen, schultypenspezifischen Lehrer*innenbildungsmodell hin zu einem umfassenden, in ein Professionalisierungskontinuum eingebettetes Modell zur Ausbildung von Lehrer*innen in der Sekundarstufe gewandelt.

Der Versuch, die Lehrer*innenbildung zu vereinheitlichen und die Trennung zwischen deren Anbietern aufzuheben, wurde von den Befragten der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie unterschiedlich bewertet. Einige betrachteten die Reform als „Integration in Bezug auf den Studienplan aber nicht auf institutioneller Ebene“ (I: PE 6²) und argumentierten, dass stattdessen die Pädagogischen Hochschulen auf radikalere Weise in die Universitäten hätten integriert werden müssen, ähnlich wie es in anderen europäischen Ländern, die früher eine ähnliche Organisationsstruktur für die Lehrer*innenausbildung hatten (wie z. B. Deutschland), geschehen ist (I: PE 5). Andere interpretierten die Verlagerung des Reformschwerpunkts weg von einer Reform der Institutionen hin zu einer Reform der Programme und Programmstrukturen als einen „Musterwechsel“, der die Entwicklung und Umsetzung der Reform beschleunigte und dazu beitrug, „mehr der gleichen Logik“ (von dem, was frühere Reformbemühungen erschwerte, wie z. B. die Integration der Institutionen) zu verhindern (I: PE 1).

Als ein weiterer herausfordernder Aspekt erwies sich in den Aussagen der Befragten die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und PHn. Im Jahr 2013 wurde für die PHn die gesetzliche Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit den Universitäten verabschiedet (BGBl. I, Nr. 124/2013, § 38 Abs. 2c). Einige Befragte interpretierten dies als eine unausgeglichene Kooperationsvereinbarung, da das Gesetz die PHn zur Zusammenarbeit mit den Universitäten verpflichtete – nicht jedoch umgekehrt. „Die ursprüngliche Idee war, dass sie zusammenarbeiten müssen, aber Kooperation gilt in beide Richtungen. Wenn das Gesetz besagt, dass die PHn

2 Erklärung der Abkürzungen der Interviewpartner*innen: I: PE = Interview: Policy-Expert*in (gefolgt von einer Ziffer), I: LB = Interview: Lehrerbildner*in (gefolgt von einer Ziffer).

kooperieren müssen und die Universitäten nicht, dann sind sie keine gleichberechtigten Partner“ (I: PE 3). Andere Befragte interpretierten diese rechtliche Regelung jedoch als angemessen und argumentierten, dass die Kooperation auf der Grundlage akademischer Expertise basiert, bei der die Universitäten den Vorteil hatten. Ein Interviewpartner brachte dies wie folgt auf den Punkt: „Die Hypothese hinter der Idee der Zusammenarbeit war, dass beide Institutionen grundsätzlich das gleiche Qualitätsniveau haben. Dies ist jedoch nicht der Fall, da beide Institutionen ein anderes Arbeitsumfeld haben, und wenn wir das Niveau der PHn nicht auf das Niveau der Universitäten in Bezug auf Forschung usw. anheben, wird dies nicht funktionieren“ (I: PE 4). Zusätzlich zum Ungleichgewicht in Bezug auf Status und Forschungskapazität stellten die Befragten erhebliche Unterschiede in den Organisationsstrukturen, Arbeitsvereinbarungen für die Mitarbeiter*innen und vor allem die mangelnde Autonomie der PHn fest.

Zudem wurde die Reform auch als politisch geprägter Top-down-Prozess interpretiert: „Es war wirklich ein Top-down-Prozess, und aus meiner Sicht gab es nicht einmal viel Druck von unten, dass etwas hätte geändert werden müssen“ (I: PE 6). Für einige Befragte wurde dies jedoch im österreichischen Kontext als positiv bewertet, weil es so tatsächlich zu Änderungen im System führte, während für andere ein solcher Ansatz zu wenig Spielraum für den Einfluss unterschiedlicher Stakeholder beinhaltete. Nach Ansicht der Befragten, die erstere Sichtweise befürworteten, hatte dieser Ansatz den Vorteil, dass so Spannungen zwischen den beteiligten Akteuren abgebaut wurden, indem beispielsweise die Höhe der ECTS-Credits konkret festgelegt wurde, die den verschiedenen Teilen der Curricula zugewiesen werden sollten (ebenda). Dem gegenüber waren andere Befragte der Meinung, dass die Stimmen der Lehrer*innengewerkschaften und Lehrerausbilder*innen nicht ausreichend gehört wurden (I: PE 4, 9).

3 Auf dem Weg zu einem Kontinuum der Lehrer*innenbildung

Die Reform der „PädagogInnenbildung NEU“ zielte von Anfang an darauf ab, die Lehrer*innenausbildung auf der Grundlage eines Kontinuums umzustrukturieren, das drei verschiedene miteinander verbundene Phasen umfasst: die Grundbildung, die Berufseinführung und das lebensbegleitende Lernen mit Fort- und Weiterbildung (BMUKK/BMWF 2010). Ähnlich wie in Ungarn und weiteren europäischen Ländern wurde in Österreich ein politischer Rahmen geschaffen, der nicht nur lebenslanges Lernen fördert, sondern auch weitere Instrumente ermöglicht, wie z. B. eine Eignungsabklärung zur Auswahl von Lehramtsstudierenden, ein neues Curriculum auf der Grundlage der Bologna-Struktur und eine Berufseinführungsphase, die von zertifizierten Mentor*innen unterstützt wird.

Eine Eignungsabklärung zur Beurteilung der Einstellung und Haltung von Lehrer*innen vor dem Beginn eines Lehramtsstudiums sowie ein Eignungstest zur Überprüfung kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten wurden im Jahr 2013 eingeführt. Daran schließt sich eine Einführungs- und Orientierungsphase an, die nach der Zulassung der Lehramtsstudierenden zur Grundbildung stattfindet. Diese Maßnahme, bei der es v. a. um die Auswahl hochqualifizierter Kandidaten geht, steht in der Praxis vor Herausforderungen wie z. B. dem Konflikt bei akutem Lehrermangel oder dann, wenn die Eignungsabklärung von Universitäten durch die Fokussierung auf kognitive Eigenschaften nur sehr einschränkend verwendet wird. Eine weitere innovative Maßnahme in Bezug auf die Auswahl und Anwerbung von Kandidat*innen sind die Bestimmungen für den Seiten- bzw. Quereinstieg ins Lehramt: „Mit der Reform wollten wir auch Menschen mit anderem beruflichen Hintergrund ermutigen, Lehrer*innen zu werden, und wir sollten spezielle Angebote für sie in unseren Programmen haben, um dies wirklich zu ermöglichen“ (I: PE 1). In der Praxis kommt es jedoch aufgrund administrativer Herausforderungen bei der Umsetzung dieser Maßnahmen zu Problemen, und so gibt es mehrere Universitäten, die einen Quereinstieg in das Lehramt nur für bestimmte Disziplinen zulassen. Beispielsweise ist im Falle der

Universität Innsbruck der Quereinstieg in die Grundausbildung derzeit nur für die Musikausbildung möglich (I: LB 2).

Mit der Umsetzung des Bologna-Rahmens für die Grundbildung hat Österreich die Dauer des Lehramtsstudiums verlängert, sodass angehende Lehrkräfte für höhere Schulen derzeit ein vierjähriges Bachelor-Studium und ein zweijähriges Masterstudium absolvieren müssen. Die Verlängerung der Studiendauer erscheint einerseits positiv, da die Aufteilung der ECTS-Credits auf Fächer, Fachdidaktik und Pädagogik für alle Beteiligten eine Win-win-Situation zu sein scheint. Andererseits trägt die längere Studiendauer nicht dazu bei, den Lehrer*innenmangel in einigen Regionen Österreichs zu beheben, und könnte dazu führen, dass diejenigen, die zuvor an den PHn studiert haben, einen anderen Studienweg oder Beruf wählen. Die Dauer des vierjährigen Bachelor-Studiums wird auch im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, in denen die Bologna-Struktur für die Lehrer*innenbildung eingesetzt wird, als ungewöhnlich angesehen, da dies die Mobilität zwischen den Ländern beeinträchtigen könnte. „Beispielsweise ist die Grundbildung in Deutschland hauptsächlich auf dreijährige BA-Programme ausgerichtet. Wenn Studierende aus Deutschland hier an der UIBK einen MA-Abschluss machen möchten, können sie dies in den meisten Fällen nicht. Dies ist nicht die Idee der europäischen Mobilität und von Bologna“ (I: LB 2).

Ein weiteres wichtiges Thema bezüglich der Grundbildungsphase des Lehramtsstudiums war die Balance zwischen Fachwissenschaft, Pädagogik, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Angesichts der Fragmentierung der Grundbildungsphase sprachen sich Ausbilder*innen, die sich auf die verschiedenen Grundbildungskomponenten spezialisiert hatten, in allen drei untersuchten Ländern für mehr Credits in ihrem jeweiligen Bereich aus. Während sich diese Thematik in Ungarn und Griechenland als besonders schwierig herausstellte, wurde sie in Österreich problemlos umgesetzt, da Lobbys hier einen erheblichen politischen Einfluss hatten. Die Befragten in Österreich zeigten sich mit der Ausgewogenheit der Grundbildungskomponenten zufrieden, da die Verlängerung der Studiendauer und die vom Bildungsministerium zentral festgelegten Anforderungen generell mehr Credits für alle Bereiche vorsah.

In Bezug auf die Berufseinführungsphase hatte das österreichische Lehrerbildungssystem Schwierigkeiten, sie effektiv als Brücke zwischen Grundbildungsphase und lebensbegleitendem Lernen zu integrieren. Während in Ungarn die Berufseinführung zur ersten Stufe der beruflichen Laufbahn geworden ist und eine Beurteilung der Lehrkräfte vorsieht, wurde die von den österreichischen Expert*innenengruppen ursprünglich geplante Berufseinstiegsphase aufgrund von Umsetzungsproblemen grundlegend umstrukturiert. Mit dem Schuljahr 2019/20 wird die Induktionsphase praktisch umgesetzt werden. Grundbildung und Berufseinführung vermischen sich hier jedoch, da sich die Induktionsphase möglicherweise bei einigen Lehrer*innen mit einem Masterstudium überschneidet. Eine Herausforderung hängt hier mit den unterschiedlichen Zuständigkeiten zusammen, die den Universitäten und PHn zugewiesen sind. Während die Universitäten gemeinsam mit den PHn für die Organisation des Masterstudiums verantwortlich sind, sind die PHn für die Organisation der Induktionsphase und die Ausbildung der Mentoren verantwortlich. Die Expert*innengruppe sah zunächst eine Zusammenarbeit zwischen den beiden Anbietern der Lehramtsausbildung bei der Entwicklung der Induktionsphase vor, jedoch führten Unterschiede in der Verwaltungsstruktur und akademischen Kultur zu Spannungen zwischen den Institutionen.

Die Phase des lebensbegleitenden Lernens mit Fort- und Weiterbildungen scheint hinsichtlich der Organisation und der wirksamen Umsetzung mit den größten Schwierigkeiten konfrontiert zu sein, da sie den längsten Zeitraum im Kontinuum der Lehrer*innenausbildung darstellt. Der Übergang von der Ausbildungslogik hin zu einer Logik der kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung scheint für die drei untersuchten Lehrer*innenbildungssysteme dieser Studie eine Herausforderung zu sein. Einige der Herausforderungen betreffen die erforderlichen Finanzinvestitionen, die Einbeziehung relevanter Stakeholder sowie die Relevanz für die Karriere der Lehrer*innen. Während alle drei Länder eine bestimmte Anzahl von Stunden als obligatorische Fort- und Weiterbildungszeit festlegten, verlief die Umsetzung dieser politischen Maßnahme auf ganz unterschiedlichen Wegen. Insbesondere Österreich hat kürzlich eine gemeinsame Verpflichtung für alle Sekundarschullehrer zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildung geschaffen. Die Verantwortung

dafür verbleibt jedoch ausschließlich bei den PHn und klammert somit die Universitäten aus.

4 Kompetenzorientierung

Ein gemeinsamer Definitionsrahmen dessen, welche Kompetenzen (Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen) künftige Lehrer*innen in ihrer Ausbildung erwerben sollen, ist eine weitere Strategie, die verabschiedet wurde, jedoch in Österreich nicht einheitlich und wirksam umgesetzt wurde. Im Gegensatz zu einem Monitoringansatz wurde in Österreich hinsichtlich der erwarteten Kompetenzen ein breiter und flexibler Ansatz verfolgt, indem im Sinne eines Bottom-up-Ansatzes Professionmodelle (z. B. EPIK³) entwickelt wurden und im neuen Lehrerdienstrecht eine eher lose Liste von Kompetenzen angeführt werden (BGBl. I Nr. 211/2013).

Das EPIK-Modell hat insbesondere an PHn sowie an einigen Universitäten, einschließlich der Universität Innsbruck, breite Anwendung gefunden. Es obliegt zwar den einzelnen Institutionen, das Modell zu verwenden, aber auch die Expert*innengruppen und der Entwicklungsrat sowie Braunsteiner et al. (2014) berücksichtigten das EPIK-Modell bei der Erarbeitung von Empfehlungen für die „PädagogInnenbildung NEU“. Befragte Ausbilder*innen im Verbund WEST waren außerdem der Ansicht, dass das EPIK-Modell generell einen Einfluss auf ihre Einrichtungen hatte. Ein Interviewpartner der Universität Innsbruck beschreibt dies wie folgt: „Die Domänen sind sehr hilfreich, weil sie eine Gesamtstruktur und nicht nur einzelne Kompetenzbereiche bieten. Wir verwenden sie als Orientierung für die Entwicklung der Kompetenzen unserer Studierenden, als Instrument für ihre Selbstbewertung, und sie bieten uns und unseren Studierenden eine gemeinsame Fachsprache“ (I: LB 3). Ein anderer Befragter aus den PHn argumentierte ebenfalls: „EPIK bietet eine gute Grundlage für unsere Lehrer*innenausbildung, und wir haben die Domänen als wichtigen Aspekt für die Studienorientierungsphase als etwas aufgenommen, das unbedingt mit den Studierenden

3 EPIK: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. (<https://www.uibk.ac.at/ils/arbeitsbereiche/epik/index.html.de>) (06.07.2019)

behandelt werden muss, damit sie wissen, wohin sie gehen“ (I: LB 6). Mehrere Teilnehmer*innen argumentierten jedoch auch, dass es Kompetenzmodelle wie EPIK nicht geschafft haben, eine gemeinsame Vision für die Professionalität von Lehrenden an weiterführenden Schulen in Österreich zu liefern (I: LB 4, 5).

Die vom Entwicklungsrat (2013) vorgeschlagene und in der Dienstrechtsnovelle von 2013 integrierte Kompetenzliste legte Aspekte fest, die die Entwicklungsverbände bei der Entwicklung der neuen Curricula berücksichtigen sollten. Der Entwicklungsrat betonte jedoch die Notwendigkeit, die Autonomie der Institutionen zu respektieren, und vermied es daher, näher festzulegen, welche Art von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen jede Kompetenz beinhalten sollte. Stattdessen wurde empfohlen, dass österreichweit Arbeitsgruppen die Kompetenzen definieren und an die jeweiligen Curricula anpassen können. Ein Interviewpartner sagte: „Alle Entwicklungscluster beziehen sich auf die Kompetenzen, die der Entwicklungsrat veröffentlicht hat. Es ist jedoch kein sehr starker, sondern ein lockerer Rahmen“ (I: PE 3). Diese Flexibilität bei der Definition von Kompetenzmodellen erklärt möglicherweise, warum das neue Lehrerdienstrecht nur eine recht knappe Liste von Kompetenzen und Wissensbereichen enthält, denn die Lehrplanentwicklung wird so letztlich wenig eingeschränkt.

Die Mehrheit der Befragten, sowohl nationale Policy-Experten als auch Lehrerausbilder*innen, war der Ansicht, dass die Auswirkungen eines solchen Kompetenzrahmens begrenzt sind. Ein Beispiel dafür ist, dass das neue Hochschulgesetz von 2017 keinerlei Hinweise auf Kompetenzen enthält, die noch in den Lehrplanbestimmungen der PHn von 2013 enthalten waren. Ein Befragter erklärt: „Mit dem neuen Gesetz von 2017 haben sie diesen Teil mit Kompetenzen übersprungen. Obwohl die Lehrpläne für den Primarbereich und den Sekundarbereich auf diese allgemeinen Kompetenzen verweisen, sind sie im Hochschulrecht heute nicht mehr so explizit wie früher“ (I: PE 3). Darüber hinaus scheinen die Kompetenzen für alle drei Phasen zumindest in der Praxis gleichermaßen zu gelten und es konnte keine spezifische gesetzliche Bestimmung für die Aufwertung der Kompetenzen nach den verschiedenen Phasen ermittelt

werden: „Es gibt Mitglieder des QSR⁴, die sehr an der Frage interessiert sind, wie Kompetenzen systematisch in der Grundbildung ausgebaut werden, wie sie eingeführt werden und wie man dann lebenslang lernt. Aber bis jetzt hat dies fast keine Auswirkungen, würde ich sagen“ (I: PE 4). Ebenso erwähnt ein anderer Befragter: „Die Kompetenzen erscheinen in den Curricula auf, nicht jedoch in der Induktionsphase oder im Bereich der Fort- und Weiterbildung“ (I: PE 3).

Die Implementierung der Bologna-Struktur im Bereich der Lehramtsstudien an den Universitäten hat auch zur Förderung kompetenzorientierter Curricula und des Lernergebnisansatzes geführt. Am Beispiel des Studienplans für die Lehrer*innenbildung im Verbund WEST von Österreich (siehe Universität Innsbruck, 2015) kann festgestellt werden, dass in Bezug auf Qualifikationsprofile, Module und Kurse ein kohärenter Bezug zu den Lernergebnissen besteht. Das Curriculum legt von Anfang an das Qualifikationsprofil von Lehramtsabsolvent*innen in Bezug auf Lehre, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Pädagogisch-Praktische Studienanteile fest. Zu jedem dieser Aspekte werden allgemeine Aussagen in Form von Lernergebnissen gemacht. Es ist jedoch zu beachten, dass die Lernergebnisse weder in der Kompetenzbeschreibung noch in den Modul- und Kursbeschreibungen klar nach Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen aufgeschlüsselt sind. An der Universität Innsbruck wurde die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden bisher durch eine metakognitive Portfoliomethode gefördert, die die Studierenden während des gesamten Studiums begleitet und in die Abschlussphase mit formativem Bewertungscharakter führt. Darüber hinaus wird in verschiedenen Kursen eine selbstreflexive Bewertung zur Beurteilung des individuellen Lernweges eingesetzt und Forschungskompetenzen werden durch Projekte forschenden Lernens entwickelt.

Wie einige Lehrerausbilder*innen berichten, weckt die Kompetenzorientierung jedoch auch einige Skepsis: Es wird argumentiert, dass Kompetenzen und Lernergebnisse an der Oberfläche bleiben, und es lässt sich nicht klar herausstellen, ob das Lernen tatsächlich auf die einzelnen Studierenden ausgerichtet ist. Außerdem erweist es sich als schwierig, die Auswirkungen der Kompetenzorientierung zu bewerten, da angemess-

4 QSR: Qualitätssicherungsrat.

sene Prüfungsverfahren fehlen und Lehrerausbilder*innen sich in der Regel auf traditionelle Prüfungsmethoden konzentrieren. Schließlich ist angesichts der anhaltenden Veränderungen in der Lehrer*innenbildung und der begrenzten Erfahrung in der Lehre mit dem neuen Curriculum noch unklar, wie sich die Dinge entwickeln werden. Es ist möglich, dass Methoden, die im vorherigen Studienplan zur Bewertung der Kompetenzentwicklung verwendet wurden, wie z. B. die Portfoliobewertung, auch im neuen System angewendet werden können oder aber auch, dass neue Bewertungsinstrumente entwickelt werden müssen.

5 Ausblick

Über die „PädagogInnenbildung NEU“ wurden in Österreich signifikante Schritte gesetzt, um die Professionalisierung von Lehrer*innen in einer Langzeitperspektive zu verbessern und deren Kompetenzen und Lernergebnisse mitzudenken. In dieser Hinsicht scheinen die österreichischen Entwicklungen denen in Europa zu folgen, wiewohl die Auseinandersetzung unterschiedlicher ideologischer Positionen immer wieder die nationalen Entwicklungen prägt. Insofern sind die Ergebnisse dieser noch jungen Initiative der ursprünglichen Idee der Entwicklungsgruppe verpflichtet, benötigen aber noch Entwicklungsraum für ihre Umsetzung. Zukünftige Policy-Entwicklungen erfordern eine stärkere Auseinandersetzung, die zu einer Vergemeinschaftung führt und entsprechende Forschungserwartungen stimuliert.

Dazu ist die gemeinsame Vision eines wünschenswerten Professionsverständnisses erforderlich, das einerseits als Orientierung für die weitere Gestaltung der Studienpläne für das Lehramt bietet, andererseits auch die Lehrerfortbildung sowie die schulischen Bedarfe einbezieht.

Literatur

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. Analysis. McKinsey&Company.
- BGBL. I, Nr. 124/2013. Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. Etwa <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/124> (05.07.2019).
- BGBL. I Nr. 211/2013. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst. Etwa <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/211/20131227> (05.07.2019).
- BMUKK/BMWF (2010): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Etwa https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf (16.06.2019)
- Braunsteiner, M.-L., Schnider, A., & Zahalka, U. (Eds.) (2014). Grundlagen und Materialien zur Curriculumentwicklung. Graz: Leykam.
- Entwicklungsrat (2013). Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen, Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013. Etwa https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf (16.06.2019)
- European Council (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15. November 2007, on improving the quality of teacher education. Etwa <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A42007X1212%62801%629> (05.07.2019).
- European Council (2009). Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders. Etwa [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52009XG1212\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52009XG1212(01)) (05.07.2019).

- European Council (2014). Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education. Etwa [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52014XG0614\(05\) \(05.07.2019\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52014XG0614(05) (05.07.2019)).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning Meta-Study*. Oxon: Routledge.
- Holdsworth, P. (2010). The European Union and teacher education. In: O. Gassner, L. Kerger, & M. Schratz (Eds.), *The first ten years after Bologna*. București: Editura Universității din București, S. 43–52.
- Kraler, C., Reich, K. & Märk, T. D. (2012). Herausforderungen und Perspektiven der LehrerInnenbildung an der Universität Innsbruck. In: G. Böheim-Galehr & R. Allgäuer (Eds.), *Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich* Innsbruck: StudienVerlag, S. 122–135.
- Moutsios, S. (2007). The European Union and its education policy. In: H.-G. Kotthoff & S. Moutsios (Hrsg.), *Education policies in Europe. Economy, citizenship, diversity*. Münster: Waxmann, S. 15–25.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Schratz, M. (2011). Die Internationalisierung von Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In: M. Ruep (Hrsg.) *Bildungspolitische Trends und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 19–53.
- Symeonidis, V. (2018a). The struggle to reform teacher education in Austria. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol 8, No 3, S. 73–88.
- Symeonidis, V. (2018b). *Europeanisation in teacher education: Comparative case studies of teacher education policies and practices in Austria, Greece and Hungary* (Dissertation). Etwa [https://diglib.uibk.ac.at/urn:nbn:at:at-ubi:1-32254 \(25.06.2019\)](https://diglib.uibk.ac.at/urn:nbn:at:at-ubi:1-32254 (25.06.2019)).
- Universität Innsbruck (2015). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Innsbruck*. Etwa [https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2015.pdf \(25.06.2019\)](https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2015.pdf (25.06.2019)).

DIE PÄDAGOG*INNENBILDUNG NEU – PERSPEKTIVEN DER ÖSTERREICHISCHEN INDUSTRIE

Guðrun Feucht, Christian Friesl

I „Auf die gute Lehrerin und den guten Lehrer kommt es an!“

Engagierte, gut ausgebildete, motivierte und motivierende Pädagog*innen sind entscheidend für die Lebenswege von Kindern und Jugendlichen. Als Architekt*innen der Zukunft spielen Pädagog*innen aller Bildungseinrichtungen (Kindergarten, Hort, Schule, Hochschule) eine Schlüsselrolle für die Qualität des Bildungs- und Schulsystems, für die Entwicklung der Gesellschaft und für den Erfolg des Wissenschafts- und Wirtschaftsstandortes Österreich.

Spätestens seit den Studienergebnissen des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie hat sich im nationalen und internationalen bildungspolitischen Diskurs die Erkenntnis durchgesetzt, dass der Lehrer und die Lehrerin eine zentrale Bedeutung für den Lernerfolg der Kinder haben. John Hattie¹ beschreibt in seiner 2009 erschienenen Metastudie, dass die Qualität von Schule und Unterricht in erster Linie von der Qualität der Lehrpersonen abhängt. Laut Hattie gehe es nicht darum, den „geborenen Lehrer als Ausnahmetalent zu finden“, sondern darum, gut geeignete Menschen bestmöglich für den Lehrberuf auszubilden. Erfolgreiches Unterrichten ist demgemäß eine Frage einer umfassenden und qualitativvollen Ausbildung, eines gelingenden Berufseinstiegs sowie erfolgreicher Weiterbildung.

¹ Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge, New York.

Die Industriellenvereinigung (IV) räumt im Rahmen ihres bildungspolitischen Engagements dem Thema Pädagog*innen bereits seit Jahren einen besonderen Stellenwert ein. So hat die IV bereits in ihrem Schulreformkonzept² „verantwortliche Pädagoginnen und Pädagogen“ (neben u. a. Schulautonomie, verschränkter Ganztagschule) als wesentliche Erfolgsfaktoren für die erfolgreiche Schule von morgen hervorgehoben. Mit dem IV-Konzept „Die PädagogInnen der Zukunft“³ entwickelte die IV 2016 ein Leitbild für Pädagog*innen aller Bildungsbereiche und zeigte Reformmaßnahmen auf, um unterstützende, arbeits- und lernförderliche Rahmenbedingungen für Lehrende und Lernende zu entwickeln. Dabei spielt die Pädagog*innenbildung eine besondere Rolle.

Lehrer oder Lehrerin zu sein, zählt zu einer der wichtigsten Aufgaben in unserer Gesellschaft überhaupt. Gravierende gesellschaftliche Veränderungen – beispielhaft seien Individualisierung, Diversität, Migration oder Digitalisierung genannt – stellen Pädagog*innen vor große Herausforderungen. Gleichzeitig steigen seitens der Eltern und der Gesellschaft die Ansprüche und Erwartungshaltungen an das Bildungssystem. Umso mehr gilt es, ein gesellschaftliches Verständnis für die pädagogische Verantwortung und die qualitativen Leistungen der Pädagog*innen zu wecken, um Wertschätzung und Image der Berufsgruppe in der Gesellschaft zu erhöhen. Zudem ist es zentral, mehr junge Menschen für diesen Beruf zu begeistern und zu interessieren,⁴ und dies nicht nur vor dem Hintergrund der anstehenden Lehrerpensionierungswelle.

2 Industriellenvereinigung (2016, aktualisierte Auflage). Beste Bildung für Österreichs Zukunft: Bildung neu denken. Schule besser leben. Wien. <https://www.iv.at/de/iv/pageflip/86356/#page=1> (8.4.2019).

3 Industriellenvereinigung (2016). Die PädagogInnen der Zukunft. Leitbild, Handlungsfelder und Maßnahmen. Wien. <https://www.iv.at/de/iv/pageflip/81922/#page=1> (8.4.2019).

4 Die Industriellenvereinigung versucht, diesbezüglich einen Beitrag zu leisten und hat 2009 den IV-Teacher's Award ins Leben gerufen, um pädagogische und fachlich herausragende Leistungen von Pädagog*innen aller Bildungsbereiche anzuerkennen und wertzuschätzen und diese in einem feierlichen Rahmen zu würdigen. Details (Einreichmodalitäten und Preiskategorien) siehe www.iv-teachersaward.at (8.4.2019).

2 Die „PädagogInnenbildung NEU“: „Was gelungen ist, und was fehlt.“

Aus Sicht der Industriellenvereinigung wurde mit dem Beschluss des Bundesrahmengesetzes zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen im Juli 2013⁵ ein zentrales bildungspolitisches Reformvorhaben umgesetzt. Damit wurden die richtigen Weichen für eine moderne und zukunftsorientierte Ausbildung künftiger Pädagog*innen gestellt. Die IV hat das Reformvorhaben, dem ein intensiver und langjähriger Vorbereitungsprozess zugrunde lag, von Beginn an befürwortet und unterstützt. Insbesondere die hinter der Reform liegenden Zielsetzungen, eine qualitätsorientierte, Bologna-konforme Ausbildung für alle pädagogischen Berufe auf tertiärem Niveau anzubieten sowie Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung zu gewährleisten, wurden begrüßt. Weiters hat die Industrie das Anliegen unterstützt, dass sich die Qualifizierung künftig an Altersgruppen und nicht an Schultypen orientieren und eine verpflichtende Induktionsphase als begleiteter Berufseinstieg implementiert werden soll.

Die Einführung von Aufnahme- und Eignungsverfahren für alle künftigen Lehramtsstudierenden bedeutet aus Sicht der Industriellenvereinigung einen Fortschritt bei der Bestrebung, künftig die am besten geeignetsten Studierenden als Pädagog*innen zu gewinnen. Dass sich die neue Ausbildung vermehrt an Kompetenzen und am Kompetenzerwerb ausrichten soll, wird als unerlässlich erachtet, um den Pädagog*innen das entsprechende Rüstzeug für ihre künftige Tätigkeit zu vermitteln.

Bedauerlich aus Sicht der Industrie ist es, dass sich der Gesetzgeber nicht auch dazu durchringen konnten, die elementarpädagogische Ausbildung verpflichtend auf tertiäres Niveau zu heben. Österreich ist mittlerweile das einzige Land in der EU, das seine Kindergartenpädagog*innen nicht obligatorisch tertiär ausbildet. Ein klares politisches Bekenntnis für eine zumindest mittelfristig verpflichtende tertiäre Ausbildung aller

5 124. Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden (ausgegeben am 11. Juli 2013).

künftigen Kindergartenpädagog*innen wäre notwendig, wünschenswert und richtungsweisend.

Neben der Umstellung aller Lehramtsstudien auf die neue Bologna-Studienarchitektur (als verpflichtende Bachelor -und Masterabschlüsse) gibt die „PädagogInnenbildung NEU“ Pädagogischen Hochschulen und Universitäten viele Möglichkeiten zur Studiengestaltung in die Hand. Die vorgesehene Abstimmung und Zusammenarbeit von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in vier Entwicklungsverbänden („Clustern“) sowie die Kooperationsverpflichtung von Pädagogischen Hochschulen mit Universitäten im Lehramtsstudium Sekundarstufe (Allgemeinbildung) stellt nicht nur ein Novum, sondern einen Paradigmenwechsel in der österreichischen Hochschullandschaft dar. Erfreulicherweise hat eine große Anzahl an Hochschulen mit hohem Engagement die Chance ergriffen, in einem gemeinsamen Zusammenwirken Lehre und Forschung im Bereich der Pädagog*innenbildung einen Qualitätsschub zu verleihen.⁶

Die Erfahrungsberichte der Hochschulen zeigen, dass das Zusammenwirken einen hohen Abstimmungs- und Koordinationsbedarf für die beteiligten Hochschuleinrichtungen und mancherorts nicht zuletzt auch den Mut erforderten, allfällige institutionelle Berührungängste abzubauen. Allerdings bieten Kooperationen zwischen den verschiedenen Hochschultypen auch die große Chance, ihre jeweiligen Kernkompetenzen (insbesondere Stärken der Universitäten im Bereich der Fachwissenschaften und jenen der Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Didaktik und Praxisorientierung) im Rahmen eines gemeinsamen Studienangebots zusammenzuführen.

Auch in Zukunft wird eine gelingende Umsetzung und erfolgreiche Implementierung dieses bildungspolitischen Kernprojekts vom Engagement aller beteiligten Akteur*innen abhängen. Mit der Harmonisierung der Hochschulgesetze und dem Beschluss eines gemeinsamen Studienrechts für alle im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“ kooperierenden Bildungsinstitutionen wurde 2017 ein unabdingbarer Schritt gesetzt, um Hürden in der Implementierung der neuen Lehrerbildung abzubauen.

6 Mit dem Studienjahr 2016/17 wurden die neuen Lehramtsstudien für die Primarstufe die Sekundarstufe Allgemeinbildung und die Sekundarstufe Berufsbildung durchgängig in allen vier Verbundregionen angeboten.

Nicht zu vergessen ist allerdings, dass die teilweise unterschiedlichen strukturellen Ausgangsvoraussetzungen zwischen den autonomen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen als „nachgeordnete Dienststellen des Bundes“ eine Herausforderung für die beteiligten Institutionen in der Zusammenarbeit darstellen. Nur wenn Pädagogische Hochschulen und Universitäten „auf Augenhöhe“ zusammenarbeiten und sich als gleichberechtigte Partner in der Entwicklung einer modernen, wissenschaftsbasierten und praxisorientierten Aus-, Fort- und Weiterbildung erweisen, können Kooperationen langfristig fruchtbar sein. Daher ist es aus Sicht der Industriellenvereinigung erforderlich, auch entsprechende strukturelle, rechtliche sowie finanzielle Rahmenbedingung bzw. eine adäquate finanzielle Ausstattung insbesondere an den Pädagogischen Hochschulen zu schaffen. Es ist als ein Schritt in die richtige Richtung zu bewerten, dass im aktuellen Regierungsprogramm⁷ eine Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen im Sinne einer Erweiterung deren autonomer Befugnisse in den Bereichen Personal, Budget und Organisation enthalten ist. Längerfristig ist aus Sicht der Industrie eine institutionelle Andockung der Pädagogischen Hochschulen an die Universitäten als „Schools of Education“ anzudenken, um die gesamte Pädagog*innenbildung unter einem institutionellen Dach zu verankern.⁸

Positiv ist, dass mit der „PädagogInnenbildung NEU“ erstmals eine externe Qualitätssicherung für die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen verankert wurde. Der Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) nimmt durch die Begutachtung der Lehr- und Lerncurricula eine zentrale Rolle bei der Implementierung der neuen Lehr- und Lerncurricula ein: Eine begleitende, systematische Beobachtung der Umsetzung der Ausbildungsreform sowie die Ableitung von Empfehlungen für die Weiterentwicklung von kooperativen Strukturen ist unabdingbar für eine erfolgreiche Umsetzung der Reform und die Qualitätsentwicklung und -sicherung der Curricula. Seit seiner Einsetzung

7 Vgl. Regierungsprogramm „Zusammen. Für unser Österreich“, 2017–2022. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%E2%80%932022.pdf. (8.4.2019).

8 Vgl. Pausits, A. (2019). Hochschulfusion im internationalen Trend und mögliche Szenarien für Österreich. Explorative Betrachtung zwischen Mode, Ausdifferenzierung und Rationalität in der Organisationsentwicklung. Zeitschrift für Hochschulrecht, S. 14.

hat sich der Qualitätssicherungsrat sehr bewährt, was nicht zuletzt der engagierten Vorsitzführung von Univ.-Prof. Dr. Andreas Schnider zu verdanken ist.

Sehr begrüßenswert ist, dass der Qualitätssicherungsrat jüngst eine externe Evaluierung der Ausbildungsreform angestoßen hat und aktiv vorantreibt. Nur wenn die Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung beforscht ist, können Adaptierungen im Sinne einer evidenzbasierten Bildungspolitik unternommen werden. Zentral ist es daher, konkrete Ergebnisse darüber zu erhalten, welche Wirkungen die Reform in den Schulen hat, d. h., welche Kompetenzen die Absolvent*innen aufweisen und welche Effekte sich bei den Schüler*innen daraus ableiten lassen. In weiterer Folge können daraus die entsprechenden Handlungsableitungen für die Ausbildungsinstitutionen sowie die Akteur*innen der Bildungspolitik getroffen werden.

Aus Sicht der Industrie sollte im Sinne einer qualitativvollen Implementierung der Reform bzw. einer künftigen Weiterentwicklung der „PädagogInnenbildung NEU“ ein besonderes Augenmerk auf die Sicherstellung mehrerer Bereiche gelegt werden:

- Erarbeitung und Implementierung von akkordierten Auswahlverfahren für Studienwerber*innen nach österreichweit einheitlichen Qualitätskriterien;
- Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität mit besonderem Fokus auf kompetenzorientiertes Lehren und Lernen sowie den Umgang mit digitalen Medien, innovativen Lernmethoden und Didaktik;
- laufende Aktualisierung der Curricula im Blick auf zeitgemäße Inhalte, wobei aus Sicht der Industrie neben anderen auch die Themen Wirtschaftsbildung und MINT⁹ zentral sind;
- verpflichtende Ausbildung der Elementarpädagog*innen auf tertiärem Niveau.

9 Mint = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik.

3 Zur Zukunft der Profession: „Was es sonst noch braucht.“

3.1 Professionalisierung vorantreiben

Lehrer*innen haben eine Fülle von Aufgaben und Rollen zu bewältigen. Eine fortlaufende und verstärkte Professionalisierung der Pädagog*innen ist daher unerlässlich, damit sie diese angemessen erfüllen können. Sie ist wichtiges Element zur Erhaltung und Weiterentwicklung des qualifizierten Umgangs mit veränderten Ansprüchen, Inhalten und didaktischen Methoden und zählt zweifellos zu den zentralen Entwicklungsfeldern des Bildungswesens.¹⁰ Im Sinne eines zeitgemäßen Professionsverständnisses muss es für jeden Lehrer und für jede Lehrerin selbstverständlich sein, sich bedarfsorientiert, regelmäßig und außerhalb der Unterrichtszeit fortzubilden und sich selbst als lebensbegleitend Lernende*n zu verstehen.

3.2 Neue Perspektiven für den Lehrberuf schaffen

Künftig wird es immer wichtiger sein, im Beruf stehenden Lehrpersonen zusätzliche Perspektiven im Lehrberuf zu bieten, um deren Motivation und Engagement zu erhalten bzw. zu erhöhen. Die IV schlägt daher folgende – teilweise auch kontroversielle – Maßnahmen zur Diskussion vor:

- Einführung von neuen Arbeitszeitmodellen: Ein Jahresarbeitszeitmodell soll den Schulen eine standortautonome, flexible Arbeitszeitgestaltung ermöglichen.
- Schaffung eines offenen Arbeitsmarktes für Pädagog*innen aller Bildungsbereiche: Sie unterliegen dem Privatangestelltengesetz, damit sind auch Kündigungen möglich. Über die Auswahl und Anstellung entscheidet die Schulleitung.
- Schaffung von Aus- und Umstiegsszenarien in andere Berufsfelder inklusive der Einführung einer Struktur der gestuften Profes-

¹⁰ Vgl. BIFIE, Nationaler Bildungsbericht. Österreich. 2018. [https://www.bifie.at/material/nationale-bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018/\(8.4.2019\)](https://www.bifie.at/material/nationale-bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018/(8.4.2019)).

sionalisierung, die Aus- und Umstiegsmöglichkeiten innerhalb pädagogischer Berufsfelder und in andere Berufsfelder ermöglicht. Zudem ist die Durchlässigkeit des Lehrerberufs für Personen aus anderen Bereichen zu erleichtern.

- Einführung von Leistungsanreizen: Im Rahmen einer Neuordnung des Besoldungsrechts werden monetäre Leistungsanreize in Form von individuellen Leistungsprämien vorgesehen.

3.3 Image des Berufs verbessern

Um in Zukunft mehr interessierte und geeignete Personen für pädagogische Berufe zu gewinnen, spielen die Attraktivität des Berufs und das Image der Berufsgruppe eine wesentliche Rolle. Aus Sicht der Industrie sollten daher die Wertschätzung und Anerkennung in der Bevölkerung dringend erhöht werden. Dazu braucht es in Österreich eine Kultur des Respekts und der Achtung vor der Leistung der pädagogischen Expert*innen. Die Empfehlung des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, eine Strategie zur Verbesserung des Images von Pädagog*innen in der öffentlichen Wahrnehmung zu entwickeln, ist daher absolut unterstützenswert und sollte von der Politik aufgegriffen werden.

ERLEIDEN ODER GESTALTEN?

Eckehard Quin

Als Zielsetzungen der neuen Lehrerausbildung wurde bei ihrer Einführung 2013 u. a. genannt:

- inhaltliche Aufwertung und weitere Akademisierung des Lehrberufs;
- kompetenzbasierte Ausbildung, die die wissenschaftliche und berufsfeldbezogene Qualifikation der Absolvent*innen sicherstellt;
- Harmonisierung der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten;
- höhere Flexibilität des Einsatzes der Pädagog*innen und
- Erleichterung der Übergänge zwischen Schulstufen und Schularten.

Erreicht werden sollte das durch eine nach der Bildungshöhe differenzierte Lehramtsausbildung mit achtsemestrigen Bachelorstudien und mindestens zweisemestrigen Masterstudien und eine enge Zusammenarbeit zwischen den Trägern der Ausbildungen, den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.¹

Die ersten Lehramtsstudien nach der 2013 geschaffenen Rechtslage starteten im Oktober 2015 und sind seit Oktober 2016 verpflichtend zu führen. In der Praxis zeigten sich jedoch schon bald eine Reihe von Problemen v. a. hinsichtlich der Kooperation von Pädagogischen Hochschulen mit den Universitäten. Damit meine ich jetzt gar nicht die unterschiedlichen Kulturen an den verschiedenen Bildungseinrichtungen und die unterschiedliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit, sondern in erster Linie die unterschiedlichen studienrechtlichen Grundlagen der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.

¹ Siehe die Erläuterungen zur Regierungsvorlage für ein Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen vom 21. Mai 2013, S. 1.

2017 wurde daher in einer nächsten großen Novelle ein neues, gemeinsames Studienrecht geschaffen, um die Kooperationen zu erleichtern und zu verbessern. Ziel dieser Änderungen war es, „für alle Studierenden und durchführenden Institutionen aller Lehramtsstudien Einheitlichkeit zu gewährleisten, klare Regelungen für gemeinsam eingerichtete Studien und einheitliche rechtliche Bedingungen zu schaffen sowie Klarheit in den Entscheidungen der zuständigen studienrechtlichen Organe zu gewährleisten.“²

1 Niederungen der Praxis

Trotz dieser organisationsrechtlich dringend notwendigen Nachbesserungen gibt es in der Praxis viele Probleme. Zunächst ein anschauliches Praxisbeispiel, das mir symptomatisch für das Selbstverständnis mancher Universitäten erscheint, die – formulieren wir es einmal vorsichtig – Autonomie sehr exzessiv interpretieren:

Zwei Universitäten starteten bereits im Herbst 2013 mit einer neuen Lehrerausbildung nach der Bologna-Struktur, weil man besonders progressiv sein wollte. Selbstverständlich konnte zum Zeitpunkt der Erstellung der Curricula niemand wissen, wie der rechtliche Rahmen für die neuen Studien exakt gestaltet sein würde, denn das diesbezügliche Bundesgesetzblatt erschien erst am 11. Juli 2013. Skandalös war das weitere Vorgehen. Die Curricula wurden nämlich nicht der Rechtslage angepasst – und das, obwohl das Unterrichtsministerium feststellte, dass mit ihnen „den gesetzlichen Bestimmungen [...], die eine Ausbildung für den Einsatz in allgemeinbildenden Unterrichtsgegenständen an allen Schulen der Sekundarstufe vorsehen, nicht entsprochen“ werde.³

2 Antrag der Abgeordneten Mag.a Elisabeth Grossmann, Dr. Karlheinz Töchterle, Kolleginnen und Kollegen, betreffend ein Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Schulorganisationsgesetz und das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz geändert werden sowie das Hochschul-Studienberechtigungsgesetz aufgehoben wird und das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschul-Studiengesetz, das Privatuniversitätengesetz und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden (7. Juni 2017), S. 87.

3 Schreiben des BMBF an den Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, GZ BMBF-72.100/0008-1/Lb NEU/2014, vom 2. Juni 2014, S. 1.

Wenig später wurde das auch offiziell vom Qualitätssicherungsrat den betroffenen Universitäten schriftlich mitgeteilt.⁴

Erst 2016 waren die beiden Universitäten willens oder in der Lage, Studien anzubieten, die den rechtlichen Vorgaben für neue Lehramtsstudien entsprachen. Eine Korrektur für die Studienjahrgänge 2013, 2014 und 2015 wurde nicht vorgenommen. Die ersten Absolvent*innen dieser Jahrgänge fielen aus allen Wolken, als ihnen bei der Bewerbung die Landesschulräte – völlig korrekt – mitteilten, dass sie die Anstellungserfordernisse als Lehrer*innen nicht erfüllten!

In letzter Minute konnte über einen Abänderungsantrag zur 2. Dienstrechtsnovelle 2018 für die betroffenen Absolvent*innen eine dienstrechtliche Lösung gefunden werden, bei der mich MMMag. Gertraud Salzmann, Dienstrechtsreferentin der AHS-Gewerkschaft und Abgeordnete zum Nationalrat, sehr unterstützt hat.⁵

2 Alte Forderungen

Schon im Oktober 2011 übermittelten die Vorsitzenden aller fünf Lehrgewerkschaften den politisch Verantwortlichen ein gemeinsames Positionspapier zur neuen Lehrerausbildung. Einige Punkte daraus:

„Ein differenziertes Schulsystem verlangt nach einer differenzierten Lehrerausbildung. Wir schlagen eine gleichWERTIGE, aber KEINE GLEICHE Ausbildung von allen Lehrern auf Masterniveau vor, bei der Haupt- bzw. Mittelschullehrer in drei oder vier Fächern, AHS-/BHS-Lehrer wie bisher in zwei Fächern ausgebildet werden. Eine Ausbildung in „Flächenfächern“ lehnen wir ab. [...]

Im Rahmen einer neuen Pädagogenausbildung darf es in keinem Bereich – weder im fachwissenschaftlichen, noch im pädagogischen – zu einer Verschlechterung kommen. Das bedeutet u. a., dass der fachwissenschaftliche Anteil der Ausbildung gegenüber den Vorgaben des Modells

4 Siehe Schreiben des Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, GZ QSR-006/2014, vom 25. Juli 2014, S. 2f.

5 In meiner Funktion als Leiter des Bereichs Dienstrecht und Kollektivverträge in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst bin ich der Verhandlungsführer auf Gewerkschaftsseite bei allen Dienstrechtsverhandlungen.

der Vorbereitungsgruppe (zumindest für derzeit universitär ausgebildete Lehrer) deutlich erhöht werden muss. Für diese Lehrerguppe muss die fachwissenschaftliche Ausbildung auf derzeitigem **universitärem** Niveau erfolgen. [...]

Eine neue Pädagogenausbildung sollte ein Bachelorstudium, direkt daran anschließend ein Masterstudium und dann eine Induktionsphase vorsehen. Ein Lehrer, der an einer AHS-Langform oder in allgemeinbildenden Fächern im BHS-Bereich zu unterrichten beginnt, muss alle Teile seines Masterstudiums absolviert haben, die ihn in der AHS zum Unterricht in der Sekundarstufe I UND II und in der BHS in der Sekundarstufe II befähigen. Ein berufsbegleitendes Masterstudium ist teilweise im berufsbildenden Bereich und als Möglichkeit der Höherqualifizierung unbedingt erforderlich.“

Die Ausdehnung des Bachelorstudiums auf vier Jahre führt am Höhepunkt der Pensionierungswelle zum Ausfall eines Absolventenjahrgangs im Pflichtschulbereich, was gehörige Personalprobleme verursacht. Der Personalmangel im (Neuen) Mittelschulbereich wird sich aber im städtischen Ballungsraum durch die gemeinsame Ausbildung noch massiv verschärfen, weil Absolvent*innen kaum freiwillig an „Brennpunktschulen“ unterrichten werden, wenn sie das auch an einer AHS oder BMHS tun können. Abgesehen davon würde die Ausbildung in mehreren Fächern das aus meiner Sicht größte Qualitätsproblem im (N)MS-Bereich deutlich mildern, den fachfremden Unterricht.

Die Idee, die Stärken von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu vereinen, scheint auch nur teilweise gelungen zu sein. Absolvent*innen berichten wenig Erfreuliches: „Die meisten Professoren haben [...] wenig bis kein Verständnis für Masterstudenten, die bereits an einer Schule angestellt sind. Zum Beispiel finden etliche Lehrveranstaltungen am Vormittag statt. Ferner werden sie zeitlich willkürlich verschoben, obwohl diese zu Semesterbeginn terminlich bereits festgelegt wurden. [...] Wir sitzen unsere Zeit in den Lehrveranstaltungen zum Großteil nur ab und hören bereits zum dritten oder vierten Mal dasselbe, was wir bereits im Bachelorstudium auch vorgetragen bekommen haben.“⁶

6 Claudia Trauner, Wir sind in Österreich, um 5 nach 12 werden wir schon noch eine Lösung finden! In: ÖPU-Nachrichten 1/2019 (März 2019), 12f.

Im AHS-Bereich finden Bachelorabsolvent*innen ohnehin kaum eine Beschäftigung, weil als Voraussetzung für den Einsatz in allgemeinbildenden Unterrichtsgegenständen in der Sekundarstufe II der Abschluss des Masterstudiums Voraussetzung ist. Sie wären also reine „Unterstufenlehrer*innen“.

Die Induktionsphase selbst, die nicht mit den Gesetzen zur neuen Lehrerausbildung, sondern im neuen Lehrerdienstrecht geregelt wurde, ist überhaupt eine Farce. Die Induktionsphase ist, vereinfacht gesagt, das erste Dienstjahr, wie auch immer die Junglehrer*innen eingesetzt werden. Es gibt keine Vorgabe, dass sie beide Fächer, für die sie ausgebildet sind, unterrichten müssen, ja es kann sogar sein, dass sie nur in der Nachmittagsbetreuung eingesetzt werden. Sie haben nur eine*n Mentor*in mit beliebigen Fächern. Die Mentor*innen haben keinerlei Reduktion ihrer Lehrverpflichtung und dementsprechend wenig Zeit für Hospitation, Betreuung etc. Kurz: Am Beginn der Berufslaufbahn haben die Junglehrer*innen nicht mehr wie im bisherigen Unterrichtspraktikum eine reduzierte Lehrverpflichtung und zwei fachlich kompetente Betreuungslehrer*innen zur Seite, die für ihre Begleitung die Zeit und Verantwortung haben, sondern die jungen Kolleg*innen bekommen irgendeine Lehrkraft als Mentor*in genannt, die für sie kaum Zeit hat, nur teilweise fachlich kompetent ist und sich dementsprechend auch wenig verantwortlich fühlt.

Eine entsprechend sinnvolle Änderung der Induktionsphase bzw. der Erhalt des Unterrichtspraktikums scheidet am Geld. Dieses ließe sich aber leicht durch eine Verkürzung der Lehramtsstudien lukrieren. Das Bachelor- und Masterstudium für das Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) umfasst derzeit insgesamt 330 ECTS-Anrechnungspunkte, was einer Mindeststudiendauer von elf Semestern entspricht. 60 ECTS-Punkte (zwei Semester Vollstudium!) sind für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen vorgesehen, was doch „leicht“ übertrieben erscheint. Bei aller Wertschätzung für die Bildungswissenschaft, aber für Lehrer*innen ist sie eine Hilfswissenschaft. Pädagogisch-Praktische Studien müssen 40 ECTS-Punkte umfassen.

Aus meiner Sicht ließe sich das neue Lehramtsstudium um zwei Semester verkürzen, was dann eine Mindeststudiendauer von neun

Semestern ergäbe und dem Umfang der alten universitären Lehramtsstudien entspräche. Durchschnittlich kostet ein*e Student*in dem Staat jährlich rund 13 800 Euro.⁷ Mit den eingesparten Mitteln könnten man die bewährte Form des Unterrichtspraktikums – unter welchem Namen auch immer – finanzieren, und damit sowohl eine qualitativ hochwertige und wichtige Praxisausbildung als auch einen gut begleiteten Berufseinstieg gewährleisten.

Die neue Lehrerausbildung hat zweifellos eine qualitativ höherwertige Ausbildung von Pädagog*innen zum Ziel. In der Praxis gibt es allerdings noch hohen Handlungsbedarf, um dieses Ziel zu erreichen. Aber wie heißt es so schön in einem Sprichwort: „Der Ziellose erleidet sein Schicksal, der Zielbewusste gestaltet es.“⁸

7 Siehe Statistik Austria (Hrsg.), *Bildung in Zahlen 2016/17. Schlüsselindikatoren und Analysen* (Wien 2018), S. 95.

8 Dieses Zitat wird oft – fälschlicherweise – Immanuel Kant zugeschrieben.

ZUKUNFTSORIENTIERTE ENTWICKLUNGEN: BILDUNGSZIELE FÜR EINE GLOBALISIERTE WELT UND KOHÄRENTE FÄCHERBÜNDEL

Gernot Brauchle

Bildung ist ein Schlüsselfaktor – für Nationen, Regionen und für jeden Einzelnen. Deshalb wird in vielen Ländern dieser Erde versucht, das jeweilige Bildungssystem an die enormen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts anzupassen: mit einer sich rapide wandelnden Ökonomie, einer erwarteten Zunahme prekärer Lebenslagen, einer Verflüchtigung nationaler Identitäten und einer Steigerung heterogener Gesellschaften mit unterschiedlichen Wertesystemen in einem gemeinsamen Begegnungsraum. Diese großen gesellschaftlichen Herausforderungen, die beispielsweise unter den Schlagworten „Digitalisierung, Industrie 4.0, Klimaveränderung, demografischer Wandel, Migration, working poor oder Globalisierung“ diskutiert werden, sind komplexe und hochernsthafte Problemlagen, die uns und vor allem die nachfolgenden Generationen enorm fordern werden. Allein schon durch den Aspekt der Digitalisierung wird ein hoher Verlust von Arbeitsplätzen bei gleichzeitig steigendem Mangel an Fachkräften prognostiziert.¹ Dies wird auch immer mehr zu einem Ende der klassischen „Karrieren im Unternehmen“ führen und Personen in stärker fragmentierte Beschäftigungsverhältnisse entlassen. Die Anteile durchgehender Beschäftigungen werden abnehmen und Teilzeitverträge zunehmen. Zudem wird die ursprüngliche Grundausbildung im Laufe der Beschäftigungen immer weniger ausreichen, um den beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein. Kontinuierliche Weiterbildungen und der Erwerb zusätzlicher Qualifikationen werden notwendig sein, um im Beschäftigungsverhältnis zu bestehen bzw. um überhaupt Erwerbsmöglichkeiten zu finden. Dieses Szenario ist nicht nur denkbar, es ist jetzt schon ein Teil der Realität.

¹ Mangelberufliste 2019. Web: https://www.migration.gv.at/fileadmin/user_upload/Liste_der_Mangelberufe_2019.pdf. (21. März 2019).

1 Vermeintliche Intelligenz und zu frühe Selektion

Bildung ist heute nicht nur ein Schlüsselfaktor für die Zukunft. Bildung ist einer der grundlegenden Faktoren, über den vor allem soziale Ungleichheit produziert und reproduziert wird. So ist ein zentrales Merkmal des österreichischen Schulsystems die zu frühe Selektion von Kindern. Dies führt dazu, dass vor allem Kinder aus bildungsferneren Familien eine deutlich geringere Chance haben, an einer sekundären, postsekundären oder tertiären Bildungseinrichtung einen Abschluss zu machen.² Zurückführen lässt sich die Idee der frühen Selektion auf die Anfänge des Industriezeitalters. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde zwar allmählich der Nutzen einer allgemeinen Bildung erkannt und gesetzlich als Bildungsverpflichtung verankert, gleichzeitig war man aber auch überzeugt, dass Kinder in Armutsverhältnissen bzw. Kinder der Arbeiterschicht nur bedingt für Bildung, kaum aber für höhere Bildung „geeignet“ sind. Die Begründung erfolgt durch den Verweis auf ihre vererbte mindere Intelligenz, die sich wiederum in entsprechend schlechten Lernergebnissen und geringen akademischen Leistungen zeigte. Die notwendige Unterscheidung aber zwischen Intelligenz (der biologisch vorhandenen Möglichkeit, z. B. zur Aneignung und Verschränkung von Erkenntnissen, zur kompetenten Lösung von Problemen oder für Kreativität) und dem „vorzeigbaren“ Wissen (der schulischen Allgemeinbildung), das sich nach bestimmten akademischen Konventionen richtet (z. B. dem schulischen Fächerkanon), wird bis heute verschleiert, manchmal sogar bewusst ignoriert. So werden beispielsweise Schulnoten als vermeintlicher „Ausdruck“ von Intelligenz herangezogen, um die „Intelligenten“ von den „Minderintelligenten“ zu trennen. Diese Trennung kann entsprechend früh durchgeführt werden, da entgegen der wissenschaftlichen Evidenz davon ausgegangen wird, dass Intelligenz von Kindern aus schwierigen Verhältnissen nicht wesentlich entwickelt werden kann. Diese Haltung, die damit auch gleichzeitig die Bildungsprivilegien der Mittelschicht stützt, führt dazu, dass smarte und kreative Kinder schon früh zu wissen

2 Bildung auf einen Blick 2016. OECD-Indikatoren. Web: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/bildung-auf-einen-blick-2016_9789264264212-de#page3. (21. März 2019).

glauben, dass sie „doof“ sind und Lernen ihnen für ihr Leben keinen Nutzen bringen wird. Damit werden systematisch persönliche Lebenschancen vermindert oder ganz genommen. Dieser persönliche Verlust am Interesse von Neuem, von mehr Können und von Kompetenzen durch strukturelle Ungleichheitserfahrungen führt in letzter Konsequenz auch zum Schaden für Regionen und Nationen, da allein schon der enorme Bedarf an Fachkräften in unterschiedlichsten Sparten und Berufen nicht mehr abgedeckt werden kann. Das 21. Jahrhundert muss deshalb als Zeitbereich gesehen werden, in dem Bildung einerseits ein zentraler Bestimmungsfaktor für volkswirtschaftliches Wachstums ist³ und damit auch eine wichtige Säule für Sicherheit und gesellschaftliche Stabilität darstellt. Andererseits ist Bildung und das Interesse am Lernen mehr denn je eine Ausgrenzungsstrategie. Die Bildungsfrage wird darüber entscheiden, ob der Wandel unserer Lebens- und Arbeitswelt von uns gestaltet oder erlitten wird.

2 Strukturelle Benachteiligungen und veraltete Bildungsziele

Personen, die über keine Mindestqualifikationen und keine positive Haltung zum Lernen verfügen – beispielsweise Jugendliche aus bildungsferneren Schichten – werden in deutlich geringerem Maße Möglichkeiten finden, am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. So beträgt die Jugendarbeitslosigkeit (zwischen 15 und 24 Jahren) in Österreich 8,7 Prozent und ist im Vergleich zur Arbeitslosigkeit der 55- bis 64-Jährigen (3,8 Prozent) fast doppelt so hoch (Statistik Austria, 2019).⁴ Das bedeutet, dass insbesondere Jugendliche aus bildungsferneren Schichten, die im Lernen keine Notwendigkeit bzw. keinen Sinn erkennen können, die

3 Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010), Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: Springer, S. 11–33.

4 Arbeitslosenquote 4. Quartal 2018. Web: <https://www.ams.at/arbeitsmarktdaten-und-medien/arbeitsmarkt-daten-und-arbeitsmarkt-forschung/arbeitsmarktdaten>. (29. März 2019).

Bildungsstandards nicht erreichen und somit auf Grund von Problemen, Konflikten und persönlichen Kränkungerlebnissen die Schule oder Berufsausbildung abbrechen, in letzter Konsequenz hoch armuts- und gesundheitsgefährdet sind. Dieser Anteil an Jugendlichen ist nicht zuletzt auch auf Grund von Migrationsbewegungen im Steigen begriffen. Die bisherigen politischen Antworten einer „verordneten“ Ausbildungspflicht bis 18 Jahre oder von Strafen für Schulpflichtverletzungen werden dafür sehr wahrscheinlich keine hilfreichen Problemlösungsansätze sein. Alle Ansätze, die aus einer Verwaltungslogik heraus versuchen, verpflichtend Ausbildung „vorzuschreiben“, werden die Problemlagen eher verschärfen. Ein konstruktiverer Ansatzpunkt scheint darin zu liegen, allgemein Bildung bzw. Ziele von Bildung – und die aus der Bildungsgeschichte heraus entstandenen heutigen Strukturen (frühe Selektion, abgegrenzte Fächer und der klassische Fächerkanon) – zu überdenken und neu zu formulieren.

3 Vorrangige Bildungsziele: Bildung als Zugang zur globalisierten Welt

Die humanistische Bildungsidee einer umfassenden Bildung des Menschen, die eine bestmögliche Entfaltung der Persönlichkeit und des Charakters ermöglichen sollte, ist wahrscheinlich nie an den Schulen angekommen. Eher kann man konstatieren, dass lediglich ein Fächerkanon davon übriggeblieben ist, der sich seit dem 19. Jahrhundert nicht mehr wesentlich verändern hat lassen.⁵ Im Gegensatz zum Bildungsideal des Humanismus ist „Allgemeinwissen“ heute oft nur ein Grundbestand von Wissen, das von Schüler*innen als bloße Information in abgegrenzten Unterrichtsfächern erworben werden muss. Dieses Lernen erfolgt überwiegend institutionell, isoliert und ist von Lehrpersonen angeleitet. Lernen bedeutet damit: Wissen erwerben. Wissen ist im Wesentlichen kognitives

5 Matzka, Ch. (2014). Ein gemeinsames Schulfach Geographie, Geschichte, Sozialkunde, Wirtschaftskunde und politische Bildung? In: Schwarz, I., Schrüfer, G. (Hrsg.) (2014), *Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskussion*. Münster, New York: Waxmann, S. 35–52.

Wissen – „Lehrbuchwissen“, das in einem Fächerkanon festgelegt ist. Ausschließlich die gewünschten und vorab definierten Ergebnisse des Lernens werden bewertet. Damit ist aber fraglich, ob der gegenwärtige Lehrplan, der vorgibt, was junge Menschen an der Schwelle zum Erwachsenwerden wissen müssen, sowie die sich darin widerspiegelnde Schulstruktur, heute tatsächlich junge Menschen auf die Zukunft vorbereiten kann.

Dennoch, Schule ist und bleibt die wichtigste Bildungsinstitution. Alleine schon aus dem Grund, weil sie jeder besuchen muss. Dabei ist die offensichtlichste Funktion von Schule die Vorbereitung auf das Berufsleben. Aber Schule bedeutet nicht nur Berufsbildung. Sie muss auch Basiskompetenzen vermitteln, die zu kulturellem Engagement, politischer Partizipation, zu sozialem Austausch und zur Bewältigung von schwierigen Lebensphasen befähigt, und sie muss Lernen zu etwas Selbstverständlichem machen, das lebenslang aktiv praktiziert wird. Mit Blick auf diese notwendigen Basiskompetenzen, die komplexer werdende Zukunft und die enormen Herausforderungen⁶ hat das International Panel of Social Progress (IPSP) die bislang praktizierten Ziele von Bildung überarbeitet und vier zentrale Zielbereiche von Bildung definiert⁷. Diese Zielbereiche sind:

1. das Ökonomische Bildungsziel (economic): Dieses umfasst die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen, die es Menschen ermöglichen, sich erfolgreich am Arbeitsmarkt behaupten zu können.
2. das Zivilgesellschaftliche Bildungsziel (civic): Hierin hat Bildung den Auftrag, die soziale und zivilgesellschaftliche Verantwortung als Grundeinstellung zu vermitteln.
3. das Humanistische Bildungsziel (humanistic): Schule und Unterricht fördern Interesse am Lernen, das über das reine ökonomische Rational hinausgeht. Um dies realisieren zu können und

6 Acemoglu D., Robinson J. A. (2013). Warum Nationen scheitern. Frankfurt/Main: S. Fischer.

7 Spiel, C., Schwartzman, S., Busemeyer, M., Cloete, N., Drori, G., Lassnigg, L. et al. (2018). The contribution of education to social progress. In International Panel of Social Progress (IPSP; Hrsg.), Rethinking society for the 21st century: Report of the International Panel for Social Progress. Cambridge: University Press.

offen zu sein für eine persönliche Entwicklung, fördert Schule Selbstvertrauen.

4. das Ziel der Chancengerechtigkeit (equity): Politik, Gesellschaft und Schule sind dafür verantwortlich, Möglichkeiten zu schaffen, damit alle am Bildungswesen teilhaben können und weitestgehend die gleichen Chancen erhalten. Dies impliziert die explizite Unterstützung von Schüler*innen mit höheren Versagensrisiken, beispielsweise auf Grund von geringeren Sprachkenntnissen oder aus sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen sowie die spätere Trennung der Schüler*innen.

4 Veränderungen auf curricularer Ebene: kohärente Fächerbündel

Ausgehend von der dynamischen Entwicklung des Wissens müssen sich nach der Beseitigung von strukturellen Nachteilen des Schulsystems für bestimmte Bevölkerungsgruppen in letzter Konsequenz auch Curricula ändern. So könnte man grundsätzlich erreichen, dass der Fokus von Bildung deutlich stärker auf grundlegende Bildung bzw. multifunktionelle Kompetenzen ausgerichtet ist. Dies könnte im Pflichtschulbereich bzw. in der Sekundarstufe I mit einer Zusammenlegung von Unterrichtsgegenständen mit gleichzeitiger Neuausrichtung dieser erweiterten neuen „Fachdomänen“ gelingen. Dabei könnte durch die Reduktion der inhaltlichen Breite der Schulfächer einerseits mehr Wert auf ein tiefergehendes Verständnis gelegt, andererseits, diese neuen kumulierten „Flächenfächer“ (kohärente Fächerbündel⁸) deutlich stärker an neuen Bildungszielen für eine globalisierte Welt ausgerichtet werden.⁹ Das würde ermöglichen, dass Schulen über diese neuen Flächenfächer deutlich stärker das „Interesse

8 Schnider, A. Die NEUE PädagogInnenbildung und das MEHR an Qualität. Web: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2013_Tagungsband_2012_lehrerbildung_oewr.pdf. (17. April 2019).

9 Fischer, R., Greiner, U. (2012). *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*. In: Fischer, R., Greiner, U., Bastel, H. (Hg) (2012), *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*. Linz: Trauner. S. 31–59.

am Lernen“ erhalten und stärken könnten, anstatt abprüfbare „Fakten“ eines veralteten Allgemeinwissens zu benoten. Es wäre damit möglich, den Wert des Lernens über den Zusammenhang mit der persönlichen Lebenssituation und der persönlichen Zukunft zu vermitteln, als eine Gleichförmigkeit von fragwürdigem Allgemeinwissen zu erzeugen. Es könnte besser gelingen, grundlegende lebenspraktischere Kompetenzen weiter zu geben, damit Schüler*innen aus einem Gefühl der Selbstwirksamkeit heraus Verantwortung für sich und andere übernehmen und ihr Leben gestalten können. So wären jetzt schon Politische Bildung, Wertehaltungen wie Respekt und Empathie für andere Lebensweisen, Hilfsbereitschaft und Engagement in der Gemeinschaft wichtige Inhalte, die vermittelt werden sollten. So wäre es heute mindestens so bedeutsam, Wissen zu filtern, zu priorisieren, zu bewerten und selbst zu erzeugen, als lediglich Wissen zu reproduzieren. Überdies wird zentral sein, nicht nur im Wettbewerb bestehen zu können, sondern sich aktiv Chancen zu erarbeiten. Dies impliziert die Fähigkeit, sich vom Alten zu trennen, mit den vermittelten tradierten Herangehensweisen zu brechen und mittels Kreativität und Innovation Neues zu erschaffen. Eine außergewöhnliche interessante Möglichkeit dies alles curricular zu ermöglichen, wäre die Einrichtung kohärenter Fächerbündel (im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung werden als „kohärentes Fächerbündel“ mehr als zwei einander inhaltlich überschneidende Fächer bezeichnet).

5 „Hü und hott“:

Kompetenzorientierte, kohärente Fächerbündel

Die Möglichkeit kompetenzorientierte, kohärente Fächerbündel – vor allem im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung – einzuführen, ist seit 2013 gesetzlich weitestgehend möglich und gleichzeitig für die Zukunft blockiert. So sind kohärente Fächerbündel einerseits im Hochschulgesetz (HG 2005) verankert. Andererseits fehlen aber die zur Umsetzung notwendigen gesetzlichen Veränderungen im Dienstrecht. Mit ein Grund für diese Pattstellung ist vielleicht, dass einerseits mit der Reform des

Hochschulgesetzes und des Universitätsgesetzes – und damit der Einführung einer einheitlichen Lehrer*innenbildung – ein neuer Typus der Sekundarstufenlehrenden geschaffen wurde, die im Rahmen einer verpflichtenden Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ausgebildet sind und an den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe eingesetzt werden können. Andererseits wären es aber eher die Pädagogischen Hochschulen, die kohärente Fächerbündel anbieten würden (Universitäten sind deutlich stärker von einer Fachlogik geprägt) und Lehrende, die ihre Ausbildung mittels eines kohärenten Fächerbündels absolviert hätten, würden wahrscheinlich wiederum deutlich häufiger an Mittelschulen eingesetzt werden. Kohärente Fächerbündel würden damit auf zwei unterschiedlichen Ebenen – der Ausbildung und der Anstellung – das Konstrukt des allgemeinen Sekundarstufenlehrenden unterlaufen. Damit dies nicht passiert, wird wahrscheinlich auch in Zukunft keine „Freigabe“ des kohärenten Fächerbündels im Dienstrecht erfolgen.

Dennoch wird abzuwarten sein, wie lange Sekundarstufenlehrende tatsächlich unabhängig von ihrer institutionellen Ausbildung (Pädagogische Hochschule oder Universität) von den entsprechenden Schulen ausgewählt werden und nicht andere, quasi „unsichtbare“ Mechanismen die alte Trennung zwischen AHS und Mittelschule wiederherstellen werden. Vielleicht lässt sich wenigstens dann ein innovatives, zukunftsgerichtetes „Flächenfach“ realisieren.

DIE NEUE PÄDAGOG*INNENBILDUNG IN ÖSTERREICH: EIN KOMMENTAR ZU DREI ZENTRALEN MERKMALEN DER REFORM

Cornelia Gräsel

Österreich setzt seit 2013 eine mutige und zukunftsweisende Reform der Lehramtsausbildung um. Das vorliegende Buch thematisiert die Änderungen, die in Gang gebracht wurden, aus verschiedenen Perspektiven. Meine Perspektive ist die einer Bildungsforscherin, die sich im Nachbarland Deutschland mit verschiedenen Innovationen in der Lehrerbildung befasst. Gleichzeitig war ich als Lehrende an einer Universität auch von verschiedenen Reformen betroffen, z. B. von der Einführung von fünfjährigen Masterstudiengängen und des Praxissemesters. Vor diesem Hintergrund werde ich die Frage stellen, inwieweit von der durchgeführten Reform erwartet werden kann, dass sie die Entwicklung professioneller Kompetenzen von angehenden Lehrpersonen unterstützt. Ich werde dabei auf drei Merkmale der österreichischen Reform eingehen: (1) die Angleichung der verschiedenen Ausbildungswege hin zu einer Pädagog*innenbildung, (2) die Kooperationen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten und (3) die gestiegene Bedeutung der Evidenzorientierung in der Lehramtsausbildung.

1 Angleichung der verschiedenen Ausbildungswege hin zu einer Pädagog*innenbildung:

Die erste und wahrscheinlich wichtigste Änderung bezieht sich auf die Etablierung einer einheitlich langen Pädagog*innenbildung für alle Lehrämter. Unabhängig davon, ob die Studierenden später an einer Grundschule oder an einer Sekundarschule unterrichten: Die Qualifikation besteht nun in

einem fünfjährigen Bachelor- bzw. Masterstudium, das gemeinsam von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten verantwortet wird. Vor der Reform gab es in Österreich – wie auch in Deutschland und in der Schweiz – die Unterscheidung zwischen einerseits der Vorbereitung auf ein gymnasiales Lehramt oder andererseits ein Lehramt in der Primarstufe oder eines Schultyps der Sekundarstufe I (ohne Weg zum Abitur/zur Matura). Nur angehende Gymnasiallehrer*innen schlossen ein universitäres Studium ab. Dieses orientierte sich vornehmlich an den zu unterrichtenden Fächern; pädagogische, didaktische oder psychologische Aspekte wurden eher randständig betrachtet. Die Studierenden, die eine Berufsausübung an einer Grundschule oder an einer Sekundarstufe I planten, wurden demgegenüber nicht an Universitäten, sondern an Pädagogischen Hochschulen qualifiziert. Diese Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen war bis zur Reform vergleichsweise wenig an wissenschaftlichen Standards und Normen orientiert. Die Tradition bestand vielmehr in der Vermittlung einer „good practice“ von guten Ausbildungslehrkräften, die durch eine theoretische Fundierung in Lehrerseminaren begleitet wurde. Die jetzt vorgenommene Angleichung der Lehrämter ist unter der Perspektive der Kompetenzentwicklung positiv zu begrüßen: Jüngere Kinder zu unterrichten, erfordert nicht weniger Qualifikationen, sondern andere. Diesem Umstand wird durch die Reform Rechnung getragen: Zumindest die Lehrpersonen, die dauerhaft angestellt werden, müssen nun einen Masterabschluss vorweisen – wie in vielen anderen europäischen Ländern auch. Es gibt also kein „kleines“ Lehramt mehr, wie in Deutschland die nicht-gymnasialen Lehrämter genannt wurden. Die neuen Curricula berücksichtigen nun auch eine veränderte Differenzierung der Kompetenzen: Es ist weniger die angestrebte Schulform, an der sich die Kompetenzbeschreibungen der angehenden Lehrpersonen ausrichten, als das Alter der Lernenden (vgl. Schober, Schultes, Kollmayer & Lüftenegger 2018). Diese Angleichung bietet auch die Möglichkeit, die Erkenntnisse aktueller Forschungsarbeiten zu berücksichtigen: Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass fachlichem Wissen, kombiniert mit fachdidaktischem Wissen, eine entscheidende Rolle zukommt, inwieweit Lehrpersonen in der Lage sind, Unterricht mit hoher Qualität zu realisieren (Baumert & Kunter 2006; Baumert, Kunter,

Blum, Brunner, Voss, Jordan, Klusmann, Krauss, Neubrand, Tsai 2010). Beispielsweise konnten die Arbeiten im Rahmen der internationalen TEDS-Studie belegen, dass auch Lehrpersonen in der Grundschule die Mathematikkompetenzen ihrer Schüler*innen besser fördern, wenn sie selbst hohe mathematische Kenntnisse haben, die in einem wissenschaftlichen Studium erworben werden (Blömeke, Felbrich, Müller, Kaiser & Lehmann 2008). Bei der Gestaltung der neuen Curricula sollten diese Erkenntnisse berücksichtigt werden. Es ist zum einen sorgfältig darauf zu achten, dass das fachwissenschaftliche Wissen in möglichst enger Verbindung mit fachdidaktischen Kompetenzen erworben wird. Zudem sollte fachwissenschaftlich-fachdidaktisches Wissen auf einem hohen Niveau und wissenschaftlich basiert gelehrt werden. Denn gut organisiertes und reichhaltiges Wissen in den jeweiligen Lehrgebieten ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte guten Unterricht geben können. Insbesondere ist dieses Wissen erforderlich, um die Unterrichtsqualitätsmerkmale der „kognitiven Aktivierung“ und der „konstruktiven Unterstützung“ zu realisieren. Um dies erreichen zu können, ist neben der Entwicklung von Curricula erforderlich, dass die Dozierenden für die angehenden Lehrpersonen ein hohes fachwissenschaftlich/fachdidaktisches Niveau haben und selbst entsprechend qualifiziert sind. Die bisherigen Evaluationen der Reform zeigen, dass dies noch nicht überall erreicht werden konnte und die Implementation der Reform hier mit Personalentwicklungsmaßnahmen fortgesetzt werden muss.

2 Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten:

Die Reform sieht enge regionale Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten vor; diese Institutionen sollen insbesondere die Curricula für die Sekundarstufenlehrpersonen gemeinsam verantworten und gestalten. Damit werden Institutionen zur Zusammenarbeit angeregt (um nicht zu sagen: gezwungen), die generell hinsichtlich ihrer Traditionen, ihrer Wertorientierungen, ihrer Stärken

und Schwächen höchst unterschiedlich sind. Auch im Hinblick auf die Lehrerbildung ergeben sich deutliche Differenzen zwischen diesen beiden Institutionstypen: An den Universitäten ist die gymnasiale Lehrerbildung nur einer von zahlreichen Studiengängen. Die Lehrerbildung ist hier in den Kanon der wissenschaftlichen Disziplinen ein- bzw. untergeordnet; die ganze Institution ist durch die Erkenntnis nach und der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen geprägt. Die Pädagogischen Hochschulen dagegen fokussieren sich auf die Aufgabe der Lehramtsausbildung. Für diese Ausbildung spielt wissenschaftliches Wissen eine geringere Rolle; die Lehrenden orientieren sich deutlich stärker am Wissen guter Praktiker*innen. In der Regel stammen sie selbst aus der Praxis, haben einen engen Kontakt zu Schulen und sind Expert*innen für Unterricht und Schule. In der Kooperation treffen damit Menschen aufeinander, die ihr Wissen und ihre Haltungen tendenziell aus unterschiedlichen Quellen beziehen und ihr Handeln mit unterschiedlichen Maßstäben legitimieren und begründen. Dies wäre kein Problem, wenn es zwischen diesen beiden Perspektiven nicht eine deutliche Spannung mit einer Tendenz zur gegenseitigen Abwertung geben würde, die ich – etwas überspitzt – folgendermaßen charakterisieren würde: Vertreter*innen der Wissenschaft betonen die Notwendigkeit ihres theoretisch und empirisch abgesicherten Wissens und analysieren die bestehende Praxis kritisch mit Blick darauf, inwieweit sie vor dem Maßstab dieses Wissens bestehen kann. Vertreter*innen der Praxis wiederum argwöhnen, dass das theoretisch und empirisch abgesicherte Wissen für die tägliche Praxis nur wenig anwendbar sei. Insbesondere könnten auf der Basis wissenschaftlichen Wissens die spezifischen Bedingungen der konkreten Schul- und Unterrichtskontexte nicht angemessen berücksichtigt werden. Beide Personengruppen operieren also in einem „Defizitmodus“: Sie konzentrieren sich darauf, was die jeweilige Perspektive **nicht** leisten kann. Dieser Defizitmodus lässt sich häufig finden, wenn Vertreter*innen der Wissenschaft und der Praxis aufeinandertreffen, z. B. bei der Realisierung von Innovationen. Ein günstigeres Konzept von Kooperation, das vor allem in der Implementationsforschung verwendet wurde (vgl. Gräsel & Parchmann 2004), ist das der Lerngemeinschaften. Lerngemeinschaften sind Gruppen, in denen Expert*innen aus verschiedenen Feldern

gemeinsam Probleme bearbeiten. Konstitutiv für Lerngemeinschaften ist es, auf die Bereicherung des eigenen Expertenwissens durch andere Perspektiven zu fokussieren. Die Teilnehmenden entwickeln also – ggf. mithilfe von Moderator*innen – einen ressourcenorientierten Blick auf andere Blickwinkel und fremde Kompetenzen: Was können Expert*innen aus einem anderen Feld für die Weiterentwicklung meines Wissens beitragen? Welche „blinden Flecken“ meiner Expertise werden dadurch gut ergänzt? Vescio, Ross und Adams (2007) formulierten folgende Merkmale für Lerngemeinschaften, die m. E. auch für die Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten anwenden lassen:

- (a) Lerngemeinschaften entwickeln eine Basis gemeinsamer Werte und Normen, beispielsweise über die Ziele von Schule und Unterricht und die Rolle von Lehrpersonen.
- (b) Auf der Basis dieser Normen und des „ressourcenorientierten Blicks“ werden die verschiedenen Expertisen aufeinander bezogen und weiterentwickelt (gemeinsame Wissenskonstruktion; vgl. Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006).
- (c) Lerngemeinschaften führen für die gemeinsame Wissenskonstruktion reflexive Dialoge über das Lehren und Lernen, d. h. sie machen deutlich, welche Aspekte die eigene Expertise abdeckt und welche Stärken und Schwächen damit verbunden sind.
- (d) Der Fokus der Dialoge und der Wissenskonstruktion liegt auf dem Lernen der Studierenden und – letztendlich – auf der Frage, ob die Lerngelegenheiten an den Hochschulen und Universitäten dazu führen, dass sich das Lernen der Schüler*innen verbessert (focus on student learning). Um die Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zu gestalten, könnte das Konzept der Lerngemeinschaften in meinen Augen gut verwendet werden – als allgemeiner theoretischer Rahmen wie auch in den konkreten Umsetzungen, z. B. bei der Moderation von Sitzungen.

3 Evidenzorientierung in der Lehramtsausbildung:

Ein zentrales Ziel verschiedener Reformbemühungen der Lehramtsausbildung – im gesamten deutschsprachigen Raum – ist es, die Lehramtsausbildung stärker evidenzorientiert auszurichten. Dies bedeutet, dass professionelle Pädagog*innen sich in ihren Alltagsentscheidungen stärker als bisher an wissenschaftlichem Wissen orientieren (vgl. Bromme, Prenzel & Jäger 2017). Konkrete Unterrichts- und Schulsituationen, z. B. die Wahl einer Unterrichtsmethode, die Auswahl von Übungsaufgaben oder das Geben von Rückmeldungen – erfordern begründete Entscheidungen, bzw. Handlungen. Diese Begründungen sollten auch wissenschaftliches Wissen berücksichtigen, also unter Bezug auf theoretische Konzepte und empirische Evidenz erfolgen. Evidenzorientierung stellt damit einen Gegenentwurf zur verbreiteten Praxis dar, Entscheidungen vorwiegend auf der Basis von individuellen Erfahrungen, subjektiven Überzeugungen und im Kollegium verbreiteten Mustern zu treffen (vgl. Trempler/Hetmanek et al. 2015). Die Realisierung einer stärkeren Evidenzorientierung in der Lehramtsausbildung ist voraussetzungsreich: Zunächst ist dazu erforderlich, dass Lehrende an den Hochschulen wie auch in den Schulen Zugang zu wissenschaftlichen Texten erhalten und diese Texte entsprechend rezipieren und bewerten. Dafür sind forschungsmethodische Kenntnisse erforderlich, die bisher in den Lehramtsstudiengängen nicht systematisch integriert sind. Daher ist es für die Umsetzung einer Evidenzorientierung im Schulbereich von großer Bedeutung, neben Originalarbeiten auch Texte zugänglich zu machen, die wissenschaftliche Studien bzw. Metaanalysen unter der Fragestellung von praktischen Entscheidungs- und Handlungssituationen zusammenfassen oder aufbereiten. Hier werden derzeit an verschiedenen Institutionen Neuentwicklungen vorgelegt, die in der Lehrerbildung gut genutzt werden können. Ein prominentes Beispiel dafür ist das Clearinghouse Unterricht der Technischen Universität München, das unter der Adresse <https://www.clearinghouse.edu.tum.de/> Zusammenfassungen (Reviews) aktueller Forschungsarbeiten zu bestimmten Themen anbietet. Beispielsweise finden sich dort Reviews zu folgenden Themen: Hausaufgaben in Mathematik und Naturwissenschaften; selbstreguliertes Lernen und Lernerfolg bei

Schüler*innen: Gibt es einen Zusammenhang?; Kooperatives Lernen im Klassenzimmer. Daneben entstehen auch an anderen Institutionen, z. B. an Landesinstituten der deutschen Bundesländer, Zusammenfassungen von Forschungsergebnissen, die in der Lehramtsausbildung verwendet werden können. Natürlich genügt es aber nicht, wissenschaftliches Wissen zur Verfügung zu stellen. Vielmehr müssen die Studierenden – und zum Teil auch die Lehrenden – Kompetenzen erwerben, wie dieses Wissen zur Analyse und zur Bearbeitung von praktischen Situationen angewendet werden kann.

Eine wichtige Basis für Evidenzorientierung im pädagogischen Feld ist das Erlernen des Argumentierens mit Evidenzen (vgl. Trempler, Hetmanek et al. 2015). Dazu gehört nicht nur das Finden und Bewerten wissenschaftlich gesicherten Wissens. Es wäre naiv anzunehmen, dass für pädagogische Situationen in der Regel eindeutig anwendbares wissenschaftliches Wissen existiert (vgl. Stark 2017). Vielmehr gibt es verschiedene Formen von Evidenz, wozu neben wissenschaftlichen Theorien und empirischen Ergebnissen auch Expertenmeinungen und nicht zuletzt die eigenen Erfahrungen zählen. Ein zentraler Bestandteil des Argumentierens mit Evidenzen ist es daher, unterschiedliche Quellen von Evidenz gegeneinander abzuwägen und ggf. mit dabei auftretenden Widersprüchen umzugehen. Schließlich muss geprüft werden, welche Merkmale der spezifische Handlungskontext aufweist. Welche Schüler*innen in welcher Klasse sollen beispielsweise darin gefördert werden, stärker selbstgesteuert zu lernen? Welche Voraussetzungen haben sie dafür, welche Ressourcen gibt es? Die Beantwortung dieser Kontextfragen setzt in jedem Falle auch Erfahrungswissen voraus. Diese Beschreibung des Argumentierens mit Evidenzen als Kernstück einer evidenzbasierten Lehrerbildung verdeutlicht die Anforderung, verschiedene Wissensbestände zu integrieren und trotz der damit einhergehenden Komplexität zu Entscheidungen zu kommen, die gut begründet sind. Begleitete Praxisphasen sind eine gute Möglichkeit, das Argumentieren mit Evidenzen im Studium zu erproben und zu erlernen (vgl. Mertens & Gräsel 2018). In der Praxis erfahrene Situationen können in begleitenden Veranstaltungen unter der Frage reflektiert werden, welche Handlungsweisen auf der Basis von Forschungsarbeiten besser bzw. schlechter begründet werden können.

Bisher gibt es nicht viele Konzepte, die sich mit der Unterstützung des Argumentierens mit Evidenzen in der Lehrerbildung befassen (vgl. Wenglein, Bauer, Heiniger & Prenzel 2017). Für die Weiterentwicklung derartiger Konzepte wären möglicherweise gerade Lerngemeinschaften gut geeignet, deren Mitglieder über verschiedenes Wissen verfügen. Gerade die Unterschiedlichkeit von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten könnte für eine evidenzorientierte Lehrerbildung also ein Vorteil sein, wenn die verschiedenen Perspektiven ergänzend genutzt werden würden. Dies würde einerseits vermeiden, dass naive Formen von Evidenzorientierung entwickelt werden, bei denen wissenschaftliches Wissen ohne die notwendige Reflexion und Kontextualisierung technisch „angewendet“ wird. Es würde aber auch verhindert werden, dass wissenschaftliches Wissen als „wenig nützlich“ klassifiziert wird und angehende Lehrpersonen auf der Basis bestehender praktischer Routinen qualifiziert werden. Funktionierende Lerngemeinschaften mit Akteuren aus Pädagogischen Hochschulen und Universitäten hätten damit das Potenzial, eine Lehrerbildung zu gestalten, die im Hinblick auf Evidenzorientierung weiterführen könnte.

Dies wäre zumindest eine Hoffnung, die ich mit der Reform der Lehrerbildung in Österreich verbinden würde. Ich bin mir aber sicher, dass diese Entwicklungen – wie alle weitreichenden Innovationen im Bildungssystem – Zeit benötigen. Aus der Forschung zu Lerngemeinschaften ist bekannt, dass die Expertise-Gruppen ihr Potenzial erst nach längerer Zusammenarbeit entfalten, nachdem die Rollen geklärt und die ersten Konflikte bewältigt sind. Ich wünsche der österreichischen Lehrerbildung diese Zeit und die Möglichkeit, sich trotz des einen oder anderen kleinen Rückschlags so weiterzuentwickeln, dass die Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen davon in zehn Jahren profitieren.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469–520.

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), S. 133–180.
- Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2008b). Effectiveness of teacher education. State of research, measurement issues and consequences for future studies. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 40, S. 719–734.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008– Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, S. 3–54.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 205–219.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 33, S. 196–213.
- Mertens, S., & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxismester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), S. 1109–1133.
- Schober, B., Schultes, M.-T., Kollmayer, M. & Lüftenegger, M. (2018). Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In Bundesinstitut Bifie (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018*, Band 2, Kapitel 11, S. 455–484. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung (https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_Beitrags_11.pdf).

- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, S. 1–12.
- Trempler, K., Hetmanek, A., Wecker, C., Kiesewetter, J., Wermelt, M., Fischer, F., Fischer M. & Gräsel, C. (2015). Nutzung von Evidenz im Bildungsbereich. Validierung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzen der Informationsauswahl und Bewertung von Studien. In *Kompetenzen von Studierenden*, S. 144–166.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), S. 80–91.
- Wenglein, S., Bauer, J., Heininger, S., & Prenzel, M. (2015). Kompetenz angehender Lehrkräfte zum Argumentieren mit Evidenz: Erhöht ein Training von Heuristiken die Argumentationsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), S. 209–224.

Erste Einschätzungen von Bachelor-Absolvent*innen zur neuen Pädagog*innenbildung

*Maria-Luise Braunsteiner, Julia Hronek,
Johanna Heinrich und Yvonne Parg*

Die Wirkung der in diesem Band dargelegten, umfassenden Entwicklungen der neuen Pädagog*innenbildung wird in den Verbänden durch laufende Evaluationsmaßnahmen mit unterschiedlichen Perspektiven, Schwerpunkten und Fragestellungen, die sich z. B. auf die Studierbarkeit und das Erreichen von Studienzielen beziehen, aber auch durch verschiedene methodische Ansätze unter Einbeziehung bereits vorhandener Verfahren und neuer Instrumente überprüft (QSR, 2019). Die Ergebnisse dienen vor allem der Weiterentwicklung der Studienangebote in den Institutionen und/oder in den Verbänden. Durch die Anbahnung einer österreichweiten Evaluation der neuen Pädagog*innenbildung sollen auch evidenzbasierte Impulse zur Weiterentwicklung der Studien und deren Effekte auf den Kompetenzerwerb der Absolvent*innen gesetzt werden (vgl. Spiel in diesem Band).

Mit dem Studienjahr 2018/19 konnten in den meisten Verbänden bzw. Pädagogischen Hochschulen die ersten Studierenden ihr Bachelorstudium abschließen. Es ist für uns sehr bedeutsam, die Studierendensicht – exemplarisch – aufzunehmen. Denn obwohl die Studierenden in allen Gremien der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten vertreten sind und bei den Beschlussfassungen eine Stimme haben, kommen sie als Adressat*innen der Reform noch zu wenig zu Wort.

Das folgende Gespräch in Form eines Interviews wurde mit drei Studierenden, zwei aus dem Primarstufenbereich und eine aus dem

Sekundarstufenbereich, geführt. Zur Strukturierung des Gesprächs bzw. als Grundlage für die Fragensauswahl wurden kritische Stellungnahmen der Österreichischen Hochschüler*innenschaft (ÖH) heran gezogen. Die Fragen entlang der Kritikpunkte und/oder der positiven Einschätzungen, sollten auch Auskunft darüber geben, ob sich die Befürchtungen und positiven Aspekte aus Sicht der Studierenden bewahrheitet haben. Zusätzlich wurden Fragen ergänzt, die die Studienwahl betreffen und sich auf die subjektive Einschätzung zum jeweiligen Studium beziehen. Sie nehmen auch Bezug zur Zielperspektive der professionellen Kompetenzen von PädagogInnen (QSR, 2013) und nehmen Anleihe bei Fragenstellungen für eine geplante Evaluation (siehe Spiel in diesem Band).

Yvonne Parg, Julia Hronek und Johanna Heinrici haben sich dankenswerterweise als Gesprächspartnerinnen zur Verfügung gestellt. Sie wurden zufällig ausgewählt.

1. Sie haben sich vor vier Jahren für das Studium der Primarstufenpädagogik/Sekundarstufenpädagogik entschieden. Was hat Sie zur Aufnahme des Studiums veranlasst?

Parg: Ich hatte bereits seit meiner Kindheit den Traum, Lehrerin zu werden. Meine Primarstufenpädagogin kam damals „frisch aus ihrer Ausbildung“ und übernahm meine Schulkolleg*innen und mich als ihre erste Klasse. Sie war sehr motiviert, hatte großen Spaß an ihrer Arbeit und ist bis heute eines meiner größten Lehrer*innenvorbilder. Sie und viele andere Lehrer*innen, die mich während meiner Schulzeit begleitet haben, waren der Hauptgrund, weshalb ich mich für diesen Beruf entschieden habe. Ich liebe es, mit Kindern zusammenzuarbeiten, und bin der Meinung, dass trotz all der Herausforderungen, die dieser Beruf mit sich bringt, der Job dennoch sehr viel Freude machen kann. In der Zusammenarbeit mit Kindern entwickeln sich nicht nur sie, sondern auch man selbst stets weiter.

Hronek: Ich habe mich dazu entschieden, weil ich gerne mit Kindern arbeite und ihnen beim Lernen unterstützend zur Seite stehen will. Meine Tante ist auch Volksschullehrerin, und als Kind durfte ich immer bei ihr in der Klasse sein und Lehrerluft schnuppern.

Heinrici: Ich arbeite gerne mit Kindern und wusste, dass ich später einen sozialen Beruf ausüben will. Es war schon mein Kindheits-
traum, Volksschullehrerin zu werden. In der siebenten Klasse
Gymnasium habe ich meine Berufserkundungswoche in einer
Volksschule verbracht. Es hat sich bestätigt, dass das der richtige
Beruf für mich sein würde. Ich habe auch in der Verwandtschaft
die Chance bekommen, bei Projekttagen mitzuhelfen.

2. Hat sich Ihr Bild vom Lehrerin-Sein im Laufe Ihres Studiums gegenüber
jenem Ihrer eigenen Schulzeit verändert? Wenn ja, in welcher Weise?

Parg: Vor meinem Studium hatte ich, ehrlich gesagt, stets nur die
positiven Seiten dieses Berufs vor Augen. Klarerweise hatte ich auch
während meiner eigenen Schulzeit erlebt, dass Lehrer*innen es oft
sehr schwierig mit uns oder mit anderen Klassen hatten, dennoch
habe ich diesen Aspekt stets in den Hintergrund gedrängt und
nur die freudigen Momente des Lehrer*in-Seins betrachtet. Im
Laufe des Studiums wurde dieses Bild dann immer realistischer,
und ich sehe nun auch alle Herausforderungen, die sich im Laufe
meines Lehrerin-Seins ergeben werden. Dennoch habe ich mich
durch diesen neuen Blickwinkel nicht von dem Beruf abschrecken
lassen, sondern im Gegenteil: Ich freue mich umso mehr darauf,
diese Herausforderungen zu meistern.

Während meiner eigenen Schulzeit (und leider auch während
einiger Praktika, die ich im Laufe des Studiums gemacht habe)
beobachtete ich viele Lehrer*innen, die ausnahmslos im klassischen
Frontalunterricht unterrichteten. Ich freue mich umso mehr, dass
die Ausbildung an der Universität Wien, vor allem im Fach Inklusive
Pädagogik, aber auch in meinem anderen Fach Mathematik, uns
künftige Pädagog*innen Methodenvielfalt sehr stark ans Herz legt.

Hronek: Ja, es hat sich ein wenig verändert. Ich konnte feststellen,
dass dieser scheinbare „Vormittagsjob“ in der Gesellschaft eher
belächelt wird. Ich musste mich vor allem im Kreise meiner Fa-
milie für diese Berufswahl oft rechtfertigen. Im Rückblick auf die
eigene Schulzeit habe ich zudem erkannt, was die Lehrer*innen

noch hätten machen können – also die methodisch didaktische Bandbreite.

Heinrici: Es hat sich kaum verändert, da ich durch Lehrer*innen in der Verwandtschaft sowieso schon einen „Blick hinter die Kulissen“ hatte. Im Rückblick auf meine eigenen Lehrer*innen konnte ich aber erkennen, was in deren Unterricht didaktisch gut war, aber auch wie ich meinen Unterricht später nicht gestalten wollte.

3. Die ÖH kritisierte 2010¹ noch jegliche Form vom Auswahl- und Aufnahmeverfahren für Studien im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“. Diese Haltung hat sie später etwas revidiert.² Wie ist Ihre persönliche Erfahrung und Haltung dazu?

Parg: Das Aufnahmeverfahren war überraschend einfach. Ich hatte mich auf den schriftlichen Test kaum vorbereitet und konnte ihn dennoch problemlos meistern. Diejenigen, die den schriftlichen Teil negativ hatten, wurden zu einem persönlichen Gespräch eingeladen. Schon damals wurde uns mitgeteilt, dass spätestens nach diesem persönlichen Gespräch eigentlich ohnehin jede*r aufgenommen werden würde. Ich halte also prinzipiell die Idee des Aufnahmeverfahrens für eine sehr gute und sinnvolle, hinterfrage jedoch die Aufnahmekriterien sehr stark und fände es besser, wenn diese noch strenger wären. Ich bin mir sicher, dass einige Kolleg*innen dieses Aufnahmeverfahren bestanden haben und erst im Nachhinein während des Studiums – beispielsweise durch das Orientierungspraktikum – gemerkt haben, dass dieser Job doch nichts für sie ist. Ich fände es daher sinnvoller, die Aufnahmekriterien zu verschärfen und mehr darauf zu achten, dass diejenigen, die für das Studium aufgenommen werden, tatsächlich Interesse, Motivation und Begeisterung an bzw. für diesem Job haben.

Hronek: Ich halte die Aufnahmeverfahren grundsätzlich für eine gute Sache. Ich hinterfrage nur für mich persönlich das Selfassessment. Wenn ich Lehrer*in werden möchte, dann gebe ich natürlich

¹ ÖH-Bundesvertretung, 2010.

² ÖH Bundesvertretung, 2013.

Felder an, die dem Klischee entsprechen, ohne dass sie zu hundert Prozent auf mich zutreffen. Des Weiteren sollten für den Lehrberuf vorab die Deutsch- und Mathematikkenntnisse überprüft werden und nicht vorrangig die musikalischen und sportlichen Fähigkeiten. Die Letztgenannten werden in den ersten beiden Studienjahren sehr gut in Seminaren und Übungen abgedeckt.

Heinrici: Ich persönlich finde Aufnahmeverfahren gut. Primarstufenlehrpersonen müssen ein breit gefächertes Wissen und Können haben. Wenn das nicht vorhanden ist, ist es schwierig, später alle Gegenstände zu unterrichten und sich dabei auch wohlfühlen. Im Bezug auf Musik finde ich es persönlich wichtig, dass eine Lehrperson ein Instrument spielen kann, das wird durch das Aufnahmeverfahren überprüft (genau dasselbe gilt für Grundfitness, die beim Sporttest überprüft wird). Bei persönlichen Gesprächen kann auch gleich gesehen werden, ob wirklich Interesse an dem Beruf besteht oder ob jemand z. B. mit einem Sprachfehler kommt. Kinder übernehmen das dann, das ist natürlich nicht gut.

4. Die ÖH hatte in allen ihren Stellungnahmen die gleichen Studienabschlüsse, Master of Education für alle Lehrpersonen – unabhängig vom Alter der zu unterrichtenden Schüler*innen und vom Schultyp –, sehr befürwortet.³ Sie zählen zur ersten Studierendengruppe, die nach der neuen Studienarchitektur Bachelor- und Master im Rahmen eines tertiären Studiums studieren und haben nun ihr Bachelorstudium abgeschlossen, herzliche Gratulation dazu. Haben Sie vor Beginn Ihres Studiums Überlegungen bezüglich dieses tertiären Studiums angestellt, z. B. was die Länge, die Anforderungen etc. betrifft?

Parg: Für mich war nach der Matura klar, dass ich etwas studieren möchte. Da zu der damaligen Zeit alle für mich infrage kommenden Studien nach der Studienarchitektur Bachelor- und Master aufgebaut waren, habe ich mir nie sonderlich viele Gedanken über die Länge meines Sekundarstufenpädagogikstudiums gemacht.

3 ÖH-Bundesvertretung, 2010, S. 12.

Hronek: Nein, für mich stand immer der Beruf und die Profession im Vordergrund. Für den Berufswunsch war der akademische Grad Master of Education (MEd) nicht entscheidend. Für das, was ich dafür geleistet habe, ist es schon wichtig, dass ich auch ein Doktoratsstudium anschließen kann. Ich glaube auch, dass es in der Öffentlichkeit Auswirkungen hat, dass Volksschullehrer*in zu sein, nicht nur aus dem Anmalen von Mandalas und dem Klatschen von Rhythmen besteht, dass es mit einem Wort nicht nur eine Art Spaßstudium ist. Es ist Zeit dafür geworden.

Heinrici: Mir war zu Beginn bewusst, dass für die vollständige Absolvierung auch das Masterstudium nötig ist. Dass die Länge des Studiums somit verlängert worden ist, war mir zu dem Zeitpunkt egal, da ich sowieso direkt nach der Matura mit dem Studium begonnen habe und es in meinem jungen Alter nicht ins Gewicht fällt, wenn ich ein bisschen länger studiere. Überlegungen zu den Anforderungen – ausgenommen Aufnahmetest – habe ich keine angestellt. Beim näheren Nachdenken ist es schon so, dass es für die Profession und die öffentliche Wahrnehmung sehr wichtig ist. Auch für das eigene Selbstverständnis, dass ich einen wissenschaftlichen Hintergrund habe.

5. Sie hatten wahrscheinlich noch einige Semester Kontakt mit Studierenden, die ihr Studium nach der „alten“ Studienordnung absolviert haben. Wurden die Unterschiede (z. B. der beiden Studienordnungen) untereinander diskutiert? Wenn ja, welche Themen wurden dabei angesprochen?

Parg: Der größte Unterschied zwischen den beiden Studienordnungen, nämlich die Länge der Ausbildung, ist schon oft diskutiert worden. Studierende der „alten“ Studienordnung mussten viel kürzer studieren, um im Endeffekt denselben Beruf ausüben zu können. Dies sorgte bei einigen Kolleg*innen aus dem Bachelor-Master-System für Aufregung. Außerdem wird oftmals kritisiert, dass es nun kein Unterrichtspraktikum mehr gibt, das Berufsanfänger*innen den Einstieg in die Schule oft sehr erleichtert hat.

Hronek: Ich hatte durch die Arbeit als Studierendenvertreterin sehr viel Kontakt zu Ulrich Strand, dem Studierendenvertreter vor mir, der das „alte“ Studium absolviert hat. Wir haben uns primär über die Gruppeneinteilungen unterhalten und darüber, dass diese Form für die sozialen Kompetenzen von Lehrpersonen und das Teambuilding sehr förderlich ist. Natürlich gibt es zum individuell erstellbaren Studienplan auch Positives zu bemerken. Aber es war – vor allem in den ersten beiden Semestern – schon eine Herausforderung, einmal mit diesen und einmal mit jenen Studierenden im Seminar zu sitzen. Man hatte kaum einen Anker. Das finde ich rückblickend sehr schade. Ich bin ein Teammensch, und da war man alleine.

Heinrici: Ich persönlich hatte eigentlich kaum Kontakt mit den Studierenden der alten Studienordnung. Da wir keinerlei Lehrveranstaltungen gemeinsam hatten, kam dieser Kontakt nie zustande. Das einzige Thema, das hin und wieder diskutiert wurde, war das Kohortensystem. Speziell bei den Anmeldungen, bei denen das first come first serve-Prinzip gilt, wurde immer wieder diskutiert, ob ein „Unterricht im Klassenverband“ nicht fairer als unsere Anmeldung wäre. Wenn ich einen schnelleren Computer habe, bin ich drin, sonst muss ich am Freitag bis 21:00 Uhr Lehrveranstaltungen absolvieren.

6. In den Stellungnahmen der ÖH wird immer wieder gefordert, dass der Praxisbezug der Pädagogischen Hochschulen auch an den Universitäten umgesetzt werden soll und dass umgekehrt der Theoriebezug an den Pädagogischen Hochschulen (PH) forciert werden muss.⁴ Sehen Sie den Theorie-Praxis-Bezug bzw. die Verknüpfung von Theorie und Praxis bzw. den Berufsfeldbezug während Ihres Studiums bisher als gut umgesetzt?

Parg: Die Praxis, die ich in meinen beiden Fächern Mathematik und Psychologie und Philosophie (PP) (+Orientierungsphase) erleben durfte, war tatsächlich sehr kurz und sehr wenig. Ich konnte dadurch zwar einen Einblick in drei verschiedene Schulen bekommen, tatsächlich unterrichtet habe ich jedoch im Laufe meines gesamten

4 ÖH-Bundesvertretung, 2010.

Mathematik/PP-Lehramt-Studiums nur elf Stunden: fünf davon in Mathe, fünf in PP und eine im Orientierungspraktikum. Hinzu kommt, dass ich von diesen elf Stunden nur etwa die Hälfte alleine vor einer Klasse stand, den Rest unterrichtete ich im Team. Ich fühle mich daher, ehrlich gesagt, nicht gut vorbereitet, gefestigt bzw. sicher, vor einer Klasse zu stehen und zu unterrichten, und hätte mir mehr Erfahrung in diesem Bereich gewünscht. Während der Praktika habe ich dies nie als störend empfunden, da ich aufgrund von parallellaufenden anderen LVn ohnehin froh war, nur wenig unterrichten zu müssen. Jetzt im Nachhinein hätte ich mir jedoch längere und intensivere Praxisphasen gewünscht, um mehr ausprobieren zu können und mich in meinem Lehrer*innen-Dasein sicherer zu fühlen. Anders ist dies im Fach Inklusive Pädagogik (IP). Hier durfte ich bereits drei Praktika in verschiedenen Schulen absolvieren, wobei der Fokus meist viel stärker auf dem Unterrichten als auf dem Hospitieren lag. Diese Erfahrungen sind der Grund, weshalb meine Unsicherheit nach den Praktika in Mathematik und PP beinahe verschwunden ist. In Inklusive Pädagogik durften wir zusätzlich zu den Praktika außerdem noch mit diversen LV-Leiter*innen in anderen Lehrveranstaltungen Schulen besuchen, um Einblick in möglichst viele Schulen zu bekommen.

Ich habe also in Inklusive Pädagogik (obwohl ich hier erst im sechsten Semester bin) nun bereits ca. sieben Schulen erlebt, während ich in Mathematik und PP insgesamt nur drei Schulen erleben durfte. Der starke Praxisbezug wäre meiner Meinung nach also auch in anderen Fächern als IP sehr wünschenswert.

Ich habe bereits viele LVn bei Lehrenden der PH absolviert und finde diese immer sehr viel spannender als LVn von Universitätslehrenden. Lehrende der PH schaffen es häufig, theoretische Inhalte mit der Praxis zu verknüpfen, was diese für mich greifbarer macht. Oft läuft das leider auch darauf hinaus, dass nur praktische Anekdoten besprochen werden und der theoretische Inhalt dabei auf der Strecke bleibt – dies ist jedoch meinen Erfahrungen nach eher eine Seltenheit.

In Mathematik gibt es LVn zur „Schulmathematik“. Diese werden Großteils von Lehrenden der PH unterrichtet. Vergleicht man Übungen zur Schulmathematik bei LV-Leiter*innen der PH mit jenen bei LV-Leiter*innen der Universität Wien, so ist ein klarer Unterschied zu erkennen. Während bei Lehrenden der Universität oft die inhaltliche Korrektheit im Fokus liegt, so ist es bei Lehrenden der PH oftmals die pädagogische Kompetenz, die beurteilt wird (z. B. Tafelbild, Präsentation, Wortwahl etc.). Eine gute Kombination aus beiden Extremen wäre meiner Meinung nach das Ideal.

Hronek: Ja, ich habe durch meine beste Freundin, die Lehramt an der Universität Wien studiert, den direkten Vergleich. Ich bin sehr dankbar für die vergleichsweise vielen Praxisstunden. Die Lehrveranstaltungen Theorie und Praxis haben einander sehr gut ergänzt.

Heinrici: Im Vergleich zu den Universitäten findet an der PH ein hoher Anteil Praxisbezug statt. Trotzdem würde ich mir noch mehr Praxis im Rahmen der Ausbildung wünschen, um all das Gelernte auch umsetzen oder erproben zu können. In einigen Lehrveranstaltungen (vor allem auch in den Englisch-Seminaren) haben wir sinnvolle praxisbezogene Hinweise erhalten, die ich auch in mein Repertoire aufgenommen habe. Dass zu wenig Theorie an der PH gelehrt wird, kann ich nicht unterschreiben. Schade finde ich jedoch, dass die Bereiche „Recht“ und „Elternarbeit“ in keiner Lehrveranstaltung behandelt werden, da dies essentielle Punkte für Lehrer*innen sind.

7. Die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) sind ausgerichtet auf Erfahrungen im Berufsfeld. Die PPS erfordern hohe Reflexivität und Kooperationsfähigkeit im Rahmen der begleitenden Schulpraxis. Konnten Sie diesen Raum effektiv nutzen? Haben Sie eine konstruktive Fehlerkultur erlebt?

Parg: In den Begleitlehrveranstaltungen wurde nur sehr selten reflektiert, was tatsächlich in der Schule erlebt wurde. Oftmals sind die Begleitlehrveranstaltungen jener Ort, an dem neue Methoden vorgestellt oder Unterrichtssituationen ausprobiert werden. Dies

ist selbstverständlich sehr hilfreich für die Praxis, kommt jedoch der tatsächlichen Praxis nur sehr bedingt nahe, da Situationen in der Schule oftmals viel herausfordernder sind, als Situationen in einem Uni-Seminar. Eine tatsächliche Reflexion der Praxis habe ich leider in solchen LVn noch nie erlebt. Reflexionen finden zwar in Portfolios oder Reflexionspapieren ihren Platz, diese werden jedoch weder besprochen noch sonst irgendwie aufgearbeitet. Sie werden am Ende der LV abgegeben und in den meisten Fällen dann kommentarlos benotet.

Hronek: Ich konnte die Reflexionen für mich erst ab dem vierten Semester gut nutzen. Vorher hatte ich eher das Gefühl, stupide beispielsweise zwanzig Fragen zu beantworten und mich kaum mit dem Geschehenen zu beschäftigen. Ich suche dann krampfhaft irgendetwas, was nicht gepasst hat. Die Praxisberater*innen handhaben das unterschiedlich. Im Laufe des Studiums hat sich das erst entwickelt, dass ich wirklich darüber nachdenken konnte – im vierten Semester hat es dann klick gemacht. Nach der Blockpraxis, wo die Reflexion sehr wichtig war, hat es erst funktioniert. Das sollte anders aufgebaut werden – das systematische Aufbauen von Reflexionen. Das Bild schärft sich nach dem vierten Semester.

Heinrici: Während der Schulpraxis bot sich mir die Möglichkeit, ausreichend zu reflektieren – sowohl Selbstreflexion, als auch mit der Mentorin und der Praxisberaterin. Meine Ausbildungslehrer*innen gaben mir stets ein konstruktives Feedback. Ich konnte viel daraus lernen und war dankbar dafür. Ab dem zweiten Semester war immer Zeit für Reflexion. Ich konnte mich intensiv damit beschäftigen, die Fehlerkultur war sehr konstruktiv. Die Lehrpersonen und Kinder in der Praxisvolksschule sind das ohnehin gewöhnt, dass ausprobiert wird – dort war ich viel.

8. Wie schätzen Sie Ihre Selbstwirksamkeitserwartungen im Bezug auf die folgenden unterrichtsbezogenen Bereiche ein: Lernumgebungen zielgruppenspezifisch und methodisch variantenreich gestalten, individuell fördern, selbstständig Arbeitsmaterialien zielgruppenorientiert erstellen,

Unterricht auf didaktische Überlegungen hin prüfen, moderne Medien kompetent einsetzen, mit Störungen konstruktiv umgehen ...

Parg: Dank des Studiums zur Inklusiven Pädagogik fühle ich mich auf diese Bereiche sehr gut vorbereitet.

Hronek: Ich schätze das sehr gut ein. Das Studium hat mich, im Großen und Ganzen, sehr gut darauf vorbereitet. Sicherlich ist einiges auch Routine und kommt mit der Zeit, aber ich gehe mit einem sehr gestärkten Selbstbild in die ersten Dienstjahre. Das Einzige, worüber ich nachdenke, ist, dass ich dafür verantwortlich bin, dass Kinder z. B. in einer ersten Klasse lesen lernen. Ich sage mir dann, über diese vier Jahre haben wir so viel gehört/gelernt, wenn ich das herannehme, kann ich das sehr gut bewältigen. Beim Individuell-Fördern kommt es darauf an zu überlegen, wie man in seinem Klassensystem gut fördern kann, wie man sich das aufbauen kann.

Heinrici: Methodik und Zielgruppenanpassung ist mir sehr wichtig, denn durch Variationen kann ich mehr Interesse bei den Kindern erwecken – das werde ich sehr gut schaffen. Und es ist mein Ziel, alle so zu fördern, wie sie es brauchen. Bei 25 Kindern in der Klasse ist das aber sicherlich auch oft schwierig und eine Herausforderung. Meine Arbeitsmaterialien erstelle ich mir größtenteils selbst. Vorgefertigte z. B. Arbeitsblätter enthalten oft nicht genau das, was ich will. Daher ist es einfacher und schneller, selbst etwas zu gestalten. Dann hat man es ja auch für später. Auch für Berufsanfänger*innen ist das gut machbar.

In meinen Unterrichtsplanungen begründe ich alle Schritte methodisch-didaktisch. Während des Unterrichts achte ich darauf, ob diese von mir gewählten Begründungen auch eintreten bzw. den gewünschten Erfolg mit sich bringen. Beim Einsatz von modernen Medien bin ich offen und es gab und gibt auch sehr viele Angebote dazu an der PH, es geht jedoch immer um das sinnvolle Einsetzen. Am Anfang wird es in manchen Fällen noch schwierig sein, mit Unterrichtsstörungen konstruktiv umzugehen, auf lange Sicht

ist das ein Ziel von mir. Das kommt aber auch mit der Sicherheit und der Routine. Zum Beispiel konnte ich mich zu Beginn meiner Schulpraxis nicht so gut durchsetzen – mittlerweile kann ich mich sehr gut durchsetzen. Alles in allem fühle ich mich gut vorbereitet durch die Ausbildung an der PH.

9. Konnten Sie während Ihres Studiums Vorstellungen über Ihre eigenen Stärken und Schwächen erlangen? Wissen Sie, wie Sie Ihre eigenen Kompetenzen weiterentwickeln können, z. B. während des Masterstudiums und durch Fort- und Weiterbildung?

Parg: Ja, ich habe vor allem in Mathematik erkannt, welche Bereiche mir eher liegen und welche eher weniger. Durch eigene Weiterbildung wird es mir bestimmt gut gelingen, diese Kluft zu schließen. Vor allem in den Praktika habe ich stets Rückmeldungen seitens der Mentor*innen über meine Stärken und Schwächen bekommen und weiß daher, woran ich noch arbeiten muss und was mir bereits ganz gut gelingt. Über Kompetenzen, wie sie in der Frage 8 erwähnt wurden, wurde ich im Laufe des Studiums zur Genüge informiert. Ob und wie ich sie dann in der Praxis umsetzen werde, ist natürlich eine andere Frage. Ich weiß jedoch dank des Studiums, worauf es ankommt bzw. was gute Lehrer*innen ausmacht, und bin daher gewillt, etwaige Schwächen, die sich im Laufe meines Berufslebens ergeben werden, durch Fort- und Weiterbildungen auszugleichen.

Hronek: Ja, das konnte ich definitiv. Ich habe in den letzten vier Jahren so viele Fortschritte in der persönlichen Entwicklung gemacht und hatte durch so viele schöne Erlebnisse die Möglichkeit, einige Schwächen in Stärken umzuwandeln. Ich bin sehr dankbar dafür. Ich habe auch im Umgang mit den Studierenden und in Seminaren feststellen können, wie ich mich weiterentwickelt habe. Mein Lernerfolg ist hier maximal gewesen, etwa darin, zu mir zu stehen und mich als selbstbewusst und präsent zu fühlen.

Heinrici: Durch die Schulpraxis konnte ich für mich selbst erkennen, wo meine Stärken und Schwächen liegen und ich konnte im

Rahmen der Praxis auch daran arbeiten. Ich habe schon öfters einen Blick in den Fortbildungskatalog geworfen und war überrascht, was es für ein großes Angebot gibt. Ich finde das toll. Ich hätte schon einige Angebote gefunden, die mich interessieren würden und auch hilfreich für die Weiterentwicklung meiner eigenen Kompetenzen sind.

10. Die ÖH spricht sich auch für das Aufbrechen des Klassenlehrer*innensystems⁵ auf der Primarstufe in manchen Bereichen aus. Sie haben in Ihrem Studium einen Schwerpunkt gewählt, durch den Sie eine vertiefende Expertise z. B. in einem Bildungsbereich erworben haben. Könnten Sie sich vorstellen, auch in anderen Klassen als Ihrer eigenen Klasse zu unterrichten bzw. in einer Schule für den von Ihnen gewählten Bereich verantwortlich zu sein?

Parg: Ich kann es mir sehr gut vorstellen, in einer Schule für mehrere Klassen verantwortlich zu sein. Ich denke allerdings, dass es für einige Kinder – vor allem im Primarstufen-, aber auch im Inklusionsbereich sehr bedeutsam ist, eine Bezugsperson zu haben, die die meiste Zeit in der Schule mit ihnen verbringt und ihnen Sicherheit gibt. Ich denke daher, dass diese Frage nicht verallgemeinernd beantwortet werden kann, sondern individuell an die jeweilige Schule und ihre Schüler*innen angepasst werden muss. In einigen Schulen funktioniert es bestimmt gut, als Inklusionslehrer*in für viele verschiedene Klassen verantwortlich zu sein und damit eventuell sogar eine Vernetzung dieser Klassen zu ermöglichen. In anderen Schulen wiederum wird es bestimmt sinnvoller sein, als Inklusionslehrer*in stets in einer einzigen Klasse zu sein, um die Schüler*innen bestmöglich unterstützen zu können.

Hronek: Ja, sehr gut sogar. Ich würde das sogar sehr begrüßen. Wir erziehen die Kinder dahingehend, dass auch sie in selbstgewählten Bereichen Expert*innen sind und dass sie dieses Wissen an ihre Klassenkamerad*innen weitergeben: Du bist Expert*in dafür und hilfst einem anderen Kind. Warum sollen wir diese

5 ÖH-Bundesvertretung, 2012.

Herangehensweise bei uns Lehrer*innen nicht anwenden? Auch die Wertschätzung, dass jemand einen Schwerpunkt hat und die Expertise, es wäre sonst eine Verschwendung von Ressourcen. Wir können kompensieren, wenn andere das nicht so machen können/wollen.

Heinrici: Das kann ich mir durchaus vorstellen. Durch das große Schwerpunktangebot an der PH konnte jede*r sich für einen Schwerpunkt entscheiden, der ihr/ihm persönlich liegt. Ich habe mich für den kulturellen Schwerpunkt entschieden und könnte mir durchaus vorstellen, Fächer wie Musik, Bildnerische Erziehung und Werken auch in anderen Klassen als meiner eigenen zu unterrichten. Wir sind ja gut ausgebildet in diesen Bereichen. Es sollte dann Lehrpersonen von vielen Schwerpunkten in einer Schule vertreten sein.

10a. Sie haben Inklusive Pädagogik als Drittfach (Sekundarstufe) studiert. Was war Ihre Motivation dazu? Sehen Sie dort erworbene Kompetenzen zu Berücksichtigung von Vielfalt in Ihren anderen Fächern ebenfalls verwirklicht bzw. zumindest Ansätze dazu?

Parg: Meine Motivation, Inklusive Pädagogik zu wählen, war sehr vielfältig. Einerseits hatte ich stets das Gefühl, nur mit Mathe und PP „fehlt etwas“ in meinem Studium. Die beiden Fächer waren stets sehr theorielastig, und mir fehlte der Bezug zur Praxis. Außerdem habe ich in meinem familiären Umkreis einen Jungen mit einer diagnostizierten Autismus Spektrum Störung (ASS), was zur damaligen Zeit den Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe erschwerte. Die Herausforderungen, die sich für ihn in dieser Zeit ergaben, veranlassten mich dazu, etwas am aktuellen Schulsystem verändern zu wollen. Jede*r Schüler*in sollte das Recht dazu haben, auf die Schule zu gehen, auf die er/sie gehen möchte – jede Schule sollte für jedes Kind zugänglich sein. Dass dies jedoch nicht der Fall ist, musste ich damals mitansehen, was mich dazu veranlasste, das Fach Inklusive Pädagogik als Drittfach dazu zu nehmen.

Im Mathematikstudium wird in einigen Lehrveranstaltungen viel Wert auf den Erwerb von Kompetenzen zur Berücksichtigung von Vielfalt gelegt. Dies sind zumeist LVn von Lehrenden der PH, die uns die Wichtigkeit von Differenzierung und Methodenvielfalt im Unterricht nahelegen. In der Schulpraxis habe ich davon jedoch leider nicht allzu viel gespürt, was für mich erneut eine Bestätigung war, dass wir (die „neue Generation Lehrer*innen“) diejenigen sind, die etwas am aktuellen Schulsystem verändern können und werden. Alteingesessene Lehrer*innen, die trotz der Heterogenität in den Klassen, starr ihren Frontalunterricht vor einer vermeintlich homogenen Schüler*innengruppe durchziehen, werden durch uns junge dynamische und kreative (so jedenfalls meine Idealvorstellung) Lehrer*innen ersetzt, die auf die Vielfalt der Köpfe in den Klassenzimmern endlich Rücksicht nehmen.

II. Die Pädagog*innenbildung sieht den Erwerb von fünf allgemein formulierten Kompetenzbereichen⁶ vor: allgemeine pädagogische Kompetenz, fachliche und didaktische Kompetenz, Diversitäts- und Genderkompetenz, soziale Kompetenz und ein Professionsverständnis. Wie schätzen Sie die Möglichkeiten/den Lernraum für den Erwerb dieser Kompetenzbereiche während Ihres bisherigen Studiums ein?

Parg: – allgemeine pädagogische Kompetenz: Die LVn im Pädagogikteil des Studiums sind bis auf wenige Ausnahmen Vorlesungen, die mit ein wenig Hausverstand zu meistern sind. Diese finde ich daher leider nicht ausreichend, um eine gute allgemeine pädagogische Kompetenz zu entwickeln. LVn im Pädagogikteil, die einen Seminarcharakter haben, sind die Einzigen, von denen ich etwas für meinen späteren Beruf mitnehmen konnte.

– fachliche und didaktische Kompetenz: In Mathematik wird großer Wert auf diese beiden Kompetenzen gelegt. Vorlesungen werden jeweils als Fach- und als Schulmathe-Vorlesung abgehalten, wodurch beide Kompetenzen abgedeckt werden. Hier fühle ich mich also sehr gut vorbereitet. In PP jedoch fühle ich mich weder fachlich, noch didaktisch kompetent.

6 Entwicklungsrat, 2013.

- Diversitäts- und Genderkompetenz: Diese Kompetenz wird vor allem in LVn aus dem Pädagogikteil abgedeckt. In der VU Inklusive Schule wird stark auf diese Thematik eingegangen und ebenso in einigen anderen Seminaren, die sich mit dieser Thematik beschäftigen.
- soziale Kompetenz: Diese wird vor allem dadurch geschult, dass in Übungen, Seminaren, VUn etc. stets sehr viel in Teams zusammengearbeitet wird, meist in Gruppenreferaten.
- Professionsverständnis: Dieses hatte ich bereits vor meinem Studium dank meiner Ausbildung zur Elementar- und Hortpädagogin. Im Studium wird diese Kompetenz leider nur selten behandelt.

Heinrici: Für die allgemein pädagogische Kompetenz und die fachliche und didaktische Kompetenz gab es ausgiebig in den LVn Lernmöglichkeiten. Die Genderkompetenz ist für mich zu kurz gekommen. Das Thema Diversität wurde zwar in Lehrveranstaltungen angeschnitten, der Lernraum dafür war aber die Schulpraxis. Dort bot sich auch die Gelegenheit, an der eigenen sozialen Kompetenz und dem eigenen Professionsverständnis zu arbeiten.

Hronek – Ich stimme dir zu.

12. Wie würden Sie Ihr eigenes pädagogisches Konzept/Ihren Leitsatz beschreiben?

Parg: Die Vielfalt der Köpfe im Klassen- und auch im Konferenzzimmer stellt eine positive Herausforderung bzw. eine Bereicherung dar und darf keinesfalls als Problem angesehen werden. Pädagog*in zu sein, ist ein ständiger Lernprozess. Alle Schüler*innen haben ein Recht auf Bildung. Wird das Potential eines jeden Individuums erkannt, so kann gelingender Unterricht stattfinden.

Hronek: „Zeig es mir und gemeinsam schaffen wir alles.“ Mir ist es besonders wichtig, dass die Kinder in der Lage sind, mir ihren Gedankengang und ihre Herangehensweise zu erklären. So kann ich mich individuell auf jedes Kind einstellen und wir finden ge-

meinsam eine Lösung. Hier kann ich auch gleich sehen, an welcher Stelle die Kinder „vom Weg abgekommen“ sind.

Heinrici: Mir ist es wichtig, Kinder zu fordern und zu fördern. Ich bin mir sicher, dass in jedem Kind einige Talente schlummern, die womöglich erst entdeckt werden müssen. Aus meiner Sicht bieten die vier Jahre Volksschule die ideale Möglichkeit, die Stärken der Kinder zu erkennen und diese zu fördern, aber auch die Schwächen nicht zu übersehen und an diesen zu arbeiten, damit die Kinder nach der Primarstufe eine gute Basis entwickelt haben, die sie gut auf ihr weiteres Lernen und Leben vorbereiten.

13. Die ÖH erachtete den Vorschlag, das Masterstudium berufsbegleitend zu absolvieren, als sehr sinnvoll. Welche Erwartungen haben Sie an das Masterstudium? Haben Sie vor unmittelbar in das Masterstudium einzu- steigen – berufsbegleitend (damit verbunden wäre, dass Sie eine Masterarbeit schreiben, die eine Frage aus der Praxis aufgreift) oder konsekutiv?

Parg: Ich wollte das Masterstudium gerne berufsbegleitend absolvieren, musste mich jedoch nach Durchsicht des Curriculums und Rücksprache mit Kolleg*innen gegen diese Wahl entscheiden. Von vielen Kolleg*innen habe ich gehört, dass es fast unmöglich sei, den Master berufsbegleitend zu machen, da die meisten Lehrveranstaltungen (LV) am Vormittag stattfinden. Ein berufsbegleitender Master wäre meiner Meinung nach insofern sinnvoll, als dass durch die praktischen Erfahrungen, die man in der Schule macht, der theoretische Hintergrund sehr viel besser erarbeitet werden könnte. Außerdem hätte man dadurch die Möglichkeit, etwaige Schwierigkeiten, die sich für Berufseinsteiger*innen ergeben, mit Studienkolleg*innen im Masterstudium gemeinsam zu reflektieren, um so seine eigenen Kompetenzen zu stärken. Ich würde mir wünschen, im Masterstudium auch in Mathe und PP noch besser auf die Praxis vorbereitet zu werden.

Hronek: Ich halte die Möglichkeit, den Master berufsbegleitend absolvieren zu können, für ein sehr gutes Angebot. Ich werde direkt in das berufsbegleitende Masterstudium einsteigen.

Heinrici: Ich finde es gut, dass das Masterstudium sowohl berufsbegleitend als auch im Vollzeitstudium angeboten wird. Wenn es finanziell möglich ist, ist es auch eine gute Möglichkeit, das Studium mit der Ganztageschiene zu absolvieren, da so der Fokus noch ganz auf dem Studium liegt und danach ohne Gedanken im Hinterkopf an das Masterstudium mit dem Unterrichten begonnen werden kann. Für Personen, die schon älter sind oder schon Kinder haben und auf das Verdienen angewiesen sind, ist ein berufsbegleitendes Masterstudium sehr gut und notwendig. Meine Erwartungen an das Masterstudium sind eine gute Vorbereitung auf die Masterarbeit, Möglichkeit zum Forschen und zur Entwicklung von vertiefenden Kompetenzen, die für den Lehrer*innenberuf wichtig sind. Ich hatte vor im Wintersemester mit dem Vollzeitstudium zu beginnen, habe aber jetzt eine Anstellung bekommen und werde daher das Masterstudium ab dem Wintersemester berufsbegleitend absolvieren.

Literatur

- ÖH Bundesvertretung (2010). NLA – Neue LehrerInnenausbildung. Position der Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft zur Reform der PädagogInnenbildung. Verfügbar unter: https://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/pdf/ph_ref/Position_der_OEH_zur_Neuen_LehrerInnenausbildung.pdf
- ÖH Bundesvertretung (2013). Stellungnahme der ÖH Bundesvertretung zu den Gesetzesänderungen des Hochschulgesetzes, Universitätsgesetzes und Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes im Rahmen der Implementierung der „PädagogInnenbildung Neu“. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/33922530-Allgemeines-zur-reform-der-paedagoginnenbildung.html>
- ÖH Bundesvertretung (2012). Zukünftige PädagogInnenbildung. Ein Modell der ÖH Bundesvertretung. Verfügbar unter: <https://>

www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/pdf/Presse/Paedagog_innenbildung_NEU.pdf

Entwicklungsrat (2013). Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrats. Verfügbar unter: https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf

QSR (2019). Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat. Berichtszeitraum 2018. Verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1875-20190529-185823-Bericht_des_QSR_an_den_NR_2018.pdf



Über Gott und die Bildung

Geboren am 3. Dezember 1959 in Graz, Studium der Theologie an der Karl-Franzens-Universität in Graz, Promotion, Religionslehrer an verschiedenen AHSn, Abteilungsleiter am Religionspädagogischen Institut der Diözese Graz-Seckau, Habilitation für Katechetik und Religionspädagogik an der Universität Wien, Universitätsprofessor für Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule des Bundes Wien, Gastprofessor für Katechetik und Religionspädagogik und Lehrgangsstelle des Hochschullehrganges Religionspädagogik an der Päpstlichen Philosophisch-Theologischen Hochschule Benedikt XVI. Heiligenkreuz, Landesgeschäftsführer der Steirischen Volkspartei, Bundesrat a. D., Lehrender an der FH Campus Wien, Vorsitzender der Vorbereitungsgruppe, des Entwicklungsrates und des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. Theologe, Unternehmensberater, Lebens- und Sozialberater, Coach, Verleger, Kommerzialrat – nur eine Auswahl der Stationen, Funktionen, Tätigkeiten, Aufgaben, Missionen, Ämter, Titel, die sich in dieser nun bereits sechzig Jahre währenden Biografie ein Stelldichein geben. Ein Hans Dampf in allen Gassen? Ein Vernetzer und Vernetzter, ein Menschen miteinander Verbindender, quer Denker, über den Tellerrand Blickender, auf sich zukommen Lassender, die Gelegenheit beim Schopf Packender? Suchender, Gesuchter, Getriebener, Beseelter, Berufener? Politisch, katholisch, wissenschaftlich. Motivator, Provokateur, kritischer Geist: im Gespräch mit Andreas Schnider.

*Wussten Sie davon? Haben Ihnen die Initiator*innen zur Kenntnis gebracht, dass zu Ihrem sechzigsten Geburtstag eine Festschrift vorbereitet wird?*

Wir neigen ja heute im Allgemeinen dazu, uns bedeutend jünger zu fühlen, als wir sind. Ja, ich wurde vorgewarnt. (Schmunzelt)

Wie fühlen Sie sich? Oder: Wie fühlt es sich an, eine Festschrift hinter sechzig Jahre seines Lebens gesetzt zu bekommen. Sehen Sie sich als einen Protagonisten

unvermeidlicher akademischer Eitelkeitsrituale oder hat es tiefere Bedeutung für Sie, auf diese Weise gewürdigt zu werden?

Ich gebe zu: Es macht mich schon ein wenig stolz. Ich freue mich sehr darüber und bin dankbar für diese Würdigung. Ich bin meinen zwei stellvertretenden Vorsitzenden im Qualitätssicherungsrat für die Pädagog*innenbildung, Maria-Luise Braunsteiner und Christiane Spiel, unglaublich dankbar, dass sie sich das angetan haben. Denn ich weiß aus eigener Erfahrung, was eine Festschrift für eine umfassende und vor allem zeitaufwendige Arbeit und Herausforderung bedeutet. Doch diese Festschrift gilt weniger mir als Person als einem wesentlichen beruflichen Kapitel meines Lebens, der Pädagog*innenbildung in ihrer neuen Form. Ihr wird in dieser monothematischen Festschrift auf wissenschaftlicher und vor allem bildungspolitischer Ebene jene Aufmerksamkeit zuteil, die ihr gebührt. Das halte ich für unglaublich wichtig. Und es freut mich ganz besonders, wie viele Menschen, die mich in den letzten Jahren auf diesem Weg begleitet haben, ihren Beitrag zu diesem vorläufigen Resümee geleistet haben. Das verleiht dieser Festschrift einen publizistischen und gesellschaftlichen Wert, weit über den Anlass ihres Erscheinens hinaus. Huldigung und Selbstdarstellung hätten mich nicht interessiert. Die Würdigung gilt dem Projekt der Pädagog*innenbildung.

Nimmt dieses Projekt in Ihrem Leben eine besondere Stellung ein?

Ich beschäftige mich jetzt seit ziemlich genau zehn Jahren damit. Teilweise sogar schon ein bisschen länger. Was mir daran besonders taugt, ist der Umstand, dass ich all die Dinge, die ich davor gemacht habe, alle Kompetenzen, die ich in meinem Leben entwickeln durfte, hier zusammenführen konnte: den theologischen Strang, den philosophischen und auch meine politischen Erfahrungen. Ich bin ja zu dieser Funktion in der „PädagogInnenbildung NEU“ nur deswegen gekommen, weil ich jahrelang in der Politik tätig war und auf der anderen Seite habilitierter Religionspädagoge bin. Und als es damals für Claudia Schmied als Unterrichtsministerin und Johannes Hahn bzw. in Folge Beatrix Karl als Wissenschaftsminister*innen darum ging, jemanden für den Vorsitz der Vorbereitungsgruppe zu finden, sind sie auf mich zugekommen, weil ich sowohl politisch als auch pädagogisch erfahren war. Ich hätte mir damals aber nicht gedacht, dass ich das bis heute machen würde.

Warum nicht?

Weil ich mir gedacht habe: Wenn Schmied und Karl nicht mehr der Regierung angehören, dann bin auch ich weg. Das war aber nicht so. Ich wurde von allen folgenden Ministerinnen und Ministern übernommen.

Aus welchem Grund?

Weil sie möglicherweise gemerkt haben: Wir brauchen ein Kontinuum, um das Projekt LehrerInnenbildung NEU auf die Beine zu stellen. Und weil es extrem wichtig war, das Projekt nicht nur wissenschaftlich aufzusetzen, sondern alle Stakeholder mit ins Boot zu holen: die Politik über Parteigrenzen hinweg, Lehrgewerkschaft, die Studierenden, Universitäten und Pädagogische Hochschulen, Wirtschaftskammer, Arbeiterkammer, Industriellen Vereinigung, die Öffentlichkeit ... Und für diesen Geist durfte ich als Person stehen. Und deswegen freue ich mich, dass es nun diese Festschrift gibt, in der auch die meisten dieser Stakeholder vertreten sind. Und das Inhaltsverzeichnis dieser Schrift zeigt ja in überzeugender Weise auf, wie viele Personen an diesem Entwicklungsprozess der Pädagog*innenbildung beteiligt waren und nach wie vor sind. Denn diese breite Beteiligung hat diese Arbeit überhaupt erst ermöglicht. Gerade ihnen ist wohl in erster Linie zu danken – für ihre Arbeit und für ihren Beitrag in der vorliegenden Schrift. So ist aus dieser Festschrift ein Resümee über zehn Jahre gemeinsamer Arbeit geworden. So etwas erlebt ein Mensch in seinem Berufsleben nur einmal. Für mich war das wie eine Meisterprüfung. Jemand versucht, ein Meisterstück vorzulegen, um zu zeigen, dass er/sie diese Kompetenzen erfolgreich anwenden kann, die er/sie ein Leben lang erworben hat. Darum hat die Pädagog*innenbildung in meinem Leben eine besondere Bedeutung.

Welchen Anteil schreiben Sie sich dabei zu? Jemand nennt Sie einen „Großmeister des Dialogs“.

Wenn jetzt jemand fragen würde, wo ich meine Stärken sehe, dann würde ich für mich schon in Anspruch nehmen, dass es ein bisschen in diese Richtung geht. Als Großmeister würde ich mich natürlich nicht bezeichnen, aber ich sehe mich als einen Mann des Dialogs, auf alle Fälle.

Sie sind ja von der Ausbildung her ursprünglich katholischer Theologe. Ich wollte Priester werden.

Irgendwie erstaunlich, dass ein ausgewiesener Mann der Kirche, ein Katechet, in so eine Funktion gehievt wird – von Exponenten zu beiden Seiten jener Lagergrenzen, die ja die österreichische Politik nach wie vor durchziehen.

Das hängt sicher auch mit meiner politischen Vergangenheit als Landesgeschäftsführer der ÖVP Steiermark sowie Abgeordneter zum Bundesrat zusammen. Wäre ich rein aus der Theologie, Katechetik oder Religionspädagogik gekommen, ich hätte diese Position wohl nicht bekommen. Als ich in der Steiermark den Posten des Landesgeschäftsführers bekleidete, erwarteten sich viele, dass ich eine polarisierende Rolle einnehmen würde. Das habe ich aber nicht getan, sondern ich habe mich immer mit allen Parteien gut verstanden. Und auch in Wien habe ich nicht Fuß gefasst, weil mich eine Partei unterstützt hätte – auch nicht meine eigene –, sondern weil alle gesehen haben, dass es mir um die Sache geht. Mit meinen bildungspolitischen Positionen etwa zu einer gemeinsamen Schule habe ich mich ja gerade in meiner eigenen Partei nicht immer besonders beliebt gemacht. Aber mir ist es immer darum gegangen, meinen wissenschaftlichen Hut nicht an der Garderobe irgendeines Parteibüros abzugeben. Ich bin auch von meinem Charakter her jemand, der Lager miteinander vernetzt, um sie in einen Dialog zu bringen. Es gibt wesentlich bedeutendere Expertinnen und Experten auf dem Gebiet der Lehrer*innenbildung als mich. Es ist mir jedoch gelungen, zu allen am Projekt Beteiligten ein gutes Verhältnis aufzubauen und die Stakeholder an einen Tisch zu bringen.

Und das in einem Umfeld, in dem sich nach wie vor bildungspolitische Positionen scheinbar unversöhnlich gegenüberstehen.

Ich glaube, dass wir einen Weg gewählt haben, der in der Politik nicht sehr oft beschritten wird: Man beschließt einen neuen gesetzlichen Rahmen für die Pädagog*innenbildung und setzt parallel ein weisungsfreies Gremium ein, das diesen Rahmen im Auftrag der Politik gemeinsam mit den Institutionen umsetzt, mit Leben erfüllt und unter Einbeziehung aller Stakeholder über Jahre behutsam auf Schiene bringt. In diesem Qualitätssicherungsrat (QSR) arbeiten mit mir ausgewiesene Expert*innen aus unterschiedlichsten Forschungs- und Fachdisziplinen – Professor*innen sowohl aus in- und ausländischen Universitäten als auch Pädagogischen Hochschulen – eng zusammen: Maria-Luise Braunsteiner aus dem Bereich

der Inklusiven Pädagogik, Christiane Spiel aus dem Bereich der Bildungspsychologie, Tina Hascher aus dem Bereich der Lehrer*innenforschung, Roland Fischer aus dem Bereich der Mathematikdidaktik und schließlich Wolfgang Kofler aus dem Bereich der Literaturwissenschaften. Dadurch konnte man erst einen Entwicklungsprozess aufsetzen, der heute noch läuft – über drei Gesetzesperioden hinweg mit wechselnden politischen Akteur*innen. Und dabei ging es nicht nur darum, dass die politisch Verantwortlichen bekundeten: „Ich finde das super“, sondern dass sie dafür auch Geld in die Hand genommen haben. Und das im Einklang über Parteigrenzen hinweg. Da sieht man, dass die Politik, wenn man es behutsam einfädelt, auch in der Lage ist, langfristig zu agieren. Das ist, glaube ich, das Neue daran. Das ist ungewöhnlich und kommt in der Politik zu selten vor.

Kann man dieses Projekt bereits als gelungen abhaken?

Man kann eigentlich nie sagen, dass ein solches Projekt endgültig gelungen ist, schon gar nicht in diesem frühen Stadium. Die ersten Lehrer*innen in diesem neuen Ausbildungsmodell werden jetzt mit dem Bachelor fertig. Wir haben überhaupt noch keine messbaren Auswirkungen im Klassenzimmer. Jetzt beginnt erst die Evaluierung auf nationaler und internationaler Ebene. Ich halte ein Projekt dann für gelungen, wenn es einen stetigen Entwicklungsprozess verinnerlicht hat.

*Nach wie vor dreht sich die österreichische Bildungsdiskussion um Begriffe wie gemeinsame Schule und Gesamtschule. In welchen Verhältnis sehen Sie diese Diskussion zur Pädagog*innenbildung neu?*

Rein gesetzlich sind das zwei Paar Schuhe. Das neue Modell ist ein ganz wesentliches Element, um eine gemeinsame, qualitativ gleichwertige Lehrer*innenausbildung zu etablieren. Und das ist schon einmal eine wirkliche Errungenschaft. Mir ging es bei der „PädagogInnenbildung NEU“ überhaupt nicht darum, ein Etikett zu drucken, auf dem „gemeinsame Schule“ oder „Gesamtschule“ steht. Mir ging es darum, dass die Schultypen untereinander mehr Durchlässigkeit bekommen. Wir reden zwar immer wieder von Durchlässigkeit, aber wir haben in unserem Schulsystem viel zu wenig davon. Aber wenn die meisten europäischen Staaten ein gemeinsames Schulmodell umgesetzt haben, das die 6- bis

14- bzw. 15-Jährigen in einem Schulsystem versorgt und ihnen dort ein qualitativ hochwertiges Lernumfeld bietet, dann muss man sich schon fragen, ob man sich wirklich auf wissenschaftliche Evidenzen berufen kann, wenn man zu dem kleinen Rest gehört, der das nicht umsetzt.

Gibt es ein mit wissenschaftlicher Evidenz begründbares optimales Schulsystem?
Nein, es gibt nur ein paar Erkenntnisse, auf die wir auch unsere Pädagog*innenbildung setzen. Die Erste: Wenn jedes Schulsystem, jede Schulklasse, jede Lerngruppe heterogen ist, dann ist auf alle Fälle ein Schulsystem qualitativ hochwertiger, das auf Diversität baut und dieses Prinzip in die pädagogisch-didaktischen Konzepte einbaut. Das ist die eine ganz wichtige Säule. Zweiter Punkt – den John Hattie mit seiner Meta-studie belegt hat: Es kommt vor allem auf die Lehrer*innenpersönlichkeit an. Eine Lehrperson kann noch so viel Ausbildungen und Praktika absolviert haben, wenn sie sich als Persönlichkeit nicht mit ihrem Fach identifiziert, wird sie ihre Ziele in ihrem Beruf nicht realisieren können. Der dritte Punkt: Nur Schulpraktika zu machen, ist zu wenig. Dort bekommt Schulpraxis eine Qualität, wo sie mit und von den Beteiligten reflektiert und evaluiert wird. Das sind ein paar Säulen, die international wissenschaftlich auch so sehr abgeklopft sind, dass man sagen kann: Wenn eine Ausbildung und ein Schulsystem darauf aufbauen, dann hat das schon eine andere Qualität.

Das heißt, es braucht einen kontextuellen Rahmen, in dem sich diese Qualitäten eben auch entwickeln können. Gibt es den?

Er ist derzeit in vielen Punkten nicht existent.

*Die Gefahr ist also, dass diese Pädagog*innenbildung ein österreichisches Schicksal erleiden könnte ...*

... und im österreichischen Schulsystem endet. „Reicht für den Primarstufenunterricht nicht doch eine sechssemestrige Ausbildung – für eine Volksschullehrerin, die den Kindern ein bisschen rechnen und schreiben beibringen soll?“ Solche Sprüche höre ich teilweise zwischen Ministerium und Parlament auch heute noch. Die Annahme, je kleiner die Kinder, desto kürzer die Ausbildung, entbehrt jeglicher fachlich theoretischen Grundlage.

Warum schlägt sich gerade das sogenannte bürgerliche Lager so gerne auf die Seite des Beharrens?

Ich denke schon, dass wir uns bei unserem Gesellschaftsbild einige Fragen stellen müssen. Ich glaube, dass wir den Schwerpunkt zu stark auf Selektion und Segregation statt auf gemeinsames Lernen setzen. Das schwingt zum Beispiel mit, wenn wir von Begabtenförderung oder Eliten sprechen. Ich habe schon den Eindruck, dass wir uns damit in der letzten Zeit von internationalen Entwicklungen, die immer mehr sich in Richtung inklusive Modelle entwickeln, abgekoppelt haben. Wir denken außerdem vorwiegend defizitorientiert. Woran arbeiten wir mit unseren Kindern? An den Fächern, in denen sie schlechte Ergebnisse aufweisen. Dort, wo sie sehr gut abschneiden, dort sagen wir: Kümmere dich in erster Linie um die Gegenstände, in denen du schlecht bist. Das ist aber genau das Verkehrte. Auf diese Weise kommen wir, wie es Markus Hengstschläger formuliert, auf durchschnittliche Ergebnisse. Das ist die Thematik, der wir uns in der Bildungsdiskussion stellen müssen. Aber auch in anderen Bereichen, etwa Spracherwerb von Migrant*innen, müssen wir uns die Frage stellen, ob es sinnvoll ist, der Selektion den Vorzug vor inklusiven Modellen zu geben.

Die Erziehung des Menschen(geschlechts) ist ein Motiv, das menschliche Zivilisation, Kultur und Kulturen seit jeher beschäftigt.

Ich denke doch, dass Lehrer*innen berufen sind, selbst entscheidungsfähige und entscheidungsfreudige Wesen zu sein und das auch noch stärker nach außen zu tragen. Damit auch Schüler*innen zu selbstbestimmten freien Bürger*innen werden können. Denn das ist letztlich ein wesentliches Erziehungsziel – in einer Demokratie.

In welcher Umgebung sind Sie aufgewachsen?

Meine Mutter ist katholisch sozialisiert. Sie hat aber nie durch Druck, sondern eher als Vorbild auf mich gewirkt. Das gilt übrigens auch für mich. Mein Vater war Mechaniker. Meine Mutter hat die unterschiedlichsten Berufsausbildungen gemacht. Ab dem zehnten Lebensjahr bin ich mit meinen Geschwistern und meiner Mutter allein aufgewachsen. Sie hat uns mit Unterstützung ihrer Mutter, meiner Großmutter, über die Runden gebracht. Alle drei Geschwister haben ein Studium absolviert.

Welche Schule haben Sie besucht?

Das Akademische Gymnasium in Graz.

Dort war man damals als Kind von Nichtakademikern eher eine Ausnahmeerscheinung, soweit ich mich erinnern kann.

Das Akademische war schon ein bisschen eine eigene Welt. Dort waren bestimmte Kinder – aus gehobenen, vorwiegend akademischen Kreisen. Oder man war wirklich ein sehr hochbegabtes Kind oder hatte Interesse an Latein und Griechisch. Ich persönlich bin wegen meinem Interesse an Latein und Griechisch dort gelandet. Ich wusste nämlich bereits, dass ich Priester werden wollte. Und dazu brauchte ich Griechisch und Latein.

Seit wann verspürten Sie die Berufung zum Priestertum?

Seit meinem sechsten Lebensjahr. Ich ministrierte von Kindheit an im Grazer Dom. Ich habe viele Geistliche kennengelernt, die mir getaucht haben. So jemand war auch der österreichweit erste Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Theologischen Fakultät der Universität Graz, Georg Hansemann. Er wurde später mein geistlicher Vater bis zu seinem Tod 1990. Er hat mich immer gefördert. Er war aber nicht einer, der mich ausschließlich darin bestärkte hätte, Priester zu werden. Er war in unseren Gesprächen eher der, der mir auch die kritischen Fragen gestellt hat: „Weißt du, worauf du dich da einlässt?“

Wie sind Sie denn ins Akademische Gymnasium gekommen? So „durchlässig“ war das damals ja nicht.

Meine Mutter ist mit mir zum damaligen Direktor Rudolf Kellermayr gegangen. Und er hat mich wohl auch deswegen aufgenommen, weil er mich vom Dom her gekannt hat. Mein katholisches Umfeld hat mir dort wahrscheinlich auch ein Stück weit geholfen. Da nur in der Französischklasse noch Plätze frei waren, musste ich in der ersten Klasse mit Französisch beginnen. Und ich habe von Anfang an auch gewusst, dass ich mich in der Fünften für Altgriechisch entscheiden würde, denn ich wollte ja Priester werden. Daraus resultiert bis heute meine Schwäche in Englisch, denn Englisch – außer ein Jahr im Freigegegenstand – habe ich in der Schule nie gelernt: Französisch, Latein, Altgriechisch. Als einer von zweien in meinem Jahrgang habe ich schließlich schriftlich und mündlich in Latein und Griechisch maturiert.

Unglaublich, eine Mutprobe.

Damit war ich natürlich der Hero in meinem Jahrgang.

Und in den Augen der anderen wohl auch eine etwas sonderbare Figur.

Natürlich, eine merkwürdige Erscheinung. Es haben ja alle gewusst, dass ich Priester werden will. Bis zu meinem 23., 24. Lebensjahr – über das ganze Theologiestudium hinweg – war mir klar: Ich werde Priester. Ich habe mich in dieser katholischen Umgebung zu Hause gefühlt. Ich habe mich als Leiter von Jugend- und Ministrantengruppen engagiert und zum Beispiel im Grazer Dom die Domjugend aufgebaut. Die hat es davor nicht gegeben. Während des Studiums war ich im Priesterseminar. Alle Zeichen standen auf Priester. Und das Leben ist dann oft doch anders. Die Entscheidung für Ehe, Familie und Kinder habe ich ganz bewusst und überzeugt getroffen und ich bin heute mit großer Begeisterung Vater von bereits erwachsenen und auch noch heranwachsenden Kindern und seit ein paar Wochen sogar stolzer Großvater. Dennoch habe ich Ideen des Priesterseins in mein Leben mitgenommen.

Stammt Ihre leidenschaftliche Rhetorik aus dieser Zeit?

Die Wurzeln meiner Diskussions- und Dialogkultur reichen tatsächlich bis in meine Kindheit zurück und liegen in meiner Familie. Bei uns wurden die Dinge ausdebattiert, manchmal auch sehr heftig. Wir haben untereinander – mit meiner Mutter, aber auch mit meinen zwei Geschwistern – eine Diskussions- und Streitkultur entwickelt, die gelegentlich auch ziemlich laut werden konnte. Aber die Türen sind dennoch immer offen geblieben.

Worum ist es dabei gegangen?

Schulische Fragen, Fragen des Lebens, unterschiedliche Zugänge zu allen möglichen gesellschaftlichen Fragen. Es ging um Religion, Kirche, auch um politische Fragen, aber nicht so sehr parteipolitische. Das waren die Themen. Dialog und Diskursfähigkeit habe ich also nicht erst während des Studiums gelernt. Vielleicht ein Stück weit auch in der Schule, durch einen Deutschlehrer, der das sehr gefördert hat: Gerald Haas. Der einen guten Teil des Deutschunterrichts dem Diskurs und der Diskussion gewidmet hat. Da habe ich sehr viel mitgenommen. Aber die Basis wurde zu Hause gelegt.

Sie zeigen in Diskussionen ja durchaus auch Ecken und Kanten.

Aber nie so, dass ich jemanden abwerte. Jedenfalls versuche ich es so zu halten. Ich behaupte nicht, dass ich in meinem Leben noch nie jemanden abgewertet hätte. Aber im Prinzip versuche ich in der öffentlichen Debatte meinem Gegenüber immer Wertschätzung entgegenzubringen; auf der anderen Seite aber auch klar zu definieren, wo ich meine Position sehe. Da kann ich immer in jeden Dialog einsteigen. Das bringt mehr, als zu sagen: „So ist meine Position, friss oder stirb.“ Aber ich suche im anderen auch nicht unbedingt nur weltanschauliche und politische Übereinstimmung, sondern das konferierende Element.

Welche Einflüsse waren abgesehen von der familiären Dialogkultur prägend für Sie?

Was mich besonders fasziniert hat: Wie entstand das theologisch-philosophische Ursubstrat des Christentums? Wie hat sich das alles entwickelt? Was hat es mit den Menschen von heute und ihren vielfältigen Lebenswegen und Lebensmodellen zu tun? Die Bibel. Die Kirchenväter. Dann prägten mich Autoren wie Karl Rahner und Hans Urs von Balthasar. Die habe ich mit 18 Jahren noch persönlich kennenlernen dürfen. Meine Priestermentoren haben mich zu Exerzitien, die von diesen großen Theologieprofessoren gehalten wurden, mitgenommen. Ich habe dort unglaublich reflektierte Leute kennengelernt. Und was mir am meisten zugesagt hat: Je mehr einer im Kopf gehabt hat oder im Herzen oder wo auch immer, desto bescheidener ist er aufgetreten. Das hat mich geprägt. So habe ich es damals erfahren: Die, die bescheiden auftreten, eher behutsam sind, zurückhaltend – die sind in meinen Augen die Nobelpreisverdächtigen. Diese Erkenntnis trage ich seit Jahrzehnten mit mir herum. In der Politik musste ich mich doch diesbezüglich etwas umstellen. Das war für mich eine ganz neue Welt.

Kam das überraschend für Sie? Wie haben Sie Ihre „Berufung“ in die Politik in Erinnerung?

Meine Erwartung war ursprünglich: Ich werde einmal Hochschulprofessor. Ich war ja damals schon acht Jahre lang Universitätsassistent am Institut für Katechetik und Religionspädagogik und ebenso lang Abteilungsleiter für die Fort- und Weiterbildung der Religionslehrer*innen an

höheren Schulen in der Steiermark am Religionspädagogischen Institut der Diözese Graz-Seckau. Dann habe ich mich drei-, viermal um eine Professur beworben. Ein-, zweimal waren andere besser, keine Frage. Aber zweimal hatte ich schon den Eindruck, dass ich ausgetrickst worden bin. Damals habe ich mich wirklich darüber geärgert. Und dann ist das bei einer weiteren Bewerbung noch einmal passiert. In derselben Woche erhielt ich einen Anruf von Waltraud Klasnic. Sie bot mir die Position des Landesgeschäftsführers der Steirischen Volkspartei an. Anfangs hab ich schon gedacht: Spinn ich? Soll ich das wirklich angehen? Aber dann habe ich mir gesagt: „Eigentlich wollte ich ja jetzt einmal eine Veränderung. Ich mache das.“ Ich habe mir eigentlich nicht so genau überlegt, was da auf mich zukommen wird.

Was ist in Ihrem Leben von Waltraud Klasnic geblieben?

Die Zeit in der Politik ist ein integraler und wesentlicher Bestandteil meines Lebens. Was ich heute nach wie vor an Waltraud Klasnic schätze: ihr menschlicher Zugang; und dass sie sehr rasch erkennt, wie es jemandem geht. Sie hat eine hohe soziale Kompetenz. Symptomatisch dafür steht nach wie vor ihre damalige Rolle als Landesmutter z. B. rund um die tragischen Ereignisse anlässlich des Bergunglückes von Lassing im Jahre 1998. In dieser und anderen Situationen hat sie viele Menschen weit über die Grenzen der Steiermark hinaus in dieser Rolle authentisch überzeugt.

Hat Ihnen die Funktion als Landesgeschäftsführer den Boden in Wien bereitet?

Nein, die Funktion in der ÖVP Steiermark war für mich eigentlich kein Sprungbrett nach Wien. Meine Wiener Laufbahn habe ich viel mehr meinem Bundesratsmandat zu verdanken. Dass ich dort auch sofort von politischen Vertreter*innen der Sozialdemokratie, auch der Grünen und ebenso von einigen Vertreter*innen der Freiheitlichen Partei akzeptiert wurde, war darauf zurückzuführen, dass ich bereits als ÖVP-Landesgeschäftsführer in unterschiedlichen parteipolitischen Kreisen über die gemeinsame Schule diskutiert habe und sehr klar meine Position dazu vertreten habe. Ich habe als ein mitten im Amt stehender Landesgeschäftsführer der ÖVP damals gemeinsam mit meinem Freund Anton A. Bucher – Universitätsprofessor für Religionspädagogik und

Pädagogik an der Universität Salzburg – ganz nebenbei auch noch ein Buch zur Thematik „Vorteile einer Gesamtschule“ mit dem Titel „Eine Schule des Miteinander“ verfasst. Das, was ich in Wien geworden bin, ist letztlich daher in meinen Augen eher meiner überparteilichen Dialogbereitschaft und meinem Verständnis hinsichtlich Sachpolitik vor Parteipolitik geschuldet und diesen Ruf hatte ich aber sehr wohl schon aus der Steiermark mitgebracht.

Sie sind aber nach wie vor mit der ÖVP verbunden.

Ich bin Mitglied in vielen Bündeln: Bauernbund, ÖAAB und Wirtschaftsbund. Ich bin in der ÖVP und werde es auch bleiben ... Aber ich bleibe so wie auch in meiner Kirche ein interner Kritiker. Ich gestatte es mir, meine Fragen zu stellen. So stelle ich mir auch innerparteilich viele Fragen. Ich halte es z. B. nicht wie so manche politischen Verantwortlichen für zu beschwerlich in einer Demokratie, etwas auszuhandeln. Ich halte es auch nicht für zu beschwerlich, dass man drei Schritte nach vorne geht und zwei wieder zurück, denn dann ist man einen Schritt weitergekommen. Ich halte es viel eher für bedenklich, dass einer allein drei Schritte vorangeht, und die drei werden von allen anderen vorbehaltlos und unkritisch nachgehüpft und vielfach sogar unkritisch schließlich noch mit Applaus verstärkt. Das halte ich für demokratiepolitisch äußerst bedenklich. Mir geht es persönlich sehr darum, dass ich auch in den eigenen Reihen ein potenziell kritischer Exponent bin und bleibe. Man könnte natürlich sagen: Naiv, der hat seine Rolle innerhalb einer politischen Partei nicht ganz verstanden. Mag sein. Aber das ist mein Verständnis von gelebter Demokratie.

Betrachten Sie die Kirche nach wie vor als Ihre geistige bzw. seelische Heimat?

Ja, aber nie als eine, die ich meiner Umgebung aufdrängen würde – auch nicht meiner Familie. Was ich nie jemandem aufgedrängt habe, waren meine religiösen Überzeugungen. Ich selbst habe jedoch immer eine enge Bindung zu Kirche und Religion gehalten: Schon während meiner Tätigkeit als steirischer VP-Geschäftsführer bin ich an die Päpstliche Philosophisch-Theologische Hochschule Benedikt XVI. Heiligenkreuz gegangen, wo ich seit dem Jahre 2006 eine Gastprofessur für Kateche-

tik und Religionspädagogik innehave. In Heiligenkreuz wurde ich mit offenen Armen aufgenommen.

Welche kulturelle Rolle spielen in Ihren Augen Gott und Religionen?

Viele in unserer Kultur denken hier nur an einen personalen Gott. Ich würde kulturell eher von einer transzendenten bzw. auch spirituellen Ebene sprechen. Von etwas, das über mich hinausführt und das mich über mich hinausführt. Etwas, das mir in meinem Leben heilig ist. Gesellschaftlich sehe ich Religion stark in einem Zusammenhang mit Ethik. Das ist auch der Grund, weshalb ich mich derzeit sehr für das Ethikfach starkmache. Aus einer gewissen Werthaltung heraus Dinge zu tun und Dinge zu denken – das hat mich schon immer interessiert. Aber nicht einem anderen vorzuschreiben: So hast du zu denken und zu handeln.

Wie sehen Sie die Zukunft der Religion?

Wir haben eine Riesenchance – nämlich auch durch die Durchmischung der Religionen und Kulturen in unserer Gesellschaft. Manche stehen dieser Entwicklung ablehnend gegenüber und wollen ihr mit sogenannten „Ausreisezentren“ begegnen. Ich sehe das Interreligiöse und Interkulturelle eigentlich als Chance. Es ist eine Riesenchance, dass Religion und Weltanschauung und damit verbundene Werte auf eine ganz neue Weise – und nicht nur im Rahmen der Kirchen und Religionsgemeinschaften – wieder in die gesellschaftliche Debatte einfließen. Der Theologe aus Tübingen, Hans Küng, hat schon vor vielen Jahren darauf hingewiesen: Das, was Religionen verbindet, sind die großen ethischen Fragen. In den großen anthropologischen Debatten spielt Religion heute und in der Zukunft mehr denn je eine Rolle. In einer durchmischten – ich würde sagen: inklusiven – Gesellschaft wird ethischen Fragen auch in Bildung und Schule Bedeutung zukommen. In Berlin-Brandenburg wird dieses Fach als LER bezeichnet: Lebensgestaltung/Ethik/Religionskunde. Ich bin ein Verfechter davon, dass Ethik in Konnotation mit Religion bzw. Religionen und eben dem konkreten Leben der jungen Menschen ein Hauptpflichtfach sein sollte – für alle und nicht nur als Alternative für die, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen.

Wie sehr muss oder soll Ethik religiös imprägniert sein?

Ich denke zwar nicht, dass Ethik unbedingt religiös geprägt sein muss, aber ich sehe in Religionen auch über Jahrhunderte und teilweise Jahrtausende entwickelte und gelebte Modelle einer Umsetzung von ethischen Grundsätzen. Auch nichtreligiöse Menschen können hochethische Debatten führen und moralisch leben. Im Zentrum stehen aber dennoch immer die großen Fragen der Ethik: woher, wohin, warum? Die große Lebensfragen – man könnte auch die Kant'schen Fragen heranziehen: Was kann ich wissen? Was kann ich hoffen? Wie kann ich handeln? Was ist der Mensch? Die großen anthropologischen Fragen beziehen ihre Dringlichkeit ja eminent aus ihrem ethischen Substrat. In den Religionen bringt sich Leben modellhaft zum Ausdruck und wird über Liturgie oder Rituale auch inszeniert.

In welchen Bereichen sehen Sie diese religiös konnotierte Ethik heute gefordert?

Das dominierende Thema der letzten Zeit ist die Natur, die Schöpfung, um es mit einem religiösen Ausdruck zu benennen. Es gibt keine Religion, die sich nicht die große Frage nach der Schöpfung und dem Umgang mit unserer Um- und Mitwelt stellt. Wie stehe ich als Mensch der Schöpfung gegenüber? Religionsgemeinschaften müssten heute noch stärker ihre großen Fragen in die gesellschaftliche Diskussion, z. B. rund um die Klimadebatte, einbringen. In dieser Hinsicht verändert sich derzeit einiges. Ich spüre jetzt auch immer öfter, dass ich deshalb zu manchen Themen politisch angefragt werde, weil ich Theologe bin; aber nicht, weil ich ein konfessioneller Theologe bin, sondern weil die Leute davon ausgehen, dass ich mich als Theologe mit existenziellen ethischen Fragen beschäftige. Ich glaube daher auch, dass die Religions- und Kirchengemeinschaften sich noch viel stärker in wesentlichen gesellschaftspolitischen Fragen zu Wort melden müsste. Die Gosch'n zu halten und keine Position zu ergreifen, halte ich für fahrlässig.

Wie sehen Sie Ihre eigene Position in diesem Kontext: die eines Motivators, eines Manipulators, eines Provokateurs? Auch im Hinblick auf die Tatsache, dass Sie ja einmal Geistlicher werden wollten.

Ich trage eher Facetten eines Predigers wie Abraham a Santa Clara in mir. Ich wäre einer, der seine Gemeinde ermutigt, gemeinsam loszugehen

und sie aber auch hinsichtlich der Lebensgewohnheiten immer wieder infrage stellt. Sicher nicht einer, der nur still und leise dasitzt. Das ist nicht meine Art. Ich wäre einer, der sich auch seiner manipulativen Kraft bewusst ist. Und der auch provoziert. Der jedoch die Menschen mitzunehmen versucht. An dieser Idee eines Amtes habe ich immer festgehalten. Je älter ich werde, desto deutlicher steht dieses Bild einer geistlichen Herausforderung vor meinen Augen.

Wie haben Sie ihre Zeit als AHS-Religionslehrer in Erinnerung?

Ich habe an drei sehr unterschiedlichen Schulen in Graz unterrichtet: am Akademischen Gymnasium, am Privatgymnasium der Ursulinen und am Carneri-Gymnasium. Hauptberuflich war ich als Assistent an der Universität engagiert. Mein damaliger Chef und Institutsleiter Edgar Josef Korherr hat von mir als Assistent stets gefordert, mindestens vier bis sechs Wochenstunden in der konkreten schulischen Praxis zu unterrichten. Diese Doppelgleisigkeit – Professionsorientierung und Wissenschaftsorientierung – ist mir bereits damals sehr entgegengekommen. Sie hat mich bis heute auch geprägt und war eine wesentliche Grundorientierung in der Entwicklung der „PädagogInnenbildung NEU“.

Der Lehrerberuf erinnert ja ein wenig an den des Pfarrers – auch was die Einsamkeit im Klassenzimmer oder im Hörsaal betrifft.

Der Lehrerberuf ist ein ähnlich kreativer Beruf wie der eines Pfarrers. Und auch das System funktioniert ähnlich: Solange es halbwegs läuft und sich keiner beim Bischof aufregt oder beim Direktor, kümmert man sich recht wenig um das, was die einzelne Lehrperson macht, solange es im Unterricht konfliktfrei läuft. Leider wird das System daher vielfach nur als ein disziplinierendes wahrgenommen und nicht als eines, das Menschen dabei unterstützt, sich weiterzuentwickeln. Dadurch entwickeln zu viele Lehrer*innen eine Abneigung dagegen, sich evaluieren zu lassen: Weil sie damit eben eher Disziplinierung verbinden. In der Kirche ist es ähnlich. In unserer Kultur gibt es nach wie vor zu viele hierarchisch motivierte Mechanismen. Wir müssen uns stärker in Richtung Inklusion entwickeln und uns von unserer Defizitfixierung lösen. Mit diesen Ideen im Kopf habe ich auch an der Pädagog*innenbildung mitgewirkt:

stärkerer Teamgeist, systemische Entwicklung, enge Verknüpfung von Wissenschafts- und Professionsorientierung etc.

Welchen wissenschaftlichen Background brachten Sie in dieses Engagement ein?
Mein wissenschaftliches Know-how in den Bereichen Forschung und Lehre haben mir sicherlich meine Positionen als Universitätsassistent an der Universität Graz, dann als Abteilungsleiter am Religionspädagogischen Institut der Diözese Graz-Seckau – hier besonders im starken Team mit dem damaligen Direktor Sepp Faist und dem Künstler und Abteilungsleiterkollegen Helmut Loder – und nach wie vor als Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule in Wien mit zahlreichen kompetenten und engagierten Personen in Forschung und Lehre ermöglicht. Aber auch meine Lehr- und Gutachtertätigkeit innerhalb zweier Masterstudien zu den Thematiken „Führung, Politik, Management“ und „Digitalisierung, Politik, Kommunikation“ an der Fachhochschule Campus Wien haben hier einen nicht unwesentlichen Beitrag zu meinem Background hinsichtlich wissenschaftlicher Umfeldler geleistet. Meine Dissertation an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz zum Thema „Mit jungen Menschen von Gott sprechen“ und meine Habilitation an der Universität Wien im Themenbereich „Lernort Öffentlichkeit und Möglichkeiten religionspädagogischen Wirkens“ und so manche wissenschaftlichen Projekte mit Kolleg*innen im In- und Ausland waren ebenfalls nicht unwesentlich für meine weitere berufliche Entwicklung und mein wissenschaftliches Verständnis.

Sie waren immer sehr vielseitig tätig – breit aufgestellt, wie es in der Wirtschaft heißt.

Ich habe mir immer ein Stockerl mit drei Beinen vorgestellt und gesagt: Ich möchte beruflich auf drei Beinen stehen. Das eine Bein war das schulische Bein, das zweite das Hochschulbein und dann das Wirtschaftsbein. Das war auch einem gewissen Sicherheitsdenken geschuldet: Wenn ein Bein wegfällt, kann ich zumindest noch auf zwei Beinen schaukeln.

Sie haben auch einen eigenen Verlag gegründet.

Beim Verlag Styria – besonders gefördert durch den damaligen Generaldirektor Hanns Sassmann und dem damaligen Jugendbischof Egon Kapellari – habe ich als junger Theologe sieben Jahre lang die katholische

Kinder- und Jugendzeitschrift *Der Pfeil* als leitender Redakteur verantwortet und herausgegeben. Dabei habe ich unglaublich viel gelernt, was ich später bei meinem eigenen Verlag anwenden konnte. Bücher zu schreiben und zu verlegen hat mich sowieso extrem interessiert. Ich habe jedoch auch bald erkannt, dass ich sehr viele Kompromisse eingehen musste, wenn ich meine Bücher bei anderen Verlagen unterzubringen versuchte. Das wollte ich schließlich nicht mehr. Also habe ich es selbst gemacht. Den Verlag habe ich mir seither immer erhalten.

Sie unterhalten auch eine philosophische Praxis.

Die Gewerbeberechtigung als Lebens- und Sozialberater, die ich in meiner philosophischen Praxis ausübe, sowie als Unternehmensberater habe ich erst erworben, nachdem ich meine Funktion als steirischer ÖVP-Geschäftsführer zurückgelegt hatte. In diesem Bereich habe ich mich immer in erster Linie auf Bildungsthemen fokussiert, denn da fühlte ich mich zu Hause. In diesen Kontext fügte sich auch die Pädagog*innenbildung sehr gut ein. Das war meine bislang letzte berufliche Wende. Alle acht, zehn Jahre habe ich die Möglichkeit bekommen, eine neue Herausforderung anzunehmen. Jetzt bin ich sechzig. Ich wäre auch heute noch offen für einen Change. Ich fühle mich noch gut, gesund genug und voll Tatkraft. Ich würde die Lehrer*innenbildung, was meinen Part betrifft, gerne noch ein Stück weiterbringen. Viele haben sie in den letzten zehn Jahren gemeinsam aufgebaut. Sie kommt jetzt ins Laufen, braucht vielleicht noch einige Jahre Begleitung. Ich persönlich würde aber jederzeit auch wieder eine neue Pionierleistung in Angriff nehmen.

Was schwebt Ihnen vor?

Wenn ich noch einmal – möglicherweise auch in einem politischen Amt – die Chance hätte, mich einer großen sachpolitischen Aufgabe zu stellen, dann würde ich ja sagen.

Hätten Sie ja gesagt, wenn man Sie eingeladen hätte, in der Übergangsregierung das Bildungsressort zu übernehmen?

Ich wurde nicht gefragt. Ich denke, grundsätzlich hätte ich dafür einige Voraussetzungen mitgebracht: beste Einblicke ins Ministerium und in die meisten fachlichen Bereiche und ein politisches Gespür.

Sollte eine neue Aufgabe denn unbedingt im Bildungsbereich angesiedelt sein?
Nein, es kann auch etwas anderes sein. Ein Beispiel: Kompetenzorientierung im Umfeld von Gewerbe und Handwerk. In diesem Zusammenhang arbeite ich derzeit bereits im Auftrag und in bester Gemeinsamkeit mit der Bundessparte Gewerbe und Handwerk der Wirtschaftskammer Österreich in Wien und in Kooperation mit Kollegen am Institut für Informationswirtschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien an einem umfassenden und vor allem ganz neuartigen Kompetenz- und Qualifikationsmodell, in das alle Berufsgruppen einbezogen sind. Denn eine noch stärkere Integration von Wirtschaft, Bildung und Qualität im Beruf – das ist schon eine wichtige und zukunftsweisende Herausforderung.

Ein weiteres in einer Abfolge großer Themen, die ihr Leben begleitet haben?
Ja, es hat sich mittlerweile so einiges angesammelt: kein Ideenfriedhof, sondern große Fragen und Themen, die mich nach wie vor begleiten und beschäftigen: Bildung in einem umfassenden Sinn; Pädagog*innenbildung, Aus- und Weiterbildung im Speziellen. Dann die Spiritualität, mit der ich mich jüngst erst wieder in meinem Buch *Die Macht der Spiritualität* auseinandergesetzt habe. Religion und Philosophie. Die Philosophen, die mich heute besonders interessieren, kommen nicht unbedingt aus der Theologie, sondern z. B. aus der Sprachphilosophie. Wie etwa Jacques Derrida; der sich aber sehr wohl auch mit Religion und besonders eben mit politischen Fragestellungen beschäftigt hat. Oder das Coaching-Thema und die Bücher und zahlreichen Zeitschriftenartikel, die ich dazu veröffentlicht habe. Großes Interesse hege ich auch für die Kunst: Ich habe zahlreiche Kunstbände anerkannter steirischer Künstler*innen verlegt. Hier denke ich sehr gerne an das steirische und weit über die Grenzen hinaus bekannte Künstlerehepaar Adolf A. und Heide Osterider, mit dem ich als Verleger durch viele Jahre hindurch zahlreiche spannende Buchprojekte gemacht habe. Kunst, Kultur, eingebettet in einen weiten Bildungsbegriff, der auch einen starken Bezug zum Spirituellen hat, Lehrer zu sein, Professor zu sein, Ausbildung, Weiterbildung, auf dem Fundament von Politik und Theologie: Das ist mein Leben.

Sind Sie froh, Ihren berufliche Schauplatz nach Wien verlegt zu haben?

Alle Geschichten, über die wir hier reden, wären in der Steiermark nicht in dieser Art der Umsetzung möglich gewesen. Ich stehe hier in Wien als Hochschulprofessor einem weisungsfreien Gremium vor. Durch den mehrmaligen politischen Wechsel der letzten Jahre bin ich mittlerweile der Einzige auf der Bildungsseite, der die Entwicklung von Anfang an aus erster Hand kennt. Ich nehme eine Funktion ein, die es mir ermöglicht, meine Aktivitäten in einem hohen Ausmaß selbst zu bestimmen und dabei direkte und wesentliche Wirkung auszuüben – und das ohne die Zwänge eines „regulären“ Amtes. Auch die damit verbundene einzigartige und unmittelbar sehr persönliche Zusammenarbeit mit allen für die Pädagog*innenbildung verantwortlichen Minister*innen – allen voran Claudia Schmied, Johannes Hahn und in der Folge Beatrix Karl, Karl-Heinz Töchterle, Gabriele Heinisch-Hosek, Reinhold Mitterlehner, Sonja Hammerschmid, Harald Mahrer und Heinz Faßmann – haben mich in meiner Arbeit in Wien auf eine sehr spezifische Art geprägt und mit der einen oder dem anderen aus diesem Kreis bin ich nach wie vor freundschaftlich sehr verbunden.

Jetzt geht es darum, die Evaluierung der Pädagog*innenbildung auf ein internationales Fundament zu stellen. Das ist mein großes Projekt für die nächste Zeit. Entscheidend für die zukünftige Entwicklung wird sein, dass die Politik nicht in Versuchung kommt, auf Zuruf einzelner Stakeholder vorschnell etwas zu verändern bzw. rückgängig zu machen. Ich wünsche mir daher eine evidenzbasierte wissenschaftliche Evaluierung, die wirklich aufzeigt, wo die nächsten Schritte gemacht werden müssen. Nach zehn Jahren, also 2023, sollte das Werk dann selbstständig laufen. Dann hat sich ein Traum erfüllt.

Gesellschaftspolitische Träume zerschellen ja immer wieder einmal an der politischen Realität. Würden Sie massiv und öffentlich Widerstand gegenüber politisch Verantwortlicher leisten, wenn Sie dieses Projekt in den Grundfesten erschüttert und seine Weiterentwicklung gefährdet sähen?

Ich halte die Pädagog*innenbildung für ein Projekt von enormer gesellschaftlicher Bedeutung, das ganz klar über tagespolitischen Interessen und Schachzügen zu positionieren ist. In den vergangenen mehr als zehn Jahren hat sich erwiesen, dass es auch tatsächlich möglich ist, ein

wissenschaftlich basiertes Projekt so gezielt und gleichzeitig breit aufzusetzen, dass es sich jenseits von Partei- und Partikularinteressen nachhaltig entwickeln kann. Umso niederschmetternder wäre es, wenn dieses Beispiel einer gelungenen sachpolitischen Zusammenarbeit doch noch zunichtegemacht würde. In so einem Fall würde ich selbstverständlich meine Stimme erheben. Und zwar im Speziellen, wenn politisch Verantwortliche wissenschaftliche Erkenntnisse und Evidenzen negieren; wenn dieses oder ein anderes über Jahre auf Basis wissenschaftlicher Evidenzen entwickelte Projekt, statt sorgfältig evaluiert und weiterentwickelt zu werden, auf Zuruf den Interessen einzelner Gruppen zum Fraße vorgeworfen würde; wenn ein Projekt wie das der Pädagog*innenbildung in Unkenntnis des breiten und durch Jahre initiierten und vorangetriebenen Prozesses gekippt und in seinen Grundstrukturen zurückgedreht bzw. gar zerstört würde; wenn im Zuge irgendwelcher politischen Eintausch- und Gegengeschäfte wesentliche architektonische Fundamente dieses Projektes wie z. B. die Bachelor- und Masterstruktur und damit das Prinzip der gleichen Qualität für alle Lehrer*innen rückgängig gemacht würden; wenn die politisch Handelnden Wissen und Expertise von Mitarbeiter*innen in Ministerien und aus den Reihen der Stakeholder nur wegen einer anderen Parteifarbe ignorieren bzw. zur Seite stellen würden; und wenn schließlich Beteiligte und Betroffene in die weitere Entwicklung des Projektes nicht mehr partizipativ und transparent einbezogen würden. Ich werde etwaige Erschütterungen dieser Art mit seismografischer Sensibilität zu erkennen und in der Folge laut und deutlich zu benennen trachten.

Was sind die wesentlichen Triebkräfte hinter Ihrem Lebensplot?

Eine neue Aufgabe anzugehen, etwas Neues aufzubauen – vor all den anderen Motiven, die es auch geben mag, ist es das. Was mir am meisten gefällt, ist, wenn mir jemand sagt: Wir bauen etwas auf, es gibt noch nicht viel, könnten Sie da mitarbeiten? Noch kein Büro, noch keine Mitarbeiter*innen, eigentlich auch nicht viel Geld; einfach nur ein Projekt, ein Vorhaben, ein Ziel, eine Vision. Und dann kann ich mich richtig in eine Aufgabe verbeißen. Doch irgendwann steigt wieder der Wunsch nach Veränderung auf. Ich bin ein gesellschaftlich und politisch denkender Mensch, ich habe meine Funktionen, Ämter und Aufgaben – man könnte natürlich auch sagen, ich sei ein Hans Dampf in allen Gassen. Aber dieser

Dampf sorgt auch für enormen Schub. Denn mit all den Funktionen und Tätigkeiten summieren sich auch die Erkenntnisquellen, kann ich neue Kompetenzen erwerben und bekomme immer mehr Fäden in die Hand. Ein spannendes, erfüllendes Leben.

Favourites

Philosophie

Martin Heidegger: „Unterwegs zu Sprache“; „Was heißt Denken“

Hugo Rahner: „Der spielende Mensch“

Jacques Derrida: „Die différance. Ausgewählte Texte“

Max Weber: „Wissenschaft als Beruf“ und „Politik als Beruf“

Literatur

Stefan George

Peter Handke

Bertolt Brecht (Mutter Courage)

Hermann Hesse (Siddhartha)

Musik

Bob Dylan (Musiktexte als Literatur)

Ludwig van Beethoven (6. Sinfonie: Pastorale)

Johann Sebastian Bach (Orgelwerke)

Spirituelle Destinationen

Assisi

Taizé

Urbane Welten

Paris (Kunst, Kultur)

New York (Temperament)

Berlin (späte Entdeckung)

Päpste

Johannes XXIII.

Franziskus

Bildende Kunst

Egon Schiele

Gustav Klimt

Oskar Kokoschka

Kunst

Adolf A. Osterider
Heide Osterider-Stibor
Martin Osterider
Stefan Osterider
Alfred Wickenburg
Rudolf Szyszkowitz
Hans Fronius
Franz Felfer
Erwin Huber
Markus Kravanja

Wolfgang Wildner

Jahrgang 1962, Studium der Geschichte und der deutschen Sprache und Literatur (Dr. phil.), Dissertation: Johannes Messner und die Ordnung der Gesellschaft. Katholische Soziallehre im Umfeld autoritärer Politik“, langjähriger Szenekellner, Journalist, Chefredakteur bzw. Mitarbeiter diverser steirischer Gesellschafts- und Wirtschaftsmagazine, zwischenzeitlich Pressesprecher des Landesschulrats für Steiermark, freier Autor und Journalist, Mitinitiator und Coautor der Biografie des bekannten Chocolatiers Josef Zotter, „Kopfstand mit frischen Fischen. Mein Weg aus der Krise“ (2012). Autor der radikalsatirischen Theaterrevue „Hoppauf Abendland“, uraufgeführt im Rahmen einer szenischen Lesung im Grazer „Theater am Lend“ mit Grete Tiesel, Gernot Haas, Franz Friedrich und Franz Solar unter der Regie von Constanze Dennig-Staub.

Autor*innenverzeichnis

Wilfried Aigner, MMag. PhD, Senior Scientist am Institut für musikpäd. Forschung, Musikdidaktik u. Elementares Musizieren der Universität für Musik u. darstellende Kunst Wien (mdw). Stv. Leiter des Koordinationszentrum Lehramt und Vorsitzender der Studienkommission Lehramt der mdw. Arbeitsschwerpunkte: Musikdidaktik, Technologie & Musikunterricht, Design-based Research (DBR) u. entwicklungsorientierte Bildungsforschung, Design u. Implementierung musikpädagogischer Curricula.

Heribert Bastel, Mag. Dr., Erziehungswissenschaftler und Theologe, Hochschulprofessor und Institutsleiter am Institut für Sekundarstufenpädagogik der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Holocaust Education und Erinnerungslernen, Allgemeine Didaktik: Domänenkonzepte.

Ruth Mateus-Berr, Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr., Senatsvorsitzende der Universität für angewandte Kunst; ein Jahrzehnt Entwicklungsprozess – Gelungenes zu reflektieren, Baustellen zu identifizieren und Lösungsansätze zu entwerfen.

Gernot Brauchle promovierte 1996 an der Universität Innsbruck im Fach Psychologie und erhielt 2006 die Venia Docendi für den Bereich Notfallpsychologie. 2009 gründete er das Institut für Angewandte Psychologie an der Privaten Universität für Gesundheitswissenschaften, Medizinische Informatik und Technik (UMIT) in Hall in Tirol und leitete dieses Institut fünf Jahre lang. 2016 wurde er dort zum Gastprofessor ernannt. Seit 2014 ist er Rektor der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Maria-Luise Braunsteiner, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Volks- und Sonderschullehrerin. HS-Professorin an der PH Niederösterreich mit dem Arbeitsschwerpunkt Inklusive Pädagogik, zuletzt Mitherausgeberin des Index für Inklusion für deutschsprachige Gebiete, als stellvertretende Vorsitzende im Qualitätssicherungsrat zuständig für die externe Begutachtung der Lehramtscurricula mit Fokus Inklusive Bildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.

Rupert Corazza, Mag. Dr., Schulqualitätsmanager, vormals Landesschulinspektor für Inklusion in der Bildungsdirektion für Wien. Forschungsschwerpunkte: Inklusiv- und Sonderpädagogik, Leseforschung, empirische Bildungsforschung, philosophische Grundlagenforschung.

Heinz Faßmann, Univ.-Prof. Dr., geb. 1955 in Düsseldorf, Studium der Geografie und Geschichte in Wien, postgraduales Studium (Soziologie) am Institut für Höhere Studien; 1980–1996 wissenschaftlicher Angestellter an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (Kommission für Raumforschung, Institut für Demografie); 1996–2000 C4 Professor für Angewandte Geografie und Geoinformatik an der Technischen Universität München; seit 2000 Professor für Angewandte Geografie, Raumforschung und Raumordnung der Universität Wien; von 2002–2008 Mitglied des Senats; von 2006–2011 Dekan der Fakultät für Geowissenschaften, Geografie und Astronomie; von 2011–2017 Vizerektor für Personalentwicklung und Internationales sowie Forschung; von 2017–2019 Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Mitglied der Academia Europaea, wirkliches Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften und Direktor des Instituts für Stadt- und Regionalforschung der ÖAW.

Gudrun Feucht, Mag., M. A., Stv. Bereichsleiterin, Bildung und Gesellschaft, in der Industriellenvereinigung (IV). Jahrgang 1975. Diplomstudium der Rechtswissenschaften an der Universität Wien, Master „European Studies“ am University College Dublin, Irland. Ihre beruflichen Stationen umfassen Projektmanagement- und Leitungsfunktionen im Hochschulmanagement an der Wirtschaftsuniversität Wien, der FH Wien der Wirtschaftskammer Wien und im Europäischen Parlament, Brüssel. Arbeitsschwerpunkte: Fachhochschul- und Universitätspolitik, PädagogInnenbildung, Hochschul-Qualitätsmanagement.

Ewald Feyrerer, IL Hochschulprof. Dr., ist Sonderschullehrer und Soziologe. In den 1990er-Jahren war er wissenschaftlicher Begleiter integrativer Schulversuche in Oberösterreich. Seit 1994 ist er in der Lehrer*innenausbildung tätig, seit 2007 Leiter des Instituts Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Didaktik, Schulentwicklung und Lehrer*innenbildung.

Roland Fischer, Mag. Dr., Em. O. Univ.-Prof., geb. 1945; Studium der Mathematik/Physik an der Universität Wien; Habilitation im Fach Mathematik an der Universität Salzburg; seit 1974 O. Univ.-Prof. für Mathematik und Didaktik an der Universität Klagenfurt; von 1994–2009 Leiter der IFF (interdisz. Fakultät).

Christian Friesl, Dr. a. o. Univ.-Prof., MBA, geb. 1960, Studium der Katholische Fachtheologie und Religionspädagogik an der Universität Wien, Habilitation im Fach Pastoraltheologie, MBA an der Wirtschaftsuniversität Wien. Seit 2001 a. o. Univ.-Prof. am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien, seit 2017 Leiter des Forschungsverbunds Interdisziplinäre Werteforschung. Ab 2001 Bereichsleiter Gesellschaftspolitik, seit 2013 Bereichsleiter Bildung und Gesellschaft in der Industriellenvereinigung. Arbeitsschwerpunkte: Bildungspolitik, Wirtschaft und Ethik/CSR, Migration und Integration, Werteforschung, Praktische Theologie.

Fügenschuh Bernhard, Dr. Univ.Prof., ist Vizerektor für Lehre und Studierende der Universität Innsbruck.

Cornelia Gräsel, Prof. Dr.ⁱⁿ, studierte und promovierte an der Ludwig-Maximilians-Universität München; ihre Fächer waren Pädagogik (Hauptfach), Psychologie und Kunstgeschichte (Nebenfächer). Sie ist Professorin für Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Dort hat sie zwischen 2010 und 2014 das Institut für Bildungsforschung in der School of Education gegründet und aufgebaut.

Ulrike Greiner, Priv.-Doz. DDr., Bildungswissenschaftlerin, Studium der Pädagogik, Germanistik, Theologie, habil. in Fachdidaktik und Religionspädagogik, z. Z. Direktorin der School of Education der Universität Salzburg. Forschungsgebiete: Qualitative Bildungsforschung in der LehrerInnenbildung, Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden im Kontext epistemologischer Urteile, Heterogenität und Diversität in der Schule, Fächerstrukturkonzepte auf der Sekundarstufe I.

Peter Härtel, geb. 1948; Volkswirt, promoviert mit Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik; langjähriger Geschäftsführer der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft; Vorsitzender der Evaluierungs- und Planungskommission zur Schaffung pädagogischer Hochschulen von 2001 bis 2006; Vorsitzender der ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU 2009–2010; Mitglied des Präsidiums der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft Österreich; Präsident der International Business School Styria.

Johannes Hahn, Commissioner for Neighbourhood Policy and Enlargement Negotiations, European Commission; Johannes Hahn, has held various management functions in the different sectors of the Austrian economy and industry, including as CEO of Novomatic AG for 5 years. Between 1992 and 1997 Hahn was Executive Director of the Austrian People's Party Vienna. In 2002, he was elected Deputy Chairman of the Party and Chairman in 2005. Member of the Regional Parliament of Vienna from 1996 to 2003, he became Federal Minister for Science and Research in 2007. He was the Member of the European Commission in charge of Regional Policy from 2010 to 2014. Since November 2014 he is the Member of the European Commission in charge of Neighbourhood Policy and Enlargement Negotiations.

Sonja Hammerschmid, Dr.ⁱⁿ; Abgeordnete zum Nationalrat SPÖ; 2016–2017 Bundesministerin für Bildung, 2010–2016 Rektorin der Veterinärmedizinischen Universität und Präsidentin der Universitätenkonferenz uniko 2016, 1999–2010 Bereichsleiterin in der Austria Wirtschaftsservice für Technologie und Innovation.

Tina Hascher, Prof. Dr; Ordinaria für Schul-und Unterrichtsforschung, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Emotion und Motivation; Schulisches Lernen; Wohlbefinden und Gesundheitsförderung in der Schule; LehrerInnenbildung, Lernen in der schulpraktischen Ausbildung.

Gabriele Heinisch-Hosek ist Nationalratsabgeordnete, Bereichssprecherin für Frauen und Vorsitzende des Gleichbehandlungsausschusses. Von Dezember 2008 bis Ende Dezember 2013 war sie Ministerin für Frauen und Öffentlichen Dienst im Bundeskanzleramt; von März 2014 bis Mai 2016 hatte sie die Position der Bundesministerin für Bildung und Frauen inne. Seit Juni 2009 ist sie Frauenvorsitzende der SPÖ.

Andreas Hinz, Dr., Univ.-Prof., von 1999 bis 2017 Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, vorher 16 Jahre in Wissenschaftlichen Begleitungen von integrativen Schulversuchen in Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und demokratische Bildung, Schulentwicklungsforschung, dialogische Diagnostik, Zukunftsplanung. Homepage: <http://www.inklusionspaedagogik.de>

Andrea Holzinger, Mag. Dr., leitet das Institut für Elementar- und Primärpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Diversität und Inklusiven Bildung sowie der Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen. Sie ist seit Beginn der PädagogInnenbildung NEU in die Entwicklungsarbeit der Curricula der Primarstufe, des Schwerpunktes Inklusive Pädagogik in der Primarstufe sowie der Spezialisierung Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Entwicklungsverbund SÜD-OST eingebunden und für die Implementierung der neuen Studien mitverantwortlich.

Beatrix Karl, Mag. Dr. Ao. Univ.-Prof., ist Professorin für Arbeits-, Sozial- und Europarecht. Seit 1. Oktober 2017 ist sie Vizerektorin für Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Davor war sie stellvertretende Institutsleiterin am Institut für Arbeits- und Sozialrecht an der Karl-Franzens-Universität Graz, Abgeordnete zum Österreichischen Nationalrat, Bundesministerin für Wissenschaft und Forschung sowie Bundesministerin für Justiz.

Paul Kimberger, geb. 1967) ist ausgebildeter Hauptschullehrer in den Fächern Mathematik, Sport und Informatik. Er unterrichtete 15 Jahre an drei Linzer Schwerpunkthauptschulen und vertritt seit fast zehn Jahren mehr als 70 000 Pädagoginnen und Pädagogen als Bundesvorsitzender der Gewerkschaft Pflichtschullehrer*innen. In seinem Heimatbundesland Oberösterreich leitet er die Geschicke des Christlichen Lehrervereins mit fast 14 000 Mitgliedern.

Wolfgang Kofler ist Professor für Klassische Philologie und Neulatein an der Universität Innsbruck. Er hat neben anderen Forschungsinteressen auch einen Schwerpunkt in der Fachdidaktik und ist Mitglied des QSR. Darüber hinaus ist Wolfgang Kofler auch ein Kenner anderer Bildungssysteme: Als gebürtiger Südtiroler hat er in Italien die Schule besucht und dort vor seiner universitären Laufbahn als Lehrer gewirkt. Mit der deutschen Bildungslandschaft ist er aus seiner Zeit in Freiburg i. Br. vertraut, wo er zwischen 2009 und 2012 den latinistischen Lehrstuhl bekleidet hat.

Alexander Kohler begleitet als Mitarbeiter im Qualitätssicherungsrat und im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Umsetzung der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an der Schnittstelle von QSR und der Universitätssektion im BMBWF. Er verfügt über langjährige nationale und internationale Erfahrung in der externen Qualitätssicherung im Hochschulwesen, der Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre sowie der europäischen Bildungskoooperation in der Hochschul- und der Berufsbildung.

Norbert Kraker, Mag. Dr., Hochschulprofessor, ist Vizerektor für Lehre an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Autor und Herausgeber zahlreicher Fachbücher, Präsident der Internationalen Gesellschaft für Ingenieurpädagogik (2006–2010), Direktor der Berufspädagogischen Akademie Graz (2001–2007), Arbeitsfelder: Berufsorientierung, Berufspädagogik, Ingenieurpädagogik, Leadership.

Christian Kraller, Mag. Dr. Univ.-Prof., Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Interdisziplinäre und internationale Lehrerbildungsforschung, Formale Bildungssysteme, Lernprozessen im Kontext Formaler Bildung. Funktionen: Vorsitzender der Curriculumskommission der Fakultät für LehrerInnenbildung, Strv. Vorsitzender der Curriculumskommission Lehramt, Institutsleitung (2012–2017), Leiter der AG Bildungswissenschaftliche Grundlagen (201–12018), Leiter der AG Südtirol (Lehramt).

Gabriele Kulhanek-Wehlend, HS-Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ BEd, Institutsleiterin des Instituts Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis an der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehramt an Volksschulen, Lehramt an Hauptschulen: Deutsch, Geografie und Wirtschaftskunde, Informatik; Studium der Pädagogik und Publizistik; Schulbuchautorin; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Allgemeine Didaktik, Schulpraktika.

Brigitte Lion, Mag. Dr., seit 2015 Beratung des Rektorats der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw) in Sachen Pädagog_innenbildung und hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote; vom 2002–2015 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Musikpädagogik der mdw. Coaching in der Übergangsphase vom Studium in den Beruf, Mitgestaltung der Mentor*innenausbildung in Kooperation mit der Universität Wien (Inst. für Bildungswissenschaften). Freiberuflich tätig als Supervisorin und Coach.

Elgrid Messner, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ, ist seit 2012 Rektorin der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Sie ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin der Schulpädagogik und ausgebildete AHS-Lehrerin für Englisch und Deutsch. Als Lehrerin, Schul- und Organisationsentwicklerin sowie Leiterin des Instituts für Forschung, Wissenstransfer und Innovation war sie sowohl in der pädagogischen Forschung als auch Praxis tätig.

Arthur Mettinger, Ao. Univ. Prof. Mag. Dr., Vizerektor für Lehre, FH Campus Wien, geb. 1956; Studium Anglistik, Slawistik, Sinologie in Wien und Peking; 1982 Lehramtsprüfung; 1989 *Promotio sub auspiciis praesidentis*; 1991/92 Schrödinger-Stipendiat an der KU Leuven; 1999 Habilitation für englische Sprachwissenschaft. Seit 1981 Mitarbeiter der Universität Wien; von 1999–2011 Vizerektor für Lehre und Internationales der Universität Wien; von 2001–2011 Vorsitzender des Forum Lehre der UNIKO; von 2004–2007 Präsident des UNICA-Netzwerks Europäischer Hauptstadtuniversitäten. Seit 2013 Vorsitzender des BIFIE-Aufsichtsrats; von 2012–2015 Rektor der FH Campus Wien, Wiederwahl 2014; 2015 Komplettlähmung. Seit 2017 Vizerektor für Lehre/ stv. Kollegiumsleiter sowie Leiter des Departments Verwaltung/Wirtschaft/Sicherheit/Politik der FH Campus Wien.

Reinhold Mitterlehner ist ausgebildeter Jurist und war nach dem Studium in der WKÖ Oberösterreich als Generalsekretär des WB und als Politiker aktiv. Nach neun Jahren als Abgeordneter zum Nationalrat war er von 2008 bis 2017 Wirtschaftsminister und von 2013 bis 2017 Minister für Forschung und Wissenschaft und damit auch für die praktische Umsetzung dieser Materie zuständig.

Erich Müller, Univ.-Prof. Dr., ist seit 2011 Vizerektor für Lehre an der Universität Salzburg. Er hat an der Universität Innsbruck sein Lehramts- und Doktoratsstudium absolviert und sich 1986 im Bereich Sportwissenschaft habilitiert. 1993 wurde er an die Universität Salzburg als Professor für Bewegungs- und Trainingswissenschaft berufen und leitete den Interfakultären Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft von 1995 bis 2011. Von 2004 bis 2011 leitete er das erste an der Universität Salzburg angesiedelt Christian-Doppler-Forschungslabor „Biomechanics in Skiing“. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Gesundheitsförderung durch Bewegung mit Schwerpunkt alpiner Sportarten, Talentauswahl und Talentförderung sowie Verletzungsprävention im Sport. Er ist international stark vernetzt, war u. a. bis 2018 Mitglied des World Council of Biomechanics und wurde bis 2021 zum Präsidenten des European College of Sport Science bestellt.

Kurt Nekula, M.A. war Leiter der Sektion I für „Allgemeinbildende Schulen, Qualitätsentwicklung und -sicherung, BIFIE, Pädagogische Hochschulen“ von Oktober 2010 bis September 2015 und für „Allgemeinbildung“ von September 2015 bis Juli 2018.

Jürgen Oelkers, Prof. em. Dr., studierte Erziehungswissenschaft, Germanistik und Geschichte an der Universität Hamburg und promovierte 1976. Er war wissenschaftlicher Assistent der heutigen Universität zu Köln und hatte Professuren an der Hochschule Lüneburg und der Universität Bern inne, bevor er 1999 einem Ruf an die Universität Zürich folgte. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Historische Bildungsforschung, die Reformpädagogik im internationalen Vergleich, Erziehungsphilosophie sowie Demokratie und öffentliche Bildung. Jürgen Oelkers war Rektor der Universität Lüneburg, Mitglied des Bildungsrates des Kantons Zürich und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises.

Elmar Pichl, Mag., Sektionschef; Leiter der Hochschul-Sektion im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Der Jurist Elmar Pichl wurde 1973 in der Steiermark geboren und ist seit 2007 im Wissenschaftsressort tätig, seit August 2013 als Leiter der Hochschul-Sektion (Universitäten, Fachhochschulen etc.). Berufliche Stationen davor waren die Universität Graz, World University Service Austria oder die ÖVP-Bundespartei. Er hat zudem diverse Funktionen bzw. Mitgliedschaften inne, u a. seit 2011 Aufsichtsratsvorsitzender der OeAD-GmbH.

Manfred Prenzel, Dr. phil., Dr. phil. habil., Dr. h. c. ist Professor für Empirische Bildungsforschung und leitet seit April 2018 das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien. Bis 2018 hatte er einen Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung an der TU München inne, wo er auch als Gründungsdekan der TUM School of Education diente. Zuvor war er Geschäftsführender Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel (1997–2009). Von 2014 bis Anfang 2017 war er Vorsitzender des Wissenschaftsrates in Deutschland. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in internationalen Bildungsvergleichen (z. B. PISA), in der Unterrichtsforschung (z. B. Videoanalysen) und in der Untersuchung von Lehrerkompetenzen (z. B. professionelles Kommunizieren, Umgehen mit Evidenz).

Eckehard Quin ist Präsidiumsmitglied und Leiter des Bereichs Dienstrecht und Kollektivverträge in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst. Zum Zeitpunkt der Einführung der neuen Lehrerausbildung war er Vorsitzender der AHS-Gewerkschaft.

Erwin Rauscher, Univ.-Prof. HR MMag. DDr., Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Lehrbeauftragter am IUS der Universität Klagenfurt, Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften, Lehrerfortbildung international und zahlreiche Publikationen u. a. zu Schulinnovation und Schulmanagement.

Klaus Reich, Mag., Lehramtsbüro, Fakultät für LehrerInnenbildung, Universität Innsbruck. Administrative Koordination des Verbunds LehrerInnenbildung WEST und Beauftragter für digitale Medien der Fakultät für LehrerInnenbildung. Forschungsschwerpunkte: Digitale Medien, LehrerInnenbildung.

Claudia Schmied promovierte 1983 zum Doktor der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien und war anschließend in Banken und im Bundesministerium für Finanzen tätig. Von 2007 bis 2013 war Claudia Schmied Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur. Derzeit ist sie Lehrbeauftragte an Hochschulen.

Christa Schnabl, ao. Univ.-Prof. Mag. Dr., Vizerektorin für Studium und Lehre an der Universität Wien, Gastprofessuren in Tübingen und Frankfurt/St. Georgen, Lehrtätigkeiten in der Theologischen Erwachsenenbildung, ao. Univ.-Prof. am Institut für Sozialethik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Lutz-Helmut Schön, Univ.-Prof. Dr., geb. 1946 in Braunschweig, Deutschland; von 1965–1971 Studium der Physik an der TU Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig; 1979 Promotion zum Dr. rer. nat. an der Universität Kassel; 1991 Martin Wagenschein Preis; 1992 Habilitation für Didaktik der Physik an der Universität Kassel; von 1996–2013 Professor für Didaktik der Physik an der Humboldt-Universität zu Berlin; von 1996–2001 Vorsitzender der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDGP); 2005 Preis für die beste Lehre in der Mathematisch Naturwissenschaftlichen Fakultät I; von 2007–2011 Vorsitzender der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD); von 2008–2010 Dekan der Mathem.-Naturwiss. Fakultät I der Humboldt-Universität zu Berlin; von 2010–2013 Sprecher des Humboldt-ProMINT-Kollegs an der Humboldt-Universität zu Berlin; von 2011–2012 Wissenschaftlicher Direktor der Humboldt Graduate School. Seit März 2013 Professur für Didaktik der Naturwissenschaften der Universität Wien; März 2013 Bestellung zum Leiter des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität Wien.

Thomas Schöpf, Mag., ist Rektor der Pädagogischen Hochschule Tirol.

Michael Schratz, Dr., Univ.-Prof., Gründungsdekan der School of Education an der Universität Innsbruck, wo er in Lehrerbildung und Qualifizierung von Führungskräften in den Bereichen Lernen und Lehren, Führung, Unterrichts- und Schulentwicklung tätig war. Seine Arbeitsbereiche: Entwicklung von Professionalität und Leadership, Systementwicklung im Bildungswesen. Wissenschaftliche Leitung der Leadership Academy. Mitglied zahlreicher internationaler Kommissionen und Arbeitsgruppen. Begleiter nationaler und internationaler Reformprojekte sowie Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises. Forschungsaufenthalte in Großbritannien, USA, Australien, Veröffentlichungen zu Bildung, Gesellschaft und Lernen, Leadership und Qualitätsentwicklung. Mitbegründer und -herausgeber mehrerer pädagogischer Zeitschriften.

Ilse Schrittmesser, Univ.-Prof. Mag. Dr., Professorin für Schulforschung und Lehrer*innenbildung an der Universität Wien, Studienprogrammleiterin Lehrer*innenbildung für die Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen im Verbund NORD-OST.

Andrea Seel, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Vizerektorin für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von literarischen LehrerInnen und sonstigen pädagogischen Berufen sowie designierte Rektorin der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau (KPH Graz). Vorstandsmitglied in der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Arbeitsbereiche: LehrerInnenbildung, (Hochschul-)Didaktik und Pädagogisch-Praktische Studien.

Christiane Spiel, Univ.Prof., Mag.re.nat., Dr.phil, Dr.rer.nat., Studium von Mathematik, Geschichte und Psychologie an der Universität Wien, Senior Researcher am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, Professorin für Angewandte Psychologie an der Karl-Franzens-Universität Graz. Seit 2000 Professorin für Bildungspsychologie und Evaluation an der Universität Wien.

Willi Stadelmann, Prof. Dr. phil.-nat., geb. 1945 in Bern. Studium der Chemie, Biochemie und Physik an der Universität Bern; Studien in Entwicklungs- und Pädagogischer Psychologie und Pädagogik in Bern und Freiburg. Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Gründungsdirektor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ); Präsident der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen. Mitglied der Expertenkommission „LehrerInnenbildung NEU“ der Österreichischen Bundesministerien für Unterricht, Kultur und Kunst (bmu) und für Wissenschaft und Forschung (BWF). Forschungsarbeiten und Publikationen im Bereich Lern-, Begabungs- und Intelligenzforschung.

Vasileios Symeonidis ist Universitätsassistent (Postdoc) am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Dort schloss er in Kooperation mit der Universität Eötvös Loránd, Ungarn, im Rahmen des European Doctorate in Teacher Education (EDiTE) seine Dissertation mit dem Thema „Die Europäisierung der LehrerInnenbildung“ im Jänner 2019 ab. Zuvor erwarb er von der Aristoteles Universität Thessaloniki ein Bachelor Diplom im Grundschullehramt und von der Universität Stockholm einen Masterabschluss in Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaften. Zwischenzeitlich sammelte er Erfahrungen als Grundschullehrer und Bildungsforscher in internationalen und europäischen Bildungseinrichtungen wie beispielsweise Education International und CEDEFOP.

Karlheinz Töchterle hat 1976 mit einer Dissertation zur Stellung von Ciceros Staatsschrift *De re publica* im altsprachlichen Unterricht promoviert. Die Habilitation zur Ödipus-Tragödie von Seneca dem Jüngeren erfolgte 1986. Von 1997 bis 2017 hatte er den Lehrstuhl für Klassische Philologie an der Universität Innsbruck inne; zwischen 2007 und 2011 führte er seine Alma Mater als Rektor. Von 2011 bis 2013 war Karlheinz Töchterle Bundesminister für Wissenschaft und Forschung. In dieser Funktion brachte er zusammen mit Claudia Schmied, seiner Amtskollegin im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, die „PädagogInnenbildung NEU“ auf den Weg. Von 2014 bis 2017 war er Abgeordneter zum Nationalrat, zwischen 2015 und 2018 Vorsitzender der Österreichischen Forschungsgemeinschaft.

Christa Vogel, geb. 1975 in Wien, studierte Rechtswissenschaften an der Universität Wien (Sponson 1999); von 1999 bis 2001 Österreichischer Austauschdienst (ÖAD), seit 2001 Tätigkeit im Bildungsmministerium; von 2011 bis 2017 Leitung der Abteilung für Legistik und Vollzug des Dienst- und Besoldungsrechts der Pädagogischen Hochschule, Leitung des Strategieprojektes Pädagogische Hochschulen-Entwicklungsplan, seit Mitte 2018 (prov.) Leitung der Gruppe für Personalentwicklung von Pädagog*innen und der Abteilung für Personalentwicklung von Pädagog*innen und Steuerung der Pädagogischen Hochschulen.

Hubert Weiglhofer, Mag. Dr., Ao. Univ.-Prof. i. R., Fachdidaktiker für Biologie und Umweltkunde mit den Schwerpunkten Curriculumentwicklung, Entwicklung von Bildungsstandards und schulische Gesundheitsförderung. Direktor der School of Education der Universität Salzburg (2013–2016), Vorsitzender der Curricularkommission Lehramt der Universität Salzburg (2005–2013), Vorsitzender der Curricularkommission Lehramt Cluster Mitte (2014–2016), Mitglied des Senats der Universität Salzburg (2013–2016), Mitglied der Steuergruppe „Cluster MITTE“ (2014–2016).

Angela Weilguny, Mag.^a, geb. 1962 in Wien; Studium der Geschichte/ Völkerkunde an der Universität Wien; von 1995–2006 Referentin sowie stellvertretende Abteilungsleiterin im Wissenschaftsministerium; von 2007–2011 Büro der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur; von 2011–2018 stellvertretende Sektionsleiterin sowie Sektionsleiterin im Bildungsministerium; seit Oktober 2018 Direktorin des Bundesinstituts bifie.

Elfriede Windischbauer, Studium Germanistik und Geschichte an der Universität Salzburg. Lehrende für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Seit 2012 Rektorin der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

David Wohlhart, BEd, lehrt und forscht an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz. Arbeitsschwerpunkte sind Inklusive Bildung, Primarstufenpädagogik, Hochschulentwicklung und Professionalisierung. Mitverantwortlich für die curricularen Entwicklungen zur Zeit der Hochschulwerdung und bei der Einführung der PädagogInnenbildung NEU sowie deren Implementierung.

Heribert Wulz, Mag., geboren 1967 in Judenburg/Steiermark; Studium der Rechtswissenschaften an der Universität Graz; von 2002–2012 Generalsekretär der Österreichischen Rektorenkonferenz bzw. Universitätenkonferenz; ab 2012 Stellvertretender Sektionsleiter im Wissenschaftsministerium. Seit 2014 in der Hochschulsektion.

Ursula Zahalka, MinRⁱⁿ Mag.^a war von 2010 bis 2013 für die Gesamtkoordination des Projekts PädagogInnenbildung Neu im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur verantwortlich. Von 2013 bis 2015 war sie Mitglied der Geschäftsstelle des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. Ab Februar 2015 leitete sie die Abteilung „Lehrer/inennbildung/ Pädagogische Hochschulen“ im Bundesministerium für Bildung und Frauen und leitet derzeit die Abteilung „Pädagog/innenausbildung“ im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Bildnachweise

Abbildung Cover

Martin Osterider, bildender Künstler, lebt und arbeitet in Wien
Schichtwechsel#11, 30x40cm, Collage, 2019 © Martin Osterider

Die Arbeitsreihe Schichtwechsel von Martin Osterider zeigt Fotos von transformierten Plakatwänden. Durch wiederholtes Abreißen und Neuplatkieren entstehen im Laufe der Zeit mehrere überklebte Papierschichten. Die Plakatwände werden zu dem Zeitpunkt, wo Risskanten und Farbfelder die Aufmerksamkeit vom Bildmotiv weg auf die grafische Oberfläche und deren Materialität lenken, fotografiert. Die entstandenen Fotos wiederum werden mit neuem Bildmaterial collageartig kombiniert. Mit diesem Eingriff transferiert Martin Osterider das ursprünglich als Bildbotschaft angelegte Plakat in ein Sujet, das nun als neue abstrakte Komposition zu lesen ist.

Abbildung S. 10

Stefan Osterider, bildender Künstler
mycel #2, Öl, mixed media/Leinen, 160 x 140 cm, 2018
www.stefan-osterider.net

In weiten Flächen, die man auch als Räume lesen kann, verteilen sich abstrakte Elemente und erzeugen dabei eine verblüffende Balance zwischen Erinnerung an eine sichtbare Wirklichkeit und der Bildrealität.

Fotos Andreas Schnider, S. 490

Karl Michael, www.karlmichael.net

