



Im Auftrag
des Bundesministeriums
für Unterricht, Kunst und Kultur
des Bundesministeriums
für Wissenschaft und Forschung

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

**Die Empfehlungen der
ExpertInnengruppe.**

Endbericht

März 2010
(2. durchgesehene Auflage, September 2010)

Inhalt

	Seite
Vorbemerkungen	5
1. Die Kernfragen im Überblick	9
2. Die Ausgangsüberlegungen	15
2.1 Warum LehrerInnenbildung NEU?	16
2.2 Standortbestimmung und Entwicklungslinien	21
2.3 Internationale Aspekte der LehrerInnenbildung	31
3. Eine neue Ausbildung für pädagogische Berufe	33
3.1 Prinzipien und Kriterien	35
3.2 Kompetenzen, Berufsprofile. Berufsverläufe	37
3.3 Die Curriculum-Architektur	47
3.4 Das Kontinuum professioneller Entwicklung	61
3.5 Struktur und Institutionen	71
3.6 Wissenschaftlichkeit und Forschung	75
4. Konsequenzen, neue Voraussetzungen und Rahmenbedingungen	83
5. Auf dem Weg zur Umsetzung	87
6. Anhang	89
6.1 Die Mitglieder der ExpertInnengruppe	89
6.2 Literaturhinweise	90

Vorbemerkungen:

Die Aufgabe der ExpertInnengruppe „LehrerInnenbildung NEU“

Auf Basis des Regierungsübereinkommens im November 2008 setzten Bundesministerin Dr. Claudia Schmied und Bundesminister Dr. Johannes Hahn Ende 2008 eine ExpertInnengruppe: „LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ mit dem Auftrag ein, die zentralen Eckpunkte für eine moderne Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer zu erarbeiten.

Die Bezeichnung der ExpertInnengruppe: „LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ war Titel und Programm für deren Arbeit zugleich

Das „NEU“ beinhaltet den Anspruch, auf Basis guter Traditionen und Erfahrungen, vorhandener Kompetenzen und Kapazitäten, unter Nutzung wissenschaftlicher und internationaler Erkenntnisse eine wirklich grundlegende Neukonzeption anzustreben.

Es geht nicht um einige Veränderungen oder Weiterentwicklungen da oder dort, es geht um das grundlegende Durchdenken von Anforderungen und Aufgaben, das Finden von Ansätzen, die den Anforderungen von morgen gerecht werden.

Und es geht um ein umfassendes Konzept: Die Schule ist eine wichtige und zentrale Institution unserer Gesellschaft, aber nicht der einzige Ort pädagogischer Aktivitäten, nicht der einzige Ort von Bildung und Lernen.

Die ExpertInnengruppe geht vom Anspruch aus, auch elementarpädagogische, sozialpädagogische und andere pädagogische Bereiche in eine Gesamtkonzeption zur Aus- und Weiterbildung für pädagogische Berufe der Zukunft mit einzubeziehen.

Ausgangspunkt bildete der Auftrag von Bundesministerin Claudia Schmied und Bundesminister Johannes Hahn vom Jänner 2009, in dem bereits grundlegende Überlegungen angesprochen waren. Diese waren vor allem 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 zwischen Schularten auch für QuereinsteigerInnen zu ermöglichen, durchgehende Kompetenzorientierung sicherzustellen, die konsequente Umsetzung der Bolognastruktur für qualitative Entwicklungen zu nutzen und die verschiedenen Ebenen und Bildungsphasen stärker als bisher zu verbinden.

Auf Basis dieser inhaltlichen Vorüberlegungen hat die ExpertInnengruppe den Auftrag übernommen Eckpunkte für ein umsetzungsorientiertes Konzept „LehrerInnenbildung NEU – die Zukunft der Pädagogischen Berufe“ zu erarbeiten.

Grundsätzliche Ausgangsüberlegungen und Zugänge der ExpertInnengruppe

An den Anfang ihrer Überlegungen hat die ExpertInnengruppe (ExG) einige grundsätzliche Überlegungen gestellt, die sich durch alle Planungen, Entwicklungen und Konzepterstellung durchziehen.

Diese werden im vorliegenden Bericht nicht in jedem Zusammenhang wiederholt werden, sind aber Prinzipien und Kriterien, die an alle Konzeptionen und Gestaltungen anzulegen sind und an denen sich weitere Entwicklungen und politische Umsetzungen messen müssen.

- Im Zentrum aller Überlegungen stehen die jungen Menschen, Kinder, Jugendliche, Schülerinnen und Schüler in ihrer persönlichen Lebensumgebung und deren Lebensperspektiven in der Gesellschaft von morgen. Alle Bildungsleistungen, die durch LehrerInnen- und PädagogInnenbildung grundgelegt werden, müssen letztlich vorrangig jenen zugute kommen, die Leistungen von öffentlich verantworteten Einrichtungen in Anspruch nehmen.
- Der LehrerInnenbildung und der PädagogInnenbildung ist jener Bildungsbegriff zugrunde zu legen, wie er für öffentlich verantwortete Einrichtungen definiert ist. Für den Bereich der Schule ist dies der §2: Aufgabe der österreichischen Schule¹
- Diese grundlegenden Zielvorstellungen sind sinngemäß einerseits für alle Bildungseinrichtungen zu interpretieren und im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen von heute und morgen anzuwenden.

Darüber hinaus ist gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung zu tragen. Dies betrifft den Bereich der Familie ebenso wie das Medien- und Informationsumfeld, wissenschaftliche Erkenntnisse aus relevanten Disziplinen, internationale Entwicklungen und Vergleiche, Migration und den Wandel der Arbeitswelt. Neben der Aufgabe, jungen Menschen ein selbstbestimmtes, sinnerfülltes Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen, hat Bildung auch den Auftrag, Entwicklungen in der Gesellschaft auf Basis von akzeptierten demokratischen, sozialen und religiösen Werten mit zu beeinflussen.

LehrerInnenbildung NEU für die Schule NEU

Es herrscht weithin Konsens, dass sich Schule weiterentwickeln muss. Wissenschaftliche und internationale Evidenzen stellen außer Zweifel, dass jene Schule von morgen, auf die LehrerInnenbildung NEU vorbereiten soll, nicht dieselbe sein soll wie die Schule heute.

LehrerInnenbildung NEU muss darauf Bedacht nehmen. Wenn wir heute Kompetenzen und Inhalte für die LehrerInnenbildung NEU definieren, werden diese zumindest eine Generation lang wirksam sein. Da muss man Entwicklungen antizipieren, Kompetenzen und Profile definieren, die morgen gebraucht wer-

¹ Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz).

den, da darf nicht nur fortgeschrieben werden, was seit Jahrzehnten und Generationen Usus war und ist.

Es wird die richtige Balance zu finden sein, diesen antizipierten zukünftigen Herausforderungen gerecht zu werden, und gleichzeitig Gewähr dafür zu leisten, AbsolventInnen der LehrerInnenbildung NEU sowohl inhaltlich als auch formal die erforderlichen Voraussetzungen zum Berufseinstieg in das Bildungswesen hier und heute zu bieten.

Kinder, Jugend, Familien und Gesellschaft haben jedoch 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
- 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 SchülerInnen 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, frühkindliche Einrichtungen und Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Inklusion.

Der Bericht der ExpertInnengruppe

Der vorliegende Bericht ergänzt, vertieft und erläutert die am 18. Dezember 2010 vorgelegten Empfehlungen, er soll die Grundlage für einen breiten öffentlichen Diskurs bilden, aus dem weitere politische Entscheidungen für die Gestaltung der LehrerInnen- und PädagogInnenbildung NEU abgeleitet werden sollen.

Es sind daher nicht durchwegs endgültige Positionen, die hier vertreten werden, die ExpertInnengruppe erachtet jedoch die wesentlichen qualitativen Eckpunkte als Maßstab für den weiteren Diskurs und die Umsetzung.

Die ExpertInnengruppe ist überzeugt, mit den vorliegenden Eckpunkten und Empfehlungen eine tragfähige Basis für eine sachliche und fruchtbare Diskussion zur zukunftsorientierten Neugestaltung der Bildung für pädagogische Berufe gelegt zu haben. Die Mitglieder der ExpertInnengruppe werden sich am weiteren Diskurs aktiv beteiligen.

1. Die Kernfragen im Überblick

Im Zentrum der Überlegungen stehen die jungen Menschen in der Gesellschaft von morgen und die Herausforderungen an Bildung und pädagogische Angebote.

Damit diese Empfehlungen für Bildungsprozesse junger Menschen wirksam werden, bedarf es der Weiterentwicklung von organisatorischen, dienst-, besoldungs- und studienrechtlichen Rahmenbedingungen in den Einsatzfeldern sowie in den Aus- und Fortbildungsinstitutionen.

LehrerInnen- und PädagogInnenbildung NEU ist für die Anforderungen von morgen zu gestalten, nicht für die von heute (oder gestern).

Die Kernfragen lauten:

- Wie kann die Schule von morgen diesen Aufgaben gerecht werden? Welche Rolle nimmt sie für junge Menschen in der Gesellschaft wahr?
- Welche Persönlichkeiten können als LehrerInnen, PädagogInnen diese Aufgaben erfüllen? Welche Kompetenzen, Fähigkeiten, Einstellungen sind dazu erforderlich?

Die weiteren Überlegungen beziehen sich durchwegs auf alle Bereiche pädagogischer Berufe: frühkindliches Bildungswesen, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung etc. (auch wenn zur Vereinfachung im weiteren Text die Begriffe LehrerIn, Schule verwendet werden; und sie beziehen sich sowohl auf die Grundbildung wie auf die Weiterbildung und das lebensbegleitende Lernen).

Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe

Die Vorschläge der ExpertInnengruppe geben Antworten auf folgende Fragestellungen:

- Wie kann die berufliche Professionalität der Lehrenden und Erziehenden durch die Entwicklung der entscheidenden pädagogischen Kernkompetenzen sichergestellt werden?
- Wie kann ein Modell für die Bildungswege für Lehrende und Erziehende gestaltet werden, das sowohl eine gemeinsame Architektur aufweist als auch für unterschiedliche Einsatzbereiche differenziert?
- Wie können Rahmenbedingungen für Standards der Qualitätssicherung geschaffen werden?
- Wie kann eine vernetzte Struktur der Institutionen zur LehrerInnen- und ErzieherInnenbildung entwickelt werden, die Stärken nutzt und Mängel minimiert?

Auf diese Fragestellungen geben die Empfehlungen der ExpertInnengruppe Antworten. Der offene Diskurs darüber in den nächsten Monaten soll dazu führen, deren Umsetzung vorzubereiten und möglich zu machen.

Berufliche Professionalität und Kompetenzen

Allen pädagogischen Berufen liegt ein gemeinsames Verständnis vom Bildungsprozess junger Menschen insgesamt zu Grunde.

Es gibt daher Kompetenzen, die in allen Einsatzfeldern pädagogischer Berufe von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Es wird eine grundsätzliche Neuorientierung der Professionsausbildungen empfohlen, die Wissen, Können und Haltungen theoretisch und praktisch in eine dynamische Wechselbeziehung setzt.

Dies verlangt ein System der Anerkennung von relevanten Kompetenzen, unabhängig davon, wie und wo sie erworben wurden.

Das Drei-Phasen-Modell der LehrerInnenbildung

Die ExpertInnengruppe empfiehlt ein gesamthaftes, umfassendes Drei-Phasen-Modell für die LehrerInnenbildung NEU, das die Attraktivität pädagogischer Berufe hebt, stringente Verfahren zur Auswahl und Aufnahme vorsieht und eine klar aufeinander aufbauende, miteinander verknüpfte und durchlässige Struktur für Grundbildung, Berufseinführung und weiterführende Phasen des lebenslangen Lernens – Fort- und Weiterbildung – vorsieht.

Die neue Bildungsstruktur stärkt und erweitert für alle pädagogischen Berufe die fachwissenschaftliche und pädagogische Grund- und Weiterbildung und führt in keinem Bereich zu einem Absenken bisher verlangter Ausbildungsanforderungen.

Die Curriculum-Architektur mit dem Drei-Phasen-Modell

Grundbildung (erste Phase)

Die Grundbildung wird grundsätzlich als Bachelorstudium gestaltet.

Das Curriculum des Bachelorstudiums umfasst einerseits einen für alle Berufsziele gleichen Teil für den Erwerb gemeinsamer Kernkompetenzen und andererseits ein modulares System von Studieninhalten für die Vorbereitung auf die unterschiedlichen beruflichen Einsatzfelder.

Mit jedem Bachelorabschluss ist die Berufsfähigkeit in einem bestimmten Einsatzbereich verbunden.

Berufseinführung (zweite Phase)

Der berufliche Einstieg beginnt mit einer verbindlichen Berufseinführungsphase („Induktion“) für alle pädagogischen Berufe und wird von erweiternden und vertiefenden Elementen der Qualifizierung begleitet, die Teil eines aufbauenden Masterstudiums sein können.

Die Induktionsphase baut auf die im Rahmen der integrierten Grundbildung erworbenen berufspraktischen und schulpraktischen Erfahrungen auf; sie

reflektiert, erweitert und vertieft diese.

Während der Induktionsphase erfolgt in allen Bildungsbereichen der Einsatz als „Turnuskraft“. Der erfolgreiche Abschluss der Induktionsphase ist Voraussetzung für den weiteren Verbleib im Beruf.

In allen Einsatzfeldern sind Funktionen mit Bachelor-Niveau definiert.

In allen Einsatzfeldern sind Funktionen nach nachvollziehbaren Kriterien im Hinblick auf jeweilige Anforderungen definiert, deren Ausübung nur nach Absolvierung eines Masterstudiums erfolgen kann.

Für diese Funktionen ist die Berufseinführungsphase so zu gestalten, dass der Abschluss einer Masterqualifikation berufs begleitend möglich ist.

Für den berufsbildenden Bereich werden eigenständige Qualifikationen mit vergleichbaren Niveaus (Bachelor, Master) entwickelt.

Für den vorschulischen und den sozialpädagogischen Bereich sowie für das sonderpädagogische Aufgabenfeld werden analog Funktionen definiert, die entsprechende Bachelor- oder Master-Qualifikationen erfordern.

Der Einsatz erfolgt jedenfalls auf Grund verfügbarer Funktionsposten.

Lebensbegleitendes Lernen, Fort- und Weiterbildung (dritte Phase)

Auf Basis des erfolgreichen Abschlusses der zweiten Phase der Lehramtsausbildung 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“).

Darüber hinaus ist die allgemeine Fort- und Weiterbildung auf berufsbiographische Stationen und Entwicklungen in den pädagogischen Berufen abgestimmt.

Dies stellt einen verbindlichen Kern der Berufslaufbahn für alle Lehrkräfte dar. Unbeschadet davon erfolgt der Einsatz von Lehrkräften nach erforderlichen Funktionen.

Die Vorteile des neuen Modells

- Das neue Modell stärkt die Professionalisierung der Ausbildung für alle pädagogischen Berufe, indem es das bisherige Qualitätsniveau in allen Fällen wahrt, wo erforderlich steigert und zwischen verschiedenen Funktionen pädagogischen Handelns differenziert. Insbesondere die berufspraktische Ausbildung wird erheblich ausgebaut.
- Das neue Modell begreift die Bildung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und außerschulischen Einrichtungen als ein Kontinuum, das von Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen nur gemeinsam gestaltet werden kann. Ein gemeinsamer Kernbereich der Ausbildung stärkt sie in ihrer professionellen Identität.
- Das neue Modell fördert die Durchlässigkeit und Flexibilität zwischen verschiedenen pädagogischen Berufen. Es verabschiedet sich von der bisherigen Hierarchisierung verschiedener pädagogischer Berufe und betont statt dessen die unverzichtbaren Gemeinsamkeiten. Es erlaubt auch Quereinsteigern den Zugang zu pädagogischen Arbeitsfeldern und trägt insgesamt zur Attraktivitätssteigerung pädagogischer Berufe bei.
- Das neue Modell fördert die Zusammenarbeit zwischen den bisherigen Institutionen: zwischen Universitäten, Pädagogischen Hochschulen sowie den Bildungsanstalten für Kindergarten- bzw. Sozialpädagogik. Es vermeidet Reibungsverluste und setzt auf Synergieeffekte.
- Das neue Modell ermöglicht die Einbeziehung der Ausbildungsgänge für pädagogische Berufe in den Bologna-Prozess und trägt dabei sowohl den strukturellen Interessen der Universitäten (z. B. Kompatibilität mit anderen Studiengängen) und Pädagogischen Hochschulen als auch den inhaltlichen Erfordernissen einer professionellen Ausbildung Rechnung.
- Das neue Modell stärkt den Gedanken des lebenslangen Lernens, der auch und gerade für pädagogische Berufe gelten muss. Die Grundbildung fokussiert auf die für den Berufseinstieg zwingend erforderlichen Kompetenzen.
- Das neue Modell verbessert die internationale Anschlussfähigkeit der österreichischen LehrerInnen und PädagogInnen ausbildung (Akademisierung der ErzieherInnen- und SozialpädagogInnen ausbildung, Umsetzung der Bologna-Struktur).

Kurz gesagt: Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe sind ein Gesamtkonzept für eine Erneuerung der LehrerInnen- und PädagogInnen ausbildung, aus dem sich nicht einzelne Maßnahmen herausdestillieren lassen. Es leistet einen Beitrag zur Zukunftssicherung des österreichischen Bildungs- und Erziehungssystems angesichts der oben skizzierten gesellschaftlichen Herausforderungen; es antwortet aber nicht auf einzelne Probleme, die einer kurzfristigen Lösung bedürfen (z. B. LehrerInnenmangel).

Standards und Qualitätssicherung

Qualität der LehrerInnenbildung beginnt vor Beginn des Studiums, beim Ansprechen geeigneter Persönlichkeiten und bei der Unterstützung zur Entscheidungsfindung: Die Kernkompetenzen sind Qualitätskriterien zur Studien- und Berufseignung. Vergleichbare Standards zu Aufnahmeverfahren in allen Bereichen der LehrerInnen- und PädagogInnen ausbildung sind zu schaffen.

Die vernetzte Struktur der Institutionen

„Cluster“ bedeutet viel mehr als einen appellativen Ansatz zur Zusammenarbeit. Es ist ein verbindliches Modell der Abstimmung und ein theoretisch fundiertes, in Wirtschaft, Wissenschaft und Forschung erprobtes, hinsichtlich Effektivität und Qualität bewährtes Konzept², das auch für die PädagogInnenbildung erfolgversprechend ist, sofern die erforderlichen Voraussetzungen geschaffen werden.

Dazu zählen klare Ziel- und Rahmenvorgaben, Führungs- und Steuerungsstrukturen sowie die Gestaltung von Arbeits- und Entwicklungsprozessen, die abgestimmtes, verantwortliches und ergebnisorientiertes Handeln ermöglichen und die die jeweiligen Stärken der Cluster-Partner zum Tragen kommen lassen und Schwächen und Defizite minimieren bzw. eliminieren.

Die dafür erforderlichen strukturellen, organisatorischen, finanziellen und gesetzlichen Grundlagen sind zu erarbeiten und zu sichern.

² Porter, Michael E. (2000): *Locations, Clusters and Company Strategy*. In: Clark, G.L.; Feldman, M.P. und Gertler, M.S. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Economic Geography*. New York, S. 253-274.

2. Die Ausgangsüberlegungen

Wir gestalten eine LehrerInnenbildung NEU für Anforderungen von morgen, nicht für die von heute (oder gestern).

- Schule ist ein Teil der Gesellschaft: Sie muss Entwicklungen und Realitäten der Gesellschaft widerspiegeln und aufgreifen und sie muss Lehr- und Lernprozesse für junge Menschen in offenem Austausch mit der Gesellschaft gestalten.
- Es geht um Wissen, um Können und vor allem um die Persönlichkeit junger Menschen, die gefördert werden muss. LehrerInnenbildung NEU muss den LehrerInnen und ErzieherInnen jene Kompetenzen und Fähigkeiten zu entwickeln helfen, die diesen umfassenden Anforderungen in allen Bereichen entsprechen.
- Allen pädagogischen Berufen liegt ein gemeinsames Verständnis vom Bildungsprozess junger Menschen insgesamt zu Grunde: das erstreckt sich vom Eintritt in frühkindliche Bildungseinrichtungen bis zum Übergang in postsekundäre, tertiäre berufliche Phasen – und es umfasst die gesamte Palette der PädagogInnen-Profession.
- Im Fokus der Betrachtung liegt die PädagogInnen-Persönlichkeit, ihre Kompetenzen, ihre Einstellung, ihre Fähigkeiten, und nicht der formale Weg, auf dem diese erworben wurden.
- Das Initiieren, Begleiten und Fördern umfassender Bildungsprozesse junger Menschen erfordert sowohl breite pädagogische, erzieherische und persönlichkeitsbildende Qualitäten als auch ein vertieftes, fachliches, fachdidaktisches, wissenschaftliches Verständnis; diese können in unterschiedlichen Gewichtungen zum Einsatz kommen.
- Professionelle Anforderungen an pädagogische Berufe gelten grundsätzlich in allen Bildungsphasen junger Menschen und in allen Einsatzbereichen in gleichwertiger Weise, wenn es auch unterschiedliche Gewichtungen gibt: die Wertigkeit differiert jedenfalls prinzipiell nicht nach „Bildungsstufen“, auf denen pädagogische Berufe zum Einsatz kommen.

Als grundlegende Konsequenz folgt daraus die Aufgabe, ein gesamthaftes, alle Bereiche der Pädagogik umfassendes Konzept der LehrerInnen- und PädagogInnenbildung NEU zu erstellen, das die ausreichende Gemeinsamkeit sicherstellt und gleichzeitig auf die Anforderungen verschiedener Bildungsphasen junger Menschen und Einsatzbereiche von LehrerInnen und PädagogInnen differenziert eingeht.

Die ExpertInnengruppe hat sich dabei mit folgenden Themenkomplexen auseinandergesetzt:

- den Rahmenbedingungen für das Gelingen einer neuen LehrerInnenbildung
- den entscheidenden Faktoren für eine optimierte LehrerInnenbildung
- der Ausgangslage und den daraus abzuleitenden Ansätzen für die Neuorientierung

2.1 Warum LehrerInnenbildung NEU?

Weshalb schon wieder Neukonzeptionen, Reformen, Veränderungen? Das fragen sich viele, die enormen Einsatz in die jüngste Phase der Veränderungs- und Neugestaltungsprozesse investiert haben und die jetzt die nächsten Wellen von Restrukturierung vor sich sehen.

Die Schaffung der Pädagogischen Hochschulen war ein längst überfälliger, wichtiger und notwendiger, aber nicht hinreichender Schritt: Endlich wurde, zumindest formal, die gesamte LehrerInnenbildung auf tertiäres Niveau angehoben, endlich gelang es aus der Vielfalt, man kann auch sagen, aus dem Wildwuchs unzähliger LehrerInnenbildungs-Institutionen eine überschaubare Struktur zu gestalten. Nicht zuletzt – und das ist eine europäische, ja weltweite Einzigartigkeit - gelang es, in einer privaten Pädagogischen Hochschule die LehrerInnenbildung aller anerkannten christlichen Religionen unter einem gemeinsamen Dach zu vereinen.

Das waren wichtige, jedoch nicht weit genug reichende Schritte in die Zukunft der LehrerInnenbildung, in die Zukunft des Bildungswesens, denn es war nur ein Teil der österreichischen Lehrerbildungslandschaft davon betroffen, für den unmittelbarer Handlungsbedarf erforderlich war. An vielen einzelnen formellen und informellen Orten innerhalb der österreichischen LehrerInnenbildung werden bereits, oft unbemerkt, zukunfts wirksame Umsetzungen international anerkannter neuerer Erkenntnisse diskutiert, entworfen bzw. erprobt. Allerdings nicht systematisch, nicht von entsprechenden Rahmenbedingungen flankiert, ohne gesetzliche Grundlage und ohne Einfluss auf das Gesamtsystem.

"Neu" bezieht sich daher auf die Gesamtkonzeption und ihre Umsetzung - konzeptionell, gesetzlich, institutionell. Viele einzelne als richtig erkannte Änderungsschritte werden in einer national verbindlichen Architektur von LehrerInnenbildung neu geordnet, strukturiert und miteinander so verbunden, dass komplexe Kausalitäten ineinander greifen können.

Grundsätzlicher Zugang

Außer Zweifel steht, dass Österreich ein grundsätzlich gut organisiertes und funktionierendes Bildungswesen aufweist. Außer Zweifel steht, dass viele gut ausgebildete engagierte und motivierte PädagogInnen ihren Beitrag dazu leisten, dass jene Bildungsgrundlagen gelegt werden, die Österreich zu einem der reichsten Länder der Welt gemacht haben, mit hohem Sozial- und Gesundheitsstandard, mit wachsenden Innovations- und Forschungsentwicklungen und mit wirtschaftlicher und intellektueller Wettbewerbsfähigkeit in der ganzen Welt.

Wenn der Zusammenhang stimmt, dass dafür Bildung die entscheidende Grundlage ist, dann hat das österreichische Bildungswesen der Vergangenheit daran entscheidenden Anteil.

Die Frage ist offen, ob dies auch für die Zukunft gilt. Vieles spricht dafür dass dem nicht so ist: Es gibt keinen seriösen Bildungsvergleich – ob in der OECD, in der EU oder in anderem Zusammenhang – in dem sich Österreich im Spitzenfeld befindet. PISA ist was es ist – nicht mehr und nicht weniger, aber es gibt Hinweise darauf, dass sich Österreich leistungsmäßig maximal in Mittelfeld, zum Teil deutlich darunter bewegt. Effizienzvergleiche hinsichtlich des

Einsatzes von Mitteln und erzielte Ergebnisse im Bildungswesen ergeben noch wesentlich dramatischere Ergebnisse.

Aus dieser Einschätzung lässt sich schließen, dass das österreichische Bildungssystem zwar nicht schlechter geworden ist, dass sich aber die Rahmenbedingungen geändert haben: Die gesamtgesellschaftliche Situation und damit die Voraussetzungen für Schule und Unterricht haben sich in den letzten Jahren enorm rasch verändert. Dazu nur einige Hinweise: Der sozio-ökonomische Hintergrund zwischen unterschiedlichen Schülerpopulationen variiert hoch, ihre ethnische Durchmischung ist in Ballungsgebieten mit herkömmlichem Unterricht fast nicht mehr zu bewältigen, das Know-how in technologischen Entwicklungen (z.B. Computer, Internet, Handy) wächst exponentiell.

Während in anderen Ländern vielfach Maßnahmen gesetzt worden sind (zum Teil durch besondere Umstände, wie etwa den Fall des Eisernen Vorhangs), die eine Neustrukturierung des Bildungswesens inkl. der Lehrerbildung in Gang gesetzt haben, haben wir in Österreich lange auf bewährte Erfahrungen und Strukturen gesetzt.

Strukturen - Prozesse - Personen

In derartigen Umbruchsituationen spielt immer eine Vielzahl von Faktoren zusammen. Dass Österreich einige Besonderheiten der Schulstruktur aufweist, die diskussionswürdig sind, ist evident. Dass manche traditionelle Verfahren der Wissensvermittlung und Unterrichtsgestaltung allein nicht mehr ausreichen, um Bildungsgrundlagen für die Jugend in die Zukunft zu legen, dürfte Konsens sein. Dass im Rahmen all dieser Fragen die handelnden Personen – Lehrerinnen und Lehrer – eine zentrale Rolle einnehmen, versteht sich von selbst.

LehrerInnenbildung in das Zentrum der Gestaltung des Bildungswesens der Zukunft zu stellen, in Verbindung mit all jenen Fragen, die relevant sind, um Qualität von Lehrpersonen auch wirklich wirksam werden zu lassen, das ist eine erstrangige bildungspolitische Aufgabe die sich derzeit aus mehreren Gründen besonders intensiv stellt. Nicht zuletzt zeigen alle jüngsten Publikationen zur Bildungsqualität, dass die Lehrerinnen und Lehrer als wichtigster Faktor für den Einfluss auf die Qualität des schulischen Unterrichts identifiziert werden. Daher ist es für bildungspolitische Vorgaben entscheidend, dass vorrangig jene Policies entwickelt werden, welche die professionelle Entwicklung der Lehrerinnen und Lehrer unterstützen.

Herausforderungen und Ansatzpunkte

Von den vielen Rahmenbedingungen, die uns zu neuen Überlegungen im Bereich der LehrerInnenbildung nötigen, seien hier nur einige zentral wesentliche genannt.

Da ist zuerst einmal die demografische Herausforderung. Zwischen 2012 und 2025 wird die Hälfte aller Lehrerinnen und Lehrer in Pension gehen. Das sind ca. 60.000 Personen. Wenn wir dieses Fenster nicht nutzen, um mit Innovation, zukunftsorientierter Vorbereitung und neuen Bildungsansätzen die zukünftige pädagogische Landschaft aufzubereiten, wann dann?

Da stellen sich zumindest folgende Fragen

- Welche Bildung ist für junge Menschen die Grundlage, in einer Gesellschaft der Zukunft nicht nur zu bestehen, sondern diese mitzugestalten, und ihr Leben darin gestalten zu können?
- Welche Rolle muss und kann ein öffentliches Bildungswesen dabei einnehmen?
- Wie nimmt dieses Bildungswesen auch Bedacht auf das Umfeld, in dem junge Menschen gesellschaftlich, sozial, medial aufwachsen?
- Passen pädagogische Konzepte der Vergangenheit und Gegenwart noch dafür, wie die Sozialisation, Apperzeption, Reflektion junger Menschen heute vor sich geht?
- Welche Kompetenzen und Rahmenbedingungen lassen sich daraus für die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft ableiten?

Dazu stellt sich die ganz pragmatisch formale Frage der Umstellung der LehrerInnenausbildung an Universitäten auf das Bologna-System.

Dass mit der Bachelor-Ausbildung ein Berufszugang eröffnet werden soll, steht außer Diskussion. Welche Berufs- und Tätigkeitsprofile lassen sich dafür definieren? Wie können diese auf verschiedene Schularten angewandt und zugeordnet werden? Welche Optionen und Perspektiven bieten sich für junge Menschen mit dieser Ausbildung? Lässt sich das bisher übliche Zweifächersystem mit diesem Berufszugang vereinbaren?

Damit treten auch die Schnittstellen zwischen den einzelnen Schultypen in den Vordergrund, etwa die Übergänge von Kindergarten in Vorschule bzw. Grundschule, von Grundschule in Sekundarstufe etc. Soll es hier zu einer Annäherung kommen, hat das Auswirkung auf die Gestaltung in bzw. Durchlässigkeit zwischen den pädagogischen Berufen auf der jeweiligen Stufe sowie die entsprechenden LehrerInnen.

Damit kommt zwingend die Frage in Diskussion, wie etwa mit der LehrerInnenbildung für den Bereich Sekundarstufe I umgegangen werden soll. Wem kann man wie erklären, dass LehrerInnen für wortidentete Lehrpläne für Jugendliche gleicher Altersstufen in völlig unterschiedlichen Institutionen, mit unterschiedlichen Studienplänen ausgebildet werden? Dafür gilt es, Lösungen zu finden, die argumentierbar und legitimierbar sind.

Ein weiterer, wesentlicher Faktor ist die Frage, welche Berufs- und Bildungsoptionen für junge Menschen in pädagogischen Berufen eröffnet werden können. Jeder Bachelor muss anschlussfähig sein. Wenn nicht die klare Option besteht, auch auf Master-Niveau und darüber hinaus Bildungsperspektiven zu eröffnen, dann werden wir jene jungen Menschen, die wir erreichen wollen, insbesondere auch mehr junge Männer, nicht für diesen Beruf ansprechen können.

Verbunden damit ist auch der Anspruch, für differenzierte Berufsprofile im Rahmen des Bildungswesens – und darüber hinaus – vorbereiten zu können. Es gibt nicht nur „den Lehrer“ oder „die Lehrerin“, der/die alles kann und alles weiß. Es gibt unterschiedliche Berufsprofile, unterschiedliche Schwerpunktfelder, die zu Kompetenzdifferenzierung und teamorientierter Gesamtgestaltung pädagogischer Prozesse förderlich beitragen können.

Pädagogische Berufe der Zukunft

Diese Gesamtgestaltung muss immer individuelle Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen gesamthaft im Blickfeld haben. Es geht daher nicht mehr allein um die Ausbildung von LehrerInnen für einzelne Schularten – das muss schon auch im Fokus bleiben -, es geht um eine Betrachtung der pädagogischen Landschaft insgesamt, es geht um das Finden gemeinsamer Kernbereiche für alle pädagogischen Berufe, von der frühkindlichen Erziehung bis hin zum sozialpädagogischen Bereich, von der Primar- und Sekundarstufe, vom allgemein- und berufsbildenden Sektor bis hin zu vertiefenden Kompetenzen im Inklusions-, im IKT-Thema, im Feld der Migration und vieles mehr.

Das Spektrum des LehrerInnenbildes vom Wissensvermittler bis hin zum Wissensmanager ist breit und häufig laienhaft gefärbt und letztendlich stets in Abhängigkeit zu den, den jeweiligen Diskursen zugrunde liegenden Bedingungen. Der Druck auf LehrerInnen ist enorm. Einerseits gilt es nach wie vor dem klassischen Bildungskanon zu folgen und das akkumulierte Wissen zu vermitteln, andererseits werden sich LehrerInnen in der Zukunft verstärkt mit Fragen zur Professionalität und Professionalisierung auseinandersetzen haben (vgl. Weißbuch LehrerInnenbildung des BMUKK).

Synergie Zusammenarbeit - Abstimmung der Institutionen

So wie individuelle Stärken- und Entwicklungspotenziale erkannt und optimal genutzt werden sollten, so sollten auch die Potenziale von bestehenden Institutionen daraufhin überprüft und eingesetzt werden, welche Beiträge sie für zukünftige Entwicklungen leisten können.

Dies gilt insbesondere für Pädagogische Hochschulen und Universitäten, auch in Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Bildungsinstitutionen wie z.B. Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, Sozialpädagogik etc.

Mehrgleisigkeiten, Parallelitäten und Unabgestimmtheiten zwischen den Institutionen sind ökonomisch nicht mehr vertretbar, vermindern die Qualität und Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems und nehmen Ressourcen in Anspruch, die für offensive Qualitätsentwicklung genutzt werden könnten.

Daraus lässt sich keine eindimensionale Lösung – etwa die gesamte LehrerInnenbildung an Pädagogische Hochschulen oder an Universitäten – ableiten. Dazu sind die institutionellen Biografien zu unterschiedlich und durch unterschiedliche Kulturen geprägt, die sich nicht einfach vereinen lassen. Dazu wären auch die damit verbundenen Erfahrungen und Errungenschaften gefährdet, die als Stärken nutzbar zu machen sind. Vielmehr bedingt eine gegenwärtige Reform intelligente Formen der Kooperation – Koordination – Synergie – Abstimmung und Integration.

Es muss sichergestellt werden, dass alles, was an der einen Institution an Kompetenzen und Qualifikation erworben wird, auch an der jeweils anderen Anerkennung findet, es muss möglich sein, gemeinsame Bildungsangebote zu erstellen, es muss gewährleistet sein, dass mit vertretbarem Aufwand, Brückenkursen etc. jeder Grad und Abschluss, der irgendwo erworben wird, auch anschlussfähig an der jeweils anderen Institution bleibt.

Wenn sich daraus eine Form der Kultur - nicht nur der Zusammenarbeit, sondern der integrativen Entwicklung gemeinsamer LehrerInnenbildung – und PädagogInnenbildung insgesamt – ergibt, dann ist das jene Vision, die man mit Neukonzeptionen der PädagogInnenbildung für die Zukunft gestalten möchte.

Konsequenzen für das Bildungswesen

Um erworbene Qualifikationen und Kompetenzen von LehrerInnen und PädagogInnen auch wirksam werden zu lassen, bedarf es naturgemäß auch Adaptationen und Weiterentwicklungen im Einsatzfeld.

Die vorgesehene Neugestaltung des Dienst- und Besoldungsrechtes ist dabei ein herausragendes Erfordernis, ebenso die Überlegungen zur Verwaltungsreform und zur Schuladministration.

Das sind Themenfelder, die eigener, ausführlicher Betrachtungen bedürfen, jedoch im engen Zusammenhang mit den oben angeführten Überlegungen stehen.

Wenn wir jetzt diese Erfordernisse nicht aufgreifen und die Möglichkeiten eröffnen, unter Einsatz aller Kräfte und aller Kompetenzen im Feld der PädagogInnenbildung zukunftsfähige Gestaltungen vorzunehmen, dann geht das „Fenster“ für viele Jahre wieder zu.

Die Eckpunkte für ein umsetzungsorientiertes Konzept liegen vor und sollen nun einem breiten und offenen Diskurs unterzogen werden.

2.2 Standortbestimmung und Entwicklungslinien

Eine umfassende Standortbestimmung der LehrerInnenbildung in Österreich findet sich im nationalen Bildungsbericht 2009 (Specht). Demnach hängt die Wirksamkeit der LehrerInnenbildung im Wesentlichen von folgenden Faktoren ab:

- der gesellschaftlichen Attraktivität des LehrerInnenberufes insgesamt
- der Güte der Auswahl geeigneter Personen
- der Qualität der Grundbildung (I. Phase)
- der Qualität der Berufseinstiegsphase – Induktionsphase (II. Phase)
- der Qualität von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (III. Phase)

Nachstehend soll der Ist-Stand der LehrerInnenbildung in Österreich in den genannten Bereichen skizziert und daraus abgeleitete Entwicklungslinien aus der Sicht der ExpertInnengruppe benannt werden.

Die Steigerung der Attraktivität des LehrerInnenberufes

Der derzeitige Stand

Universitäten und Pädagogische Hochschulen konnten im Studienjahr 2009/10 eine Steigerung der Erstinskriptionen für Lehrämter um bis zu 200% verzeichnen. Vermutlich lässt sich diese Steigerung zum einen auf die Akademisierung der Lehramtsausbildung für PflichtschullehrerInnen durch die Gründung Pädagogischer Hochschulen im Jahr 2007 zurückführen und zum anderen scheinen die jüngsten Prognosen über den wachsenden LehrerInnenbedarf in Österreich Wirkung zu zeigen: Aufgrund der Altersstruktur der österreichischen LehrerInnen wird die Nachfrage nach Lehrkräften laut Berechnungen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur in den nächsten fünf bis sieben Jahren in allen Schultypen steigen (internes Papier BMUKK, 25.11.2009).

Auch im Bereich der Kindergartenpädagogik ist durch die Senkung der Gruppengrößen, die Erweiterung der Altersgrenzen sowie durch das verpflichtende letzte Kindergartenjahr ein großer Bedarf an zusätzlichen KindergartenpädagogInnen entstanden.

Zur Deckung des künftigen Bedarfs an LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen wird es wichtig werden, Personen mit besonderer persönlicher Eignung für den LehrerInnenberuf zu interessieren. Zu den wünschenswerten Voraussetzungen wie psychische Stabilität, Kontaktbereitschaft, Selbstkontrolle, Offenheit für Neues und gute kognitive Fähigkeiten und gutes Ausdrucksvermögen (vgl. Mayr & Hanfstingl 2007) kommen vor allem „dynamische Einstellungen“ wie Unternehmergeist, Flexibilität, Innovationsbereitschaft, Leadership-Interessen und eine forschende Haltung hinzu.

Die Attraktivierungsmaßnahmen für den LehrerInnenberuf aus der Sicht der ExpertInnengruppe:

- Verbesserung des Berufsimages durch Eröffnung von Karrieremöglichkeiten innerhalb des LehrerInnenberufes
- Vergabe von Funktionen nach Leistungskriterien
- Erhöhung der Durchlässigkeit des LehrerInnenberufes für Personen aus anderen Berufen
- Förderung flexibler Lebensläufe durch Möglichkeiten des (partiellen) Aus- und Umstiegs in andere Berufsfelder

Die Auswahl und Selektion

Der derzeitige Stand

Während die meisten europäischen Länder den Zugang zum Lehramtsstudium seit längerem beschränken, stehen derartige Bemühungen im deutschsprachigen Raum erst am Anfang (EURYDICE 2002: 33-43). In Österreich garantiert das universitäre Studienrecht mit wenigen Ausnahmen einen freien Universitätszugang auch für Lehramtsstudierende. Die Hochschul-Zulassungsverordnung für Pädagogische Hochschulen (HCVO 2007) beschränkt die Zulassung zum Studium auf die „grundsätzliche persönliche Eignung für die Ausübung des Berufs“. Zu den vorgeschriebenen Eignungstests an Hochschulen gehören – je nach Studiengangswahl – die Überprüfung der körperlichen, musikalischen und stimmlichen Voraussetzungen sowie die Beherrschung der deutschen Sprache. Ob darüber hinaus eine weitere Auswahl aus „grundsätzlich Geeigneten“ getroffen wird, hängt von den vorhandenen Studienplätzen ab. Derzeit werden an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen durchaus unterschiedliche Aufnahmeverfahren praktiziert. Johannes Mayr unterscheidet bei Auswahlverfahren den Prognosewert für die Studierfähigkeit und die Berufsfähigkeit und warnt davor, zu hohe Erwartungen in den Prognosewert der Berufsfähigkeit von Eingangstestungen und Auswahlverfahren zu setzen (vgl. Hanfstingl & Mayr 2007).

Aufnahmevoraussetzung für die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sowie für die Bildungsanstalten für Sozialpädagogik ist die erfolgreiche Erfüllung der ersten acht Jahre der allgemeinen Schulpflicht sowie die Ablegung einer Eignungsprüfung. Für die Aufnahme in das Kolleg für Kindergartenpädagogik oder in das Kolleg für Sozialpädagogik ist eine Matura (oder Studienberechtigungsprüfung oder Berufsreifeprüfung) ebenso wie eine Eignungsprüfung erforderlich.

Die Eignungsprüfung umfasst für alle KandidatInnen eine praktische Prüfung in vier Teilbereichen (Überprüfung der musikalischen Bildbarkeit, der Fähigkeit zu schöpferischem Gestalten, der körperlichen Gewandtheit und Belastbarkeit sowie der Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit).

Maßnahmen der Auswahlpolitik für den LehrerInnenberuf³ aus der Sicht der Expertinnengruppe

- Erstellung eines empirisch begründeten Anforderungsprofils für den LehrerInnenberuf mit besonderem Akzent auf die stabilen Personeneigenschaften und Grundorientierungen
- Realisierung eines dreistufigen, systematischen Angebots zur Unterstützung der Selbstselektion, das folgende Stufen umfasst:
 - niederschwellig kontinuierliche Informationsmöglichkeiten über Anforderungen an Studium und Beruf
 - Ausbau der Angebote zu vertiefter Eignungs- und Neigungsabklärung
 - Ermöglichung frühzeitiger Praktikumserfahrungen mit begleitenden Angeboten zur Selbstreflexion
- Konzeption einer Einstiegsphase in das Lehramtsstudium, die ohne Studienzeitverlust Umstiegs- und Ausstiegsszenarien in andere Studien- und Berufsfelder beinhaltet

Die Grundbildung (I. Phase)

Die derzeitige Struktur

Auffälligstes Merkmal der österreichischen LehrerInnenbildung ist eine historisch gewachsene strukturelle Fragmentierung, die sich im unterschiedlichen Ausbildungsniveau, Ausbildungsort, Einkommen und Status für verschiedene Gruppen von LehrerInnen niederschlägt:

- LehrerInnen allgemeinbildender höherer Schulen werden universitär in neunsemestrigen Studiengängen ausgebildet. Sie schließen ihr Studium (noch) mit dem akademischen Grad eines Magisters/einer Magistra ab⁴. An den Studienabschluss schließt ein einjähriges Unterrichtspraktikum an der Schule an, das als zweite Phase der Grundbildung organisiert ist und nicht mehr von der Universität sondern von Pädagogischen Hochschulen betreut wird.
- Lehrende an Pflichtschulen (Volks- und Hauptschule) werden an den im Jahr 2007 neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen ausgebildet und erwerben neben der Lehrbefähigung auch den akademischen Grad eines „Bachelors of Education“. Die Ausbildung erfolgt in modularisierten Studiengängen und dauert sechs Semester. Für PflichtschullehrerInnen gibt es keine Induktionsphase an der Schule. Die Pädagogischen Hochschulen werden der postsekundären Ausbildung zugerechnet.

³ Diese Empfehlungen decken sich, was die Angebote zur Information und Selbstselektion betrifft, mit den Empfehlungen Mayrs und Neuwegs im nationalen Bildungsbericht (2009: 105)

⁴ Die Universitäten sind derzeit dabei, ihre Studiengänge nach der Bolognastruktur neu zu organisieren.

- Die Berufsqualifizierung für LehrerInnen im berufsbildenden Bereich wiederum ist extrem heterogen. Sie reicht von universitären Studien (Wirtschaftspädagogik) mit einschlägiger Berufspraxis bis hin zu berufsbegleitenden Professionalisierungen an Pädagogischen Hochschulen.
- KindergartenpädagogInnen sind in Österreich derzeit vom postsekundären bzw. tertiären Bildungssektor ausgeschlossen. Sie werden im Sekundarbereich II in Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik ausgebildet, welche mit einer Reife- und Diplomprüfung abschließen. Dementsprechend früh müssen sich daher für ihren Beruf entscheiden. Diese Ausbildungssituation steht in krassem Kontrast zur Bedeutung der frühen Förderung und zu internationalen Entwicklungen.

Die paradoxe Situation, dass SchülerInnen der gleichen Alterstufe im Sekundarbereich I von LehrerInnen nach wortidenten Lehrplänen unterrichtet werden, die an unterschiedlichen Institutionen, in unterschiedlichen Studiengängen unterschiedlich lang ausgebildet werden, ist sachlich nicht zu begründen und verweist auf eine der herausragendsten Paradoxien österreichischer LehrerInnenbildung. Weiters kann nur schwer argumentiert werden, warum in Österreich nach wie vor das Alter (Kindergarten, Volksschule) bzw. die Leistungsstärke (Sekundarstufe I: Hauptschule, Gymnasium) der zu betreuenden bzw. unterrichtenden Kinder und SchülerInnen die Höhe des Ausbildungsniiveaus der Lehrenden bestimmt.

Die Entwicklungslinien der Struktur einer künftigen LehrerInnenbildung aus der Sicht der ExpertInnengruppe:

- Stärkung des akademischen Charakters der LehrerInnenbildung durch Anhebung der Qualifikationserfordernisse für einen vollwertigen Lehrer/eine vollwertige Lehrerin auf Masterniveau für alle Schulstufen und Schultypen
- Anhebung der Ausbildung der KindergartenpädagogInnen auf postsekundäres Niveau mit Bachelorabschluss

Das Curriculum

In der LehrerInnenbildung allgemein kann man von zwei grundsätzlich unterschiedlichen Modellen ausgehen:

- Das integrierte Modell, in dem Theorie- und Praxislernen über die gesamte Bildungsbiographie hinweg möglichst intensiv ineinander verzahnt werden.
- Das konsekutive Modell, das unterschiedliche Phasen der Ausbildung aufeinander folgen lässt (etwa: zuerst pädagogische Ausbildung und dann Fachausbildung oder umgekehrt).

In Österreich folgen die Curricula der LehrerInnenbildung grundsätzlich einem integrierten Modell, das an Pädagogischen Hochschulen konsequenter integriert umgesetzt wird, die Curricula der Universität betonen stärker das Fach. Die unterschiedlichen Modelle erzeugen einen unterschiedlichen Habitus. PflichtschullehrerInnen definieren ihre Profession vor allem pädagogisch, LehrerInnen an höheren Schulen verorten ihre Professionalität vorrangig im Fach. Es ist jedoch ein „feiner Unterschied“ (vgl. Bourdieu 1982), ob man sich in seiner Profession als LehrerIn definiert, die ein Fach unterrichtet oder als Fachexpertin, die auch Unterricht erteilt. Nur in einem integrierten Modell, das Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraktische Studien von

Anfang an sinnvoll verbindet, entsteht ein Habitus, der auf der Kernkompetenz des Lehrens und Lernens gründet.

Exkurs: Die Rolle des Faches

Die fachliche Souveränität stellt die Basis jeder Lehrtätigkeit dar. Der fachlichen Ausbildung kommt daher – unabhängig vom Schultyp – ein hoher Stellenwert zu. Es ist ein Trugschluss zu glauben, das Fach könne in der Ausbildung von LehrerInnen jüngerer SchülerInnen vernachlässigt werden, da in diesem Alter der Pädagogik mehr Raum zukommt.

Der nationale Bildungsbericht 2009 betont: „Tiefes fachliches Verstehen des Stoffes ist die Voraussetzung für verständliches Erklären, das Konstruieren sachgemessener Beispiele, das Erkennen von SchülerInnenfehlern und die Analyse der dahinter liegenden Verständnisdefizite (Mayr & Neuweg 2009: 106). Die Trennung von Fach und Fachdidaktik ist darüber hinaus eine künstliche. Jedes Wissen ist das Ergebnis eines Lernprozesses, und die Vermittlung dieses Wissens die Rekonstruktion eben dieses Prozesses. Für Heintel (1986) existiert das Fach eigentlich gar nicht, da es sich nur in der didaktischen Situation realisiert. Didaktik ist daher unmittelbar mit (Fach)Wissenschaft verbunden und gewissermaßen die Voraussetzung ihres Fortbestandes. Es darf jedoch nicht naiv von einer vorhandenen Fachstruktur ausgegangen werden. Das Schulfach Deutsch ist nicht mit dem Universitätsfach Germanistik identisch, obwohl Lehramtsstudierende des Faches Deutsch an der Universität im Kern Germanistik studieren. Ähnliches gilt für andere Disziplinen. In einem Lehramtsstudiengang muss daher auch die Einteilung der Fächer neu überdacht werden.

Entwicklungslinien für künftige curriculare Lehramtsstudiengänge aus der Sicht der ExpertInnengruppe:

- Lehr- und Lernsituationen enthalten immer eine inhaltlich-fachliche, eine pädagogisch-didaktische sowie eine soziale und persönliche Dimension. Diese Dimensionen in der Ausbildung sinnvoll aufeinander zu beziehen, ist die Herausforderung an ein Curriculum der LehrerInnenbildung
- Etablierung eines eigenständigen akademischen Professionalisierungsganges für KindergartenpädagogInnen, SozialpädagogInnen und LehrerInnen aller Schultypen in einem integrierten Modell, das forschungsgeleitet Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und (schul-)praktische Studien von Anfang an sinnvoll verbindet
- Entwicklung eines Profils von pädagogischen Kernkompetenzen für LehrerInnen aller Schultypen und KindergartenpädagogInnen
- Abstimmung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischer Ausbildung auf die Besonderheiten schulischer, vorschulischer und außerschulischer Lernfelder

Zur Institutionenfrage

Die derzeitige Struktur

Österreich hat mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen das zweigliedrige System der LehrerInnenbildung beibehalten. Dieses System wird durch die geforderte Vereinheitlichung des europäischen Hochschulsystems durch leicht verständliche, vergleichbare Abschlüsse nach der Bolognaarchitektur (Bachelor-Master) vor nicht geringe Herausforderungen gestellt. Die Forderung nach „Employability“ nach dem Grundstudium des Bakkalaureats stellt einen Knackpunkt der zweigliedrigen Lehramtsausbildung in Österreich dar. Die Bolognastruktur passt gut zur Lehramtsausbildung an Pädagogischen Hochschulen nicht aber zu der der Universitäten. Derzeit befähigt ein dreijähriges Lehramtsstudium an Pädagogischen Hochschulen mit Bachelorabschluss ohne Einschränkung als vollwertige Lehrkraft an Volks-, Haupt- oder Sonderschulen zu unterrichten. Mit der Umstellung der universitären LehrerInnenbildung auf das Bolognasystem stellt sich künftig die Frage der „Employability“ eines universitären Bachelors für das Lehramt. In welchem schulischen Bereich können „Bachelors“ Beschäftigung finden? Oder grundsätzlicher gefragt: Unter welchen Bedingungen kann ein dreijähriges Studium generell – an welcher Institution immer - ausreichend für eine so anspruchsvolle Tätigkeit wie den Lehrerberuf qualifizieren? Die Versuche, das Bolognasystem in der LehrerInnenbildung für die Sekundarstufe an den Universitäten umzusetzen, treiben die Widersprüche der fragmentierten österreichischen LehrerInnenbildung auf die Spitze und verlangen nach einer einheitlichen Lösung.

Entwicklungslinien institutioneller Weiterentwicklung aus Sicht der Expertinnengruppe:

- Für eine qualitativ hochwertige Ausbildung aller LehrerInnen ist die Kooperation und Annäherung von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen unerlässlich, wobei die jeweiligen Stärken beider Institutionen zusammenfließen sollen
- Um diese Kooperation und ein vollständiges Angebot in den Regionen zu sichern, werden in Österreich Modelle für regionale Zusammenarbeit („Cluster“) entwickelt und umgesetzt (siehe Kap. 1 u. 3.5)
- Regionale Varianten der Zusammenarbeit von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sind aufgrund der unterschiedlichen Streuung der Standorte von Hochschulen und Universitäten möglich und wünschenswert
- Die nach der Bologna-Studienarchitektur vorgesehenen Bakkalaureatsstudien an den beiden Ausbildungsorten sollten es aufgrund der Abgleichung von Studieninhalten ermöglichen, dass die jeweiligen Bakkalaureatsabschlüsse gegenseitig anerkannt werden
- Die berufsbegleitenden Masterstudiengänge zum Erwerb der vollen Lehrbefähigung werden (mit Ausnahme der Fachmasterstudiengänge) grundsätzlich gemeinsam verantwortet und organisiert
- Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen (Dienstrecht, Forschungsanreize) zur Implementierung eines umfassenden Personalentwicklungsprogramms für Pädagogische Hochschulen zur Vertiefung der fachwissenschaftlichen Kompetenz und der Forschungskompetenz der MitarbeiterInnen

Der Berufseinstieg - Induktionsphase (II. Phase)

Der derzeitige Stand

Über die Bedeutung der Berufseinstiegsphase der JunglehrerInnen in den ersten Jahren ihrer Laufbahn besteht breiter Konsens, da in diesen ersten Berufsjahren Handlungs- und Wahrnehmungsmuster aufgebaut und Routinen entwickelt werden. Diese Phase muss daher gut begleitet und unterstützt werden. Mayr und Neuweg weisen auf die Gefahr hin, dass JunglehrerInnen, die in dieser Phase alleine gelassen werden, hinter ihren Ausbildungsstand zurückfallen können und zitieren entsprechende Studien (vgl. Mayer & Neuweg 2009: 112f).

In Österreich werden derzeit, was die Berufseinstiegsphase betrifft, zwei Modelle praktiziert:

- Einphasiges Modell: AbgängerInnen der Pädagogischen Hochschulen erhalten keine spezielle Berufseinführung und werden unmittelbar nach Abschluss des Studiums als vollwertige LehrerInnen eingesetzt. Ähnliches gilt für KindergartenpädagogInnen nach Abschluss der schulischen Ausbildung.
- Zweiphasiges Modell: Für AbsolventInnen der universitären Lehramtsstudien gilt das Lehramtsstudium als wissenschaftliche Berufsvorbereitung. An die erste Phase, die mit dem Studienabschluss endet, schließt mit dem einjährigen Unterrichtspraktikum die zweite Phase der Berufsbildung an.

In der Einführungsphase erteilen die PraktikantInnen Unterricht im Ausmaß von vier bis sieben Wochenstunden unter der Anleitung eines Betreuungslehrers/einer Betreuungslehrerin und hospitieren in unterschiedlichen Klassen. BetreuungslehrerInnen müssen eine mindestens dreijährige Unterrichtspraxis aufweisen und einen „Lehrgang für BetreuungslehrerInnen“ an Pädagogischen Hochschulen besucht haben. Die PraktikantInnen selbst sind in der zweiten Phase ebenfalls verpflichtet, einen Lehrgang an der Pädagogischen Hochschule zu absolvieren. Das Unterrichtspraktikum wird mit einer Beurteilung durch den Dienstvorgesetzten (Schulleitung) auf Vorschlag der betreuenden Lehrkraft abgeschlossen, wobei 60 bis 100% der PraktikantInnen nach einer Umfrage unter den Landesschulratsbehörden (Mayr und Neuweg 2009) den zu erwartenden Erfolg erheblich überschreiten. Die derzeitige Praxis der Berufseinführung ist also widersprüchlich und uneinheitlich. KindergartenpädagogInnen und ein Großteil der LehrerInnen erhalten überhaupt keine Berufseinführung, LehrerInnen an höheren Schulen absolvieren ein einjähriges Berufspraktikum, das nicht von der Institution verantwortet wird, die die Grundbildung übernommen hat.

Entwicklungslinien für die Berufseinstiegsphase, Induktion, Vertiefung und Erweiterung aus der Sicht der ExpertInnengruppe:

- Einrichtung einer Berufseinstiegsphase (Induktionsphase) für LehrerInnen aller Schultypen sowie für KindergartenpädagogInnen
- Integration der Induktionsphase in die weiterführende Ausbildung mit vertiefendem und erweiterndem Kompetenzerwerb (berufsbegleitendes Masterstudium/Kompetenzportfolio)
- Reduktion der Lehrverpflichtung für den Zeitraum der Induktionsphase
- Aufwertung der MentorInnen durch eine qualifizierte Ausbildung

Die Fort- und Weiterbildung im Beruf (III. Phase)

Der derzeitige Stand

Selbst bei optimaler Gestaltung des Studiums können nicht alle berufsrelevanten Kompetenzen für die erfolgreiche Berufsausübung vermittelt werden. LehrerInnenbildung ist daher immer als kontinuierlicher Prozess des Kompetenzaufbaus zu denken. Haltungen und Kompetenz werden in der Ausbildungsphase grundgelegt und in Fort- und Weiterbildung während eines gesamten Berufslebens vertieft. Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen wurde nicht nur die Ausbildung sondern auch die Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen auf ein akademisches Niveau gehoben. Dazu müssen neue Konzepte entwickelt werden. Österreich hat im Bereich der berufsbiographisch angelegten akademischen Fort- und Weiterbildung großen Nachholbedarf. Auch hier gilt: es gibt kaum statistische Daten über die Nutzung der Angebote oder empirische Studien über Wirksamkeit. Lange Zeit war die LehrerInnenbildung auch in der Fort- und Weiterbildung fragmentiert. An den Vorgängerinstitutionen der Pädagogischen Hochschulen, den Pädagogischen Instituten, wurde die Lehrerfortbildung in an Schularten orientierten Abteilungen schulartenhomogen organisiert. An einigen Pädagogischen Hochschulen wird versucht, diese Fragmentierung der LehrerInnenfortbildung nach Schularten aufzuheben. Die LehrerInnenfortbildung an den Hochschulen orientiert sich an Kompetenzen. Die Schulart sollte nur ein untergeordnetes Kriterium der Auswahl der Zielgruppe sein. Wer LehrerInnenfortbildung nachhaltig anlegen will, d. h. eine langfristig angelegte, praxisnahe methodische Konzeption wählt, in der Input-, Praxis- und Reflexionsphasen einander abwechseln, zieht gerade auch daraus Nutzen, dass die TeilnehmerInnen unterschiedliche pädagogische Erfahrungsfelder mitbringen.

Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen profitiert von der Einbindung in das akademische System von Bologna. Durch systematische Fortbildung, die z. B. in einem LehrerInnenportfolio nachgewiesen und zertifiziert ist, kann eine schrittweise Höherqualifizierung auch im formalen Bereich stattfinden. LehrerInnen können noch Jahre nach der Grundbildung in berufsbegleitende Masterprogramme einsteigen und sich so schrittweise weiterqualifizieren. Umgekehrt können Personen aus andern Berufen ihr persönliches Portfolio durch Fort- und Weiterbildungen ergänzen und so zu Berechtigungen im Lehrerberuf kommen.

Entwicklungslinien der LehrerInnenfortbildung aus der Sicht der ExpertInnengruppe:

- Orientierung der LehrerInnenfortbildung an zu erwerbenden Kompetenzen anstelle der Orientierung an Schultypen
- Aufbau eines Dokumentationswesens in Form eines LehrerInnenportfolios, das formale und informell erworbene Qualifikationen ausweist
- Bindung von Funktionszuteilungen an Schulen an ausgewiesene Qualifikationen
- Ermöglichung einer differenzierten Berufskarriere durch Spezialisierungen und Schwerpunktsetzungen in Fort- und Weiterbildung.
- Schaffung von Möglichkeiten und Anreizen über Abordnungen und Freistellungen, temporär forschend und entwickelnd an Universitäten und Hochschulen tätig zu sein.

2.3 Internationale Aspekte der LehrerInnenbildung

Mit der hier vorgeschlagenen Reform der pädagogischen Ausbildung gesellt sich Österreich zu den europäischen Ländern, die entsprechend der Initiative des Rates der Europäischen Union von 2007 eine fachliche Integration und akademische Aufwertung aller einschlägigen Ausbildungen im Rahmen des Bolognaprozesses anstreben (EU Kommission 2007).

Zurzeit gibt es in Europa sehr unterschiedliche Formate für pädagogische Ausbildungen sowie widersprüchliche Reformtendenzen sowohl was die Ausbildung, als auch was die Beschäftigung pädagogischen Personals betrifft⁵:

- In fast allen osteuropäischen Ländern wurden die Ausbildungen in den letzten Jahren zum Teil erheblich aufgewertet und ausgeweitet, während in manchen westeuropäischen Ländern (wie etwa Großbritannien) gegenläufige Tendenzen zu beobachten sind.
- Länge und Ort der Ausbildungen variieren erheblich: Beispielsweise dauert die Grundbildung für Volksschullehrkräfte je nach Land drei bis fünf Jahre, für Sekundarstufenkräfte vier bis sieben Jahre. Mancherorts findet die gesamte Ausbildung an Universitäten statt (z.B. Finnland), in manchen Ländern teilen sich Universitäten und andere Hochschulen die Aufgabe (etwa Dänemark, Norwegen) und in manchen Ländern kommen noch andere zum Teil schulische, zum Teil postsekundäre Ausbildungsformate hinzu (z.B. Deutschland, Großbritannien).
Aus Dauer und Trägerschaft (z.B. akademisch oder nicht) lassen sich keine einheitlichen Rückschlüsse auf Ausbildungsinhalte oder -qualitäten ziehen.
- In weniger als der Hälfte der europäischen Länder gibt es verpflichtende Induktionsprogramme für den Einstieg in pädagogische Berufe. Dort, wo es sie gibt, variiert deren Dauer von wenigen Monaten bis zu drei Jahren.
- Hinzu kommt, dass die Beschäftigungsmuster in den jeweiligen Einrichtungen sehr unterschiedlich sind: Beispielsweise sind sehr oft hohe Ausbildungsniveaus für Fach- und Führungspersonal im vorschulischen Bereich damit verbunden, dass weniger oder in keiner Weise berufsspezifisch vorgebildetes Personal in der Gruppenarbeit eingesetzt wird⁶.
- Außerdem wird es mehr und mehr üblich, auch im Schulbereich Assistenzkräfte (z.B. Großbritannien, Tschechien) sowie Personal anderer Vorbildung zu beschäftigen (z.B. wie in nordischen Ländern üblich aus der Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendarbeit, Heilpädagogik, Ergotherapie usw.).

Mit der hier vorgeschlagenen Reform würde Österreich was Umfang und Niveau der pädagogischen Ausbildungen betrifft in allen Bereichen zur Spitzengruppe zählen, ohne in den Fehler einer einseitigen Akademisierung zulasten der berufspraktischen Erfahrungen zu verfallen. Im Vergleich zu vorliegenden Organisationsmodellen⁷:

- Durch die konsekutive Verschränkung der Ausbildungsphasen und Berufsetappen (von der Grundbildung über Turnus, Assistenz oder Vollkraft bis hin zu Fach- und Führungsaufgaben) vermeidet sie, dass die notwendige akademische und berufliche Aufwertung der pädagogischen Ausbildungen

⁵ vgl. EURYDICE 2004, 2006, 2009a, 2009b sowie zusammenfassend Hopmann 2008

⁶ vgl. EACEA 2009a, 109ff

⁷ vgl. OECD 2006, EURYDICE 2009b

und Berufe durch ein Nachdrängen weniger qualifizierter Kräfte bezahlt wird.

- Durch die in ihrer Art einmalige Verknüpfung von zweitem Ausbildungsabschnitt und Induktionsphase vermeidet sie den für konsekutive Modelle (erst Ausbildung, dann Beruf) typischen Bruch zwischen Bildung und Beschäftigung ebenso wie die für integrierte oder rein akademische Programme typische Reduktion der Theorie-Praxis-Interaktion auf kurze Praktika.
- Durch den „gemeinsamen Kern“ sichert sie gegen die häufig anzutreffenden Distanzen und Hierarchien zwischen den pädagogischen Berufen, ohne doch die Notwendigkeit der Spezialisierung auf Adressatengruppen zu verkennen.
- Durch die Öffnung unterschiedlicher Zugänge (von der Berufserfahrung bis zum Fachstudium), von denen durch großzügige Anerkennungen ein Umstieg in die pädagogischen Berufe erleichtert wird, entspricht der Vorschlag der Forderung, mehr berufs- und lebenserfahrene Personen für den Lehrberuf anzusprechen.
- Dies wird bei den Berufszugängen sowie bei der Binnenstrukturierung der Ausbildungen durch die Orientierung der neuen Ausbildungen an den europäischen und den nationalen Qualitätsrahmen (EQF, NQR) unterstützt, nicht zuletzt durch die Ausrichtung auf sowohl professionsspezifische wie bereichsübergreifende Kernkompetenzen.
- Schließlich sichert die Einbettung des Modells in eine professionsbezogene Lebenslaufperspektive die Nachhaltigkeit der Verknüpfung von Praxis und Wissenschaft, deren Fehlen in den bisherigen Studien zur Fort- und Weiterbildung in Europa immer wieder beklagt wurde.

3. Eine neue Ausbildung für pädagogische Berufe

Ziel der von der ExpertInnengruppe vorgeschlagenen Bildungsstruktur ist die Stärkung und Erweiterung der fachwissenschaftlichen und pädagogischen Grund- und Weiterbildung für alle pädagogischen Berufe.

In der konkreten Umsetzung wird es entscheidend darauf ankommen

- ein klares Anforderungsprofil für künftige LehrerInnen, ihre persönlichen Eigenschaften und ihre Grundorientierung festzulegen
- verbindliche Angebote zum „Self-Assessment“ und die gesamte Berufslaufbahn begleitend zur Vertiefung der Eignungen und Neigungen bereitzustellen
- die Studieneingangsphase mit flexiblen Ein- und Ausstiegsszenarien zu versehen
- die Erreichung von Kernkompetenzen als Qualitätskriterium für die Studien- und Berufseignung zu etablieren
- vergleichbare Standards für die Aufnahmeverfahren in allen Bereichen der LehrerInnen- und PädagogInnenausbildung zu entwickeln

Die Ergebnisse der Vorarbeiten der ExpertInnengruppe werden im Weiteren in folgenden Abschnitten dargestellt:

- Die Prinzipien und Kriterien
- Kompetenzen, Berufsprofile, Berufsverläufe
 - Die Kompetenzorientierung
 - Der Kompetenzbegriff
 - Biographie – Handeln – System – Profession
 - Kernbereiche – Hintergrunddimensionen
- Die Curriculum-Architektur:
 - Das Drei-Phasen-Modell
 - Die Konkretisierung für den angestrebten Beschäftigungsbereich
 - im Rahmen der Grundbildung
 - im Rahmen der Induktion
 - im Rahmen der Weiterbildung
 - besondere Regelungen für einzelne Berufsbilder
- Das Kontinuum professioneller Entwicklung
 - Eignungsabklärung und Studierendenauswahl
 - Berufseinführung (Induktion)
 - Kontinuierliche professionelle Entwicklung
- Struktur und Institutionen
 - Die Schaffung von PädagogInnenbildungs-Clustern

- Wissenschaftlichkeit und Forschung
 - Forschung an LehrerInnenbildungsinstitutionen
 - Sinn – Ziele – Ausrichtung
 - Forschung als Grundlage von Aus-, Fort- und Weiterbildung
 - Gelingensbedingungen

3.1 Prinzipien und Kriterien

Ziel der von der ExpertInnengruppe vorgeschlagenen Bildungsstruktur ist die Stärkung und Erweiterung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, pädagogischen und schulpraktischen Grund- und Weiterbildung für alle pädagogischen Berufe.

Dabei wurden für die Entwicklung des Modells und die Planungs- und Umsetzungsvorschläge einige Eckpunkte als grundsätzliche Zielvorstellungen vereinbart:

Umfassendes und differenziertes Modell

Ein Modell über alle pädagogischen Berufe, abgestimmt auf die Erfordernisse der jeweiligen Bildungsbereiche.

Kernkompetenzen und Fachdidaktik

Gemeinsame Kernkompetenzen für alle pädagogischen Berufe – Kommunikation, Lernen und Lehren, Bildung und Kompetenzen in „Domänen“ (Sprachen, Mathematik-NAWI-Technik, Geisteswissenschaften etc.) je nach pädagogischem Einsatzbereich.

Fachwissenschaftliche Kompetenz zur „Einsicht in Weltsicht“.

Fachdidaktik als Schlüssel für fachliche Lern- und Erkenntnisprozesse

Balance zwischen „GeneralistInnen“ und „SpezialistInnen“, keine „AlleskönnerInnen“.

Vertiefung sowohl in Schwerpunktbereichen als auch in inhaltlichen Bereichen möglich („Spezialisierte GeneralistInnen“ oder „generalistische SpezialistInnen“).

Berufszugang, Induktion, Stufen

Jeder Bachelor-Abschluss vermittelt den Berufszugang in einem definierten Bereich (in der Schule).

Berufsbegleitende Induktion inklusive erweitertem und vertieftem Kompetenzportfolio, auch als Bestandteil eines Masterstudiums.

Grundsätzliche Gleichwertigkeit in allen Bildungsbereichen, LehrerInnen-„Stufen“ (statt „StufenlehrerIn“): TurnuslehrerIn, Lehrkraft / Führungskraft / Spezialaufgaben.

Weiterqualifizierung – auch für andere pädagogische Einsatzfelder – aufbauend auf Vorqualifikation möglich

Differenzierung für Ersteinstieg

Im Rahmen der Grundbildung erfolgt über den gemeinsamen Bereich der Kernkompetenzen hinaus die Differenzierung im Hinblick auf die Anforderungen jenes Bildungsbereiches, auf den das jeweilige Bachelor-Studium für den Ersteinstieg vorbereitet (z.B. Primarstufe, Sekundarstufen).

Jedes Bachelorstudium bietet darüber hinaus die Grundlage dafür, durch entsprechende Zusatzqualifi-

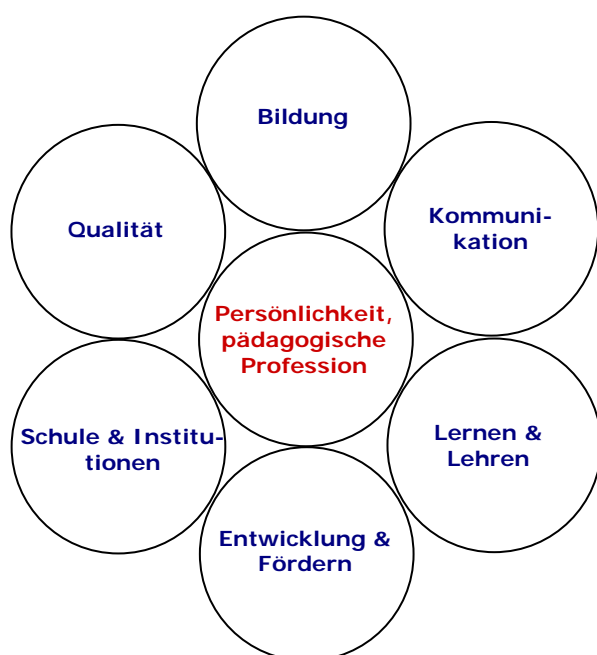
	kationen die Voraussetzung zur Lehrtätigkeit in weiteren Bildungsbereich zu erwerben, um dadurch flexible Berufsverläufe zu ermöglichen.
Offener Zugang	Berufszugang aus anderen Berufsfeldern mit Akkreditierung relevanter Kompetenzen + adäquater – berufsbegleitender – Ausbildung
Anrechnung	Anrechnung von Inhalten des fünften Jahres BAKIP für einschlägiges Bachelor-Studium, analog für Sozialpädagogik; Berufszugang mit Sekundarabschluss, verbindliche Berufseinführungsphase, Weiterqualifizierung – auch Master – anzustreben.
Berufsbildende Berufe	Zugang zur Ausbildung für berufsbildende pädagogische Berufe sind auch ohne Matura möglich; neuer Typ von „Professional Bachelor / Master“, Voraussetzung nur für Vollzeitkräfte.
Lebensbegleitendes Lernen	Lebensbegleitende Weiterbildungsphase, Vertiefung und Ergänzung, insbesondere auch für Einsatzfelder wie Schulleitung, Inklusions-Pädagogik, E-Learning, Projektmanagement und andere Professionen im Bildungsbereich

3.2 Kompetenzen, Berufsprofile, Berufsverläufe

Das Konzept „LehrerInnenbildung NEU“ geht davon aus, dass es Grundkonstanten von Kompetenzen gibt, die in allen Einsatzfeldern pädagogische Berufe von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Im Sinne eines verbindenden, den Entwicklungs- und Bildungsprozess junger Menschen als Ganzes betrachtenden pädagogischen Ansatzes sind diese Kernkompetenzen eine Art „gemeinsame Mitte“ für alle pädagogischen Berufe.

Im Rahmen der Grundbildung erfolgt darüber hinaus die Differenzierung und Qualifizierung für die unterschiedlichen Einsatzfelder als Ersteinstieg in die pädagogische Profession.



In allen Bachelor- und Masterstudien für lehrende und erziehende Berufe bilden diese zentralen Dimensionen einen für alle gemeinsamen Kern, aus dem heraus übergreifende Kernkompetenzen zu definieren sind.

Kompetenzorientierung als Notwendigkeit

Maßgebliche Szenarien über zukünftige Entwicklungen der Gesellschaft und die Rolle der Bildung, wie sie international (EU, Europarat, OECD, Vereinte Nationen usw.) entworfen werden, betonen die Abhängigkeit der Qualität des gesellschaftlichen Lebens von den Fähigkeiten der Menschen, Flexibilität und zugleich innere Stabilität im Handeln zu erlangen. Die Rollen von Wissen, Können, Bereitschaften, Motiven und Haltungen in ihrem Verhältnis zueinander werden dabei neu beschrieben und in Kompetenzkonzepten ausgefaltet, deren Umsetzung in vielen Bereichen begonnen hat.

Das Konzept „LehrerInnenbildung NEU“ beinhaltet den international sich vollziehenden Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung als Zielbegriff schulischer und hochschulischer Bildung. Vier Gründe werden dazu europäisch und weltweit angeführt:

- tiefgreifende Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt
- Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung
- die Verwendung eines Kompetenzkonzeptes in nationalen und internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA, IGLU oder DESI sowie in der Konzeption von an Bildungsstandards orientiertem Unterricht
- die Fokussierung auf Kompetenzen in Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsverfahren

Die seit Jahren in europäischen Ländern zu beobachtende Kompetenzorientierung in der LehrerInnenbildung sowie im weitergesteckten Bereich der pädagogischen Berufe stellt eine wesentliche Herausforderung dar, auch für Österreich ein Kompetenzkonzept zu entwickeln, das die Qualität der Arbeit der pädagogischen ExpertInnen neu bestimmt und auch überprüfen kann. Dabei wird man sich an der internationalen Debatte rund um die Begrifflichkeiten und Konzepte, um die Entwicklungs- und Überprüfungsöglichkeiten von pädagogischen Kompetenzen stärker als bisher beteiligen und in Praxis und Forschung der pädagogischen Berufe relevante Studien und Umsetzungen anstreben müssen⁸

Mit der Konzentration auf Kompetenz und auf jene Kompetenzen, die helfen, neue Entwicklungen im Bildungswesen zu meistern, folgt die ExpertInnengruppe auch der Mitteilung der Europäischen Kommission an den Rat und das Europäische Parlament zur „Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung“ (2007).

In diesem Bericht werden neue Anforderungen an LehrerInnen mit lebenslangem Kompetenzzernen besonders in diesem Beruf beantwortet.

Die konstatierten neuen Anforderungen im Bildungswesen verdanken sich bestimmten gesellschaftlich-kulturellen Dynamiken wie z.B.:

- der Beschleunigung und technischen Optimierung von Information und Kommunikation
- der rasant wachsenden Diversität von Kultur, Sprache, Begabung, Gender, Politik, Religion
- dem schwierigen Umgang mit zukunfts- und gestaltungsoffenen unbestimmten Situationen

Daher erfordert pädagogisches Handeln

- neue multidisziplinäre Wissenszugänge, um die Gegenwart zu verstehen,
- hohe metareflexive Kompetenzen, um eine entwicklungsoffene und flexible Praxis zu etablieren,
- individualisierende UND sozialisierende Lernkulturen, verbunden mit kooperativen Haltungen,

⁸ Vgl. Maag Merki, K. : Kompetenz, in: Andresen, S., Casale, R., Gabriel, Th. U.a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Beltz 2009, S. 492-506; Kraller, Ch./Schratz, M. (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf, Lit 2007; Kraller, Ch., Schratz, M. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln.

- und dies in komplexen Handlungsfeldern mit unterschiedlichsten Akteursgruppen und Interessen.

Die Weiterentwicklung des österreichischen Bildungssystems benötigt ein Kompetenzentwicklungskonzept für die Arbeit in unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsfeldern, das sowohl gemeinsame konzeptionelle Voraussetzungen als auch die unterschiedlichen Ausdifferenzierungen für einzelne Einsatzfelder kennt. Dabei wird hier davon ausgegangen, dass Grundperspektiven und Kernbereiche eine Art gemeinsame Mitte für alle pädagogischen Berufe bilden.⁹

Der Kompetenzbegriff und seine Gestaltungsaspekte von LehrerInnenbildung

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

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; Motivationen und zugrundeliegende Interessen werden untrennbarer mit der Wirkung des eigenen Handelns verbunden. Die Analyse von Haltungen handelnder Menschen zeigt, wie tief Persönlichkeit und Kompetenz miteinander verbunden sind.

Kompetenzorientierung als Betonung der Selbstorganisation menschlichen Handelns in komplexen Feldern beschreibt so den in Aus-, Fort- und Weiterbildung notwendigen Wechsel vom fragmentierten, isolierten Wissen hin zu einer integrierten professionellen Entwicklung.

Kompetenz gilt dabei übereinstimmend als mehrdimensionale Befähigung zur handelnden Bewältigung komplexer Anforderungssituationen im Berufsfeld.

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

Die vorgeschlagene 3-Phasen-Struktur der pädagogischen Berufe geht von einem interinstitutionell und curricular vernetzten und aus der Perspektive der lebenslangen Fort- und Weiterbildung gedachten Gesamtmodell für pädagogische Berufe aus, das dreidimensional gedacht ist (Person, Ausbildungsinstitution, Berufsfeld).

⁹ Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung, Waxmann 2008. Schmidt, J. : Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur, Auer 2005; Neuweg, G.H.: Könnerschaft und implizites Wissen 1999, Allemann-Ghionda, C., Terhart, E.: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in Ausbildung und Beruf, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, 52. Jahrgang (2006). Greiner, U., Heinrich, M (Hrsg.): Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen, Lit 2006; Oser, F., Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme, Ruediger 2001. Weinert, F.: Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001. Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?, in: Pädagogik 56, Heft 6 (2004) ; Helsper, W., Hörster, R., Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Velbrück Wissenschaft 2003; Baumert, J. u.a.: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4 (2006). u.a.

Dabei ist zu beachten: Je mehr berufsbiographisch 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.

Insgesamt erfordert eine curriculare Neukomposition, die der bolognagemäßen Modularisierung den Kompetenzgedanken wirklich einschreibt, folgende Gestaltungskriterien:

- eine klare Zuordnung von übergreifenden Kernbereichen und ausbildungs-, sowie fort- und weiterbildungsspezifischen contents
- ein Kompetenzentwicklungskonzept, das sich im modularen Aufbau widerspiegelt
- die Neubestimmung von Umfang und Ort des systematischen Fachwissens (wieviel, wann, wie)
- die Klärung des Verhältnisses von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in den jeweiligen pädagogischen Einsatzfeldern
- ein curricular gestaltetes Verhältnis von Theorie und Praxis, Empirie und Systematik, das es ermöglicht, mit disziplinär unterschiedlichen Systematiken an konkreten Praxisfällen zu arbeiten
- die Bereitstellung von Feldern unterschiedlicher Wissenszugänge für unterschiedliche Wissenstypen, um Wissensgenerierungsfähigkeiten bei Studierenden/LehrerInnen zu stärken

Bedenkt man die gegenwärtig umstrittenen Fragen zu internationalen Studien rund um die empirische Erfassung/Messung von Lehrerkompetenzen, sollte Österreich hier vor Engführungen (reine Konzentration auf die Messung von Zentralkompetenzen, keine Berücksichtigung von (auch qualitativen) Forschungen zur Entwicklung von Kompetenzen, Vernachlässigung der nicht oder schwer messbaren Kompetenzanteile, die aber wesentlich persönlichkeitsfokussierte Kompetenzorientierung ausmachen) gewarnt sein, ohne sich jedoch von der weiteren internationalen Entwicklung abzukoppeln.

Der Planungsansatz zielt auf die in der Aus- und Weiterbildung mögliche planvolle Herstellung und Messung von LehrerInnenkompetenzen ab.

Der Kultivierungsansatz betont hingegen mehr die Notwendigkeit informeller Lernorte und die - aus der Sicht eines rationalistischen Handlungsmodells - Unplanbarkeit von Kompetenzentwicklung. Ein international anschlussfähiges und dennoch für Österreich spezifisch profiliertes Forschungskonzept sollte in der Aus- und Weiterbildungspraxis ausdrücklich (!) zwischen den beiden Ansätzen verbinden.

Wenn Kompetenzentwicklung initiiert, durch Ausbildung massiv beeinflusst und überprüft werden soll, stellt sich implizit die Frage der Verarbeitungstiefe der Kompetenzen, und damit die Frage der Standards¹⁰ in der Lehrerbildung,

¹⁰ Standards in der Lehrerbildung, die Frage nach der Verarbeitungstiefe der erworbenen Kompetenzen, nach der Qualität des Angebots und nach den institutionell installierten Lehr- und Lernkulturen, fächern sich also in drei Bereiche auf: in content standards (siehe die sich obligatorisch durchziehenden Kernbereiche etwa in der neuen curricularen Architektur), opportunity-to-learn-Standards (z.B. interinstitutionelle Gestaltung von Ausbildungsphasen, performance-Standards (das hier im eigentlichen Sinne gemeinte erreichte Ausbildungsniveau der erworbenen Kompetenzen bei den Absolventen).

die aus der hier vorgeschlagenen Gesamt-Architektur hervorgehen werden müssen.

Ebenso wie die Frage der Standards aus der Kompetenzdebatte notwendigerweise hervorgeht, wird aus kulturwissenschaftlicher Sicht Kompetenzorientierung neue Forschungen und soziale Praxen zu Kompetenzentwicklung in überfachlichen Bereichen erfordern.

Denkt man Kompetenz und Persönlichkeit immer zusammen, wie international zunehmend üblich, so wird dies eine kulturell-habituelle Neuausrichtung von Individuen und Systemen mitbedingen: Selbstaktivierung, ein proaktives unternehmerisches Selbst, sozialer Weitblick und intellektuelle Großzügigkeit durch eine gute Bildungsbasis werden erforderlich sein. Kompetenzorientierung ohne Bildungszumutung wird ansonsten zur Technologie.

Biographie – Handeln – System – Profession – Ethos:

Die Fokussierung auf Kompetenzen orientiert sich an der Entwicklung individueller und lebenslang sich verändernder, durch Lernen beeinflussbarer Handlungsfähigkeiten, die kontextbezogen auf konkrete Anforderungen in bestimmten Feldern hin verstanden werden und daher auch die Erfordernisse der sozialen Systeme berücksichtigen, in denen sich die Individuen bewegen. Daher umfasst dieser Vorschlag fünf ineinander verzahnte Perspektiven:

- Kompetenz und Berufsbiographie
 - Kompetenz und Handlungsqualität
 - Kompetenz und Bildungssystem
 - Kompetenz und Profession
 - Kompetenz und Ethos
-
- Die Gestaltung des (Aus-)Bildungs- und Weiterbildungsweges in einem integrierten Gesamtmodell beschreibt den berufsbiographischen Weg der Studierenden beginnend mit der Studienberatung und dem Auswahl- und Aufnahmeverfahren über die Studieneingangsphase und Grundbildung sowie studienbegleitende Beratung, Neugestaltung der Induktionsphase bis zum berufsbegleitenden Weiterstudium sowie Quereinstiegs-, Umstiegs- und Ausstiegsmöglichkeiten. Sie skizziert aufeinander abgestimmte berufsbiographische Phasen, innerhalb derer sich aufsteigend Kompetenzen ausfallen. Dabei erfordert die Grundbildungsphase basale Kompetenzentwicklungsprozesse und damit andere Lernsettings als etwa die berufs begleitende Weiterbildung von erfahrenen pädagogischen ExpertInnen. Die Relationen in den Kompetenzanforderungen und Verarbeitungstiefen zwischen Grundbildung und Weiterbildung müssen neu definiert werden, wozu es gültige Niveaumodelle braucht. Formal und informell zuvor erworbene Kompetenzen müssen in eigenen Anerkennungsrichtlinien (analog der Ausgestaltung des NQR) berücksichtigt werden können.
- Der berufsbiographische Kompetenzentwicklungsprozess ist hochindividuell und bedarf daher begabungsfördernder gezielter Unterstützung durch Beratung und geeignete Lernsettings.
- Kompetenzentwicklung orientiert sich zweitens an der Handlungsqualität in den unterschiedlichen pädagogischen Feldern. In Anlehnung an die

deutschen KMK-Standards¹¹ faltet sich pädagogische Kompetenz in den Dimensionen Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Beurteilen, Innovieren und Entwickeln, Führen und Verantworten unterschiedlich aus. Die Dimensionen sind nach Kompetenzklassen und Stufenmodellen mit bestimmten Entfaltungsniveaus und Verarbeitungstiefen quer durch den berufsbiographischen Prozess und verschränkt mit fachwissenschaftlichen Standards zu modellieren.

Etwa kann Diagnostizieren und Beurteilen in der Grundstufe im Bereich Mathematik als Kernkompetenz nur auf einer bestimmten Höhe des fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Wissens modelliert werden, wobei Fach und Didaktik nicht zu trennen sind.

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.

Neben exakten curricularen Kompetenzdefinitionen für die jeweiligen Module, orientiert am Anforderungsprofil für LehrerInnen der Gegenwart und Zukunft, müssen die Lern- und Prüfungskulturen kompetenzorientiert gestaltet werden. 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. Kompetenzorientierung verändert, grundsätzlich verstanden, auch die Rolle des Faches. Fächer sind Wirklichkeitsinterpretationen und als solche liefern ihre Erkenntnisse Orientierungs- und Gestaltungsinstrumentarien zur Veränderung von Welt. Als dynamische Orte neuer Wissensgenerierung verstanden, bilden die schulischen Fächergruppen, deren Systematik überdacht werden soll, Bildungsfächer, die auf Partizipation und Entscheidungsfähigkeit der SchülerInnen als Bürger der Zivilgesellschaft fokussieren.

- Kompetenzentwicklung muss neben der individuell-berufsbiographischen Perspektive immer deutlicher auch das System beachten. Welche Art von Kompetenzen seiner ExpertInnen 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?

Der Kontext schulsystem- oder schulstandortbezogener Situationen und Erfordernisse verändert derzeit bereits curriculare Weiterbildungsprogramme und wird auch die individuellen Berufskarrieren sowie das Gesamtmodell LehrerInnenbildung beeinflussen.

- Kompetenzentwicklung ist mit der weiteren Ausgestaltung/ Ausdifferenzierung der LehrerInnenprofession und der pädagogischen Professionen in Österreich zu verbinden. Kompetenz ist aufgabenorientiert und personal-integrativ. Wie lösen Personen mit ihren biographischen Erfahrungen, ihrem Wissen und Können, ihren Einstellungen und Selbstreflexionsmöglichkeiten sowie den verfügbaren Handlungsbedingungen und Ressourcen die situationsabhängigen Aufgaben? Wie stehen sie zu ihrer Ver-

¹¹ Kultusministerkonferenz: Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften 2004. Terhart, E: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Universität Münster 2002.

antwortung, und wie kann diese im LehrerInnenbildungssystem gestärkt werden?

Dabei greift die ExpertInnengruppe auf das von der vom BMUKK eingesetzten AG EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) entwickelte Modell zurück, das Person und System in den Domänen Diskursfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Kollegialität, Personal Mastery, Differenzfähigkeit als Querschnittsthemen herausarbeitet, die in der wissenschaftlichen Diskussion um die Professionalität von LehrerInnen eine zentrale Rolle spielen. (Schratz, u.a. 2008)

Auf Systemebene zu agieren und damit als Experten-Berufsstand zur öffentlichen Selbstthematization fähig zu sein, verlangt für die österreichische Weiterentwicklung des Bildungssystems die Übernahme einer kollektiven Mitverantwortung der Lehrerschaft, die so als Berufsstand „professionell“ würde. Die Reintegration der verschiedenen Typen/Gruppen von LehrerInnen¹², die im neuen Modell durch eine grundsätzlich für alle gültige 3-Phasen-Struktur und einen starken gemeinsamen Kern (=Kernbereiche) innerhalb der Bachelorausbildung angegangen wird, kann ein wichtiger Schritt sein, diese kollektive Verantwortung zu stärken.

Eine Professionalisierung der PädagogInnen in der Bewusstwerdung einer systembezogenen Gestaltungsaufgabe, die nicht als Verteidigung von Besitzstandsinteressen abzuwerten ist, sondern umso mehr mit der Mitverantwortung für das eigene Arbeitsfeld zu tun hat, ist in den weiteren pädagogischen Bereichen ebenso anzustreben, zu ermöglichen und zu ermutigen.

- Professionalität im LehrerInnenhandeln beinhaltet ebenso wie das hier verwendete Kompetenzkonzept die ethische Dimension, nicht nur durch die Berücksichtigung von Motiven und Haltungen. In einer nationalen Situation des sich verschärfenden politischen Streits um LehrerInnenbildung und Schulentwicklung auf relativ niedrigem medialem Niveau und gleichzeitiger innerer Emigrationsprozesse von (kompetenten) LehrerInnen, muss der Zusammenhang zwischen Kompetenz und Ethos ausdrücklich betont werden.

Alle AkteurInnen in den pädagogischen Berufen auf den unterschiedlichen Gestaltungsebenen können nur dann wirksam und nachhaltig die Qualität ihres Bildungshandelns steigern, wenn sie innere Leistungsbereitschaft mit einer Kultur der Förderverpflichtung gegenüber dem Kind, Jugendlichen und Studierenden verbinden. Dementsprechend muss eine nationale Kultur des Respekts und der Achtung vor der Leistung der pädagogischen ExpertInnen in Österreich neu aufgebaut werden. Entsprechende Schritte und Maßnahmen zu setzen liegt auch in der Gesamtverantwortung der Akteurinnen der nationalen Bildungspolitik.

¹² Vgl. Country report Austria zur OEC-Studie „Attracting, developing and retaining effective teachers 2004, die Österreichs LehrerInnen mangelnde Mobilität und enge, oft lebenslange Standortfestlegungen konstatiert.

Kernbereiche – Hintergrunddimensionen

Diese im Folgenden angeführten basalen Schwerpunktbereiche (=Kernbereiche) gelten als multidisziplinäre content-Standards und bilden im Unterschied zu den konkreter gedachten Tätigkeitsfeldern (vgl.2) reflexive Hintergrunddimensionen, innerhalb derer jedes pädagogische Handeln im Feld sich verorten können muss:

- Bildung
- Entwicklung/Erziehung
- Kommunikation
- Lernen/Lehren
- Qualität
- Schule und andere Bildungsinstitutionen.

Bildung:

Bildung als Antwort auf die Herausforderung einer heterogenen und wissensbasierten Gesellschaft erfordert für pädagogische Professionalität die Fähigkeiten

- kriterienorientiert ausgewählte Bildungsanthropologien und ihr kritisches Potential als Hintergrund eigenen Handelns nutzen zu können,
- sich in historischer, philosophischer und empirischer Bildungsforschung sowie in ihren nationalen und internationalen Grundlagen zu orientieren
- das Thema der Bildungsgerechtigkeit in einer heterogenen Gesellschaft auf die unterschiedlichen Bezugsgruppen des Bildungswesens hin im Kontext von sozialer Gerechtigkeit analysieren zu können,
- die Bildungspolitik von EU, OECD und anderen internationalen Organisationen und Diskursen in ihren Intentionen und Zielen sowie deren nationale Auswirkungen verstehen und mit dem eigenen Handlungshorizont verbinden zu können,
- Strukturveränderungen des Bildungswesens durch Qualitätsentwicklung, Standardisierung und Europäisierung auf das eigene Handlungsfeld hin reflektieren zu können.

Entwicklung / Erziehung:

Entwicklung muss auf allen Ebenen (Individuum, Institution, Gesellschaft) wahrgenommen und diagnostiziert werden, sodass anschlussfähiges Handeln und zwar in der Verschränkung dieser Ebenen gelingt. So hat die Entwicklung des einzelnen Individuums im Bildungssystem in komplexer Weise mit der Entwicklung der Gesamtgesellschaft zu tun. Der in pädagogischen Berufen gegebene Erziehungsauftrag ist angesichts einer dynamischen Entwicklungsvorstellung und gleichzeitig gestiegener gesamtgesellschaftlicher Erwartungen an die Übernahme von Erziehungsverantwortung durch die pädagogischen ExpertInnen neu zu definieren.

Für professionelles Handeln erfordert das zum Beispiel,

- die Entwicklungsaufgaben des lernenden Individuums und Kompetenzmodelle in systematischem Zusammenhang erkennen zu können;

- die Folgen sozialer und kultureller Ungleichheit für individuelle Entwicklungschancen erkennen und angemessen traktieren zu können,
- die Plastizität und Kontextgebundenheit des modernen Entwicklungsbegriffes in flexible Beschreibungsmodelle und offene diagnostische Szenarien / angemessene Prüfungskulturen übersetzen zu können;
- die Erziehungsaufgaben im eigenen beruflichen Kontext redefinieren und handelnd beantworten zu können
- den Zusammenhang von individueller Entwicklung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und pädagogischen Handlungsräumen erkennen und nutzen zu können.

Kommunikation:

In Schule und Bildung ist Kommunikation viel mehr als nur Austausch von Information oder Mitteilung von Wissen. Globale, multikulturelle und pluriethnische Welten machen das pädagogische Feld zudem zu einer vielschichtigen Kommunikationswelt. Der Bereich Kommunikation im pädagogischen Feld muss auf die neuen Herausforderungen reagieren und antizipatorisch neue Kommunikationshaltungen erschließen. Dazu gehören zum Beispiel

- der Umgang mit unterschiedlichen Kulturen, differenten Anspruchshaltungen und heterogenen Erwartungen an Bildung und Schule,
- Kommunikationsmodelle in ihrer Relevanz für die eigenen Kommunikationen im System zu erkennen,
- grundlegende Wahlentscheidungen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen treffen zu können
- der Umgang mit den Neuen Medien.

Lernen/Lehren:

Lernen und Lehren als zwei Seiten eines Schwerpunktfeldes zu sehen, geht davon aus, dass sich beide Prozesse wechselseitig bedingen. Professionell gestaltetes Lehren und Lernen setzt zum Beispiel voraus,

- Lehren als „Zeigen des Lernens“ und „Strukturierung möglicher Lernwege“ verstehen zu können,
- multidisziplinäre Beschreibungsmodelle des Phänomens „menschliches Lernen“ in den eigenen Beobachtungen der lernenden Adressaten nutzen zu können,
- Lernpsychologie in ihren wesentlichen Modellen und Forschungsbefunden zu kennen,
- den Zusammenhang von Lernen und Erfahrung, explizitem und implizitem, innerschulischem und außerschulischem Wissenserwerb und Verhaltensentwicklung beurteilen zu können,
- unterschiedliche Formen der inklusiven Lehr -und Lerngestaltung zu beherrschen,
- Mit-Verantwortung für die Konsequenzen eigenen Lehrens in Gestalt der Lernergebnisse bei den Adressaten übernehmen zu können.

Qualität:

Systematische Verfahren der Qualitätssicherung in Bildungseinrichtungen, ihre Sinnhaftigkeit, Rolle, Funktionen, Konsequenzen und nichtintendierte Effekte – auf der Basis dieses Wissens kann kompetenzorientiert an der Qualitätssicherung eigenen Handelns gearbeitet werden. Das verlangt,

- Forschungsbefunde und mögliche Qualitätsentwicklungsverfahren zu kennen und ausgewählt anwenden zu können,
- die Qualitätsfrage als zentrale Frage der Weiterentwicklung des Bildungswesens mit der Frage nach Indikatoren verbinden zu können
- systematisch internationale und nationale Qualitätspolitiken, Vergleichsrahmen und Orientierungspunkte als „Landkarte“ eigener Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit im Bereich Qualitätssicherung verwenden zu können,
- neue Formen von Evaluation und Rechenschaftslegung im Bildungswesen auf das eigene Handlungsfeld hin beurteilen zu können,
- Qualitätskriterien und dafür relevante Einflussgrößen als zentrale Orientierungsmaßstäbe eigenen professionellen Handelns berücksichtigen zu können.

Schule und andere Bildungsinstitutionen:

Schule und andere Bildungsinstitutionen müssen in ihrer Eigendynamik begriffen und im Kontext der neuen Steuerungsinstrumente („evidence based policy“ im Bildungssystem) verstanden werden. Dazu gehört,

- Schultheorien und anderen Theorien über Bildungseinrichtungen sowie die dazugehörigen Forschungsbefunde zu verstehen,
- Grundstrukturen des Schul- und Bildungssystems als professionellen Handlungsraum zu erkennen,
- Institutionenentwicklung als datengestützten Prozess analysieren und in den Kontext eines eigenen Entwicklungsprojektes bzw. eigener Erfahrungen einordnen zu können,
- typische Steuerungsprobleme und Konfliktzonen des Bildungssystems auf eigene Handlungssituationen beziehen und daraus Folgerungen für die eigene Professionalität ziehen zu können.
- rechtliche und administrative Regelungen im Horizont erweiterter Schulautonomie kasuistisch anwenden zu können.

Ein grundlegendes Kompetenzmodell in der Dreidimensionalität von Person, Ausbildungsinstitution und Berufsfeld ist eine ideale Scharnierstelle, um den interinstitutionell installierten Kreislauf zwischen Auswahlverfahren, Aufnahme, Grundbildung, Induktion und berufsbegleitender Weiterbildung in berufsbiographischen und systembezogenen Dynamiken mit vergleichbaren Qualitätsmaßstäben gestalten zu können.

Die hier von der ExpertInnengruppe vorgelegte curriculare Grundarchitektur impliziert in Folge die Umsetzung eines integrativen Kompetenzkonzeptes, dessen mögliche Grundlinien hier skizziert wurden.

3.3 Die Curriculum-Architektur

Ziel der neu zu gestaltenden Curriculum-Architektur war die Entwicklung eines gemeinsamen Modells für alle lehrenden und erziehenden Berufe, wobei grundsätzlich auf die bestehenden Institutionen zur LehrerInnen- und ErzieherInnen-Bildung aufgebaut werden sollte.

Entscheidend war, das Bildungsmodell auf die gesamte Bildungs- und Berufslaufbahn abzustimmen: vom Zugang in die pädagogische Grundbildung über eine besonders auf Eignungen und Neigungen eingehende Berufseingangsphase und die berufsbegleitende Weiterbildung bis zur Qualifizierung für besondere fachliche und leitende Funktionen.

3.3.1 Das Drei-Phasen-Modell

Die vorgeschlagene Curriculum-Architektur stützt sich neben den eingangs beschriebenen Voraussetzungen auf die folgenden Grundprinzipien:

- Die wachsenden Herausforderungen im Bildungsbereich erfordern in allen pädagogischen Ausbildungen eine breitere fachliche, didaktische und pädagogische Grundlage. Daraus folgt auch, dass es in keinem Bereich zu einem Absenken der bislang üblichen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen oder pädagogischen Anforderungen kommen darf.
- Es muss in allen pädagogischen Studien für pädagogische Berufe möglich sein, aktuelle und zukünftig benötigte Zusatzqualifikationen (wie z.B. Deutsch als Fremdsprache, Inklusive Pädagogik) zu erwerben.
- Pädagogische Ausbildungen dürfen keine Sackgasse sein, d.h. es muss möglich sein, in der Perspektive berufsbegleitender und berufserweiternder Fort- und Weiterbildung Zusatzqualifikationen innerhalb des gleichen oder auch für andere pädagogische Einsatzfelder zu erwerben.
- Der Einstieg in pädagogische Berufe soll durch flexible Anrechnungssysteme und berufsbegleitende Studienangebote auch bei nicht-pädagogischen Vorbildungen attraktiv sein.

Diese Anforderungen lassen sich in einem Drei-Phasen-Modell für alle pädagogischen bzw. LehrerInnenausbildungen einlösen, das neben verpflichtenden gemeinsamen Elementen Spezialisierungen vorsieht, die es den Studierenden erlauben, sich auf ein bestimmtes Berufsfeld vorzubereiten, die aber auch einen differenzierten Einsatz der AbsolventInnen je nach Funktionserfordernissen der Bildungsinstitutionen ermöglichen.

Das Drei-Phasen-Modell sieht jedoch kein „Einheitsstudium“ für alle künftigen PädagogInnen vor, sondern differenziert Curricula bzw. Ausbildungsgänge im Hinblick auf die für die jeweiligen pädagogischen Einsatzfelder benötigten Kompetenzen.

Die drei Phasen haben im Bildungs- und Berufsverlauf deutlich abgegrenzte Aufgaben und realisieren sich in unterschiedlichen Studienformen (wie sie im Abschnitt über die berufsspezifische Komponente der Curricula beschrieben werden), folgen aber denselben Prinzipien:

I. Die Grundbildung

Die Grundbildung, die in der Regel ein Bachelorstudium umfasst (mit Sonderregelungen im vorschulischen und sozialpädagogischen Bereich für Absolvent/innen der BAKIP und BASOP), soll die notwendige fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische (inklusive berufspraktische) Vorbildung für den jeweiligen Bereich umfassen. Dazu gehört auch ein für alle pädagogischen Berufe gemeinsamer thematischer Kernbereich – im Ausmaß von 60 ECTS im Bachelorstudium (weitere 30 ECTS im Masterstudium / Portfolio) –, der theoretische und praktische Aspekte folgender Themenbereiche umfasst:

- Bildung
- Entwicklung/Erziehung
- Kommunikation
- Lernen/Lehren
- Qualität
- Schule und andere Bildungsinstitutionen.

Der Kernbereich dient auch zur studienbegleitenden Feststellung der Berufseignung. Er ist deshalb auch dann zeitgleich mit dem Turnus zu absolvieren, wenn kein Begleitstudium aufgenommen wird.

Jede pädagogische Ausbildung setzt sich darüber hinaus aus fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen sowie pädagogischen (inkl. berufspraktischen und schulpraktischen) Studieninhalten zusammen. Dabei entsprechen die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studiengebiete jeweils den im angestrebten Beschäftigungsbereich vertretenen Lern- und Beschäftigungsbereichen (z.B. Schulfächern, Lernbereichen). Dazu können ergänzend je nach fachlicher und berufspraktischer Orientierung geeignete **Vertiefungen** gewählt werden wie z.B.:

- Bildung und Beruf,
- Diagnostik und Begabungsförderung,
- Individualisierung/Personalisierung des Lernens
- Inklusive Pädagogik,
- Medienpädagogik/IKT,
- Pädagogik und Psychologie der Kindheit oder des Jugendalters,
- Soziale und kulturelle Heterogenität,
- Sozialpädagogik,
- Sprachförderung,
- Unterrichtsführung und Entwicklung von Lernumgebungen.

Mit Abschluss der Grundbildung erfolgt nach diesem Modell eine vorläufige Zulassung zur Berufsausübung als Turnuskraft.

II. Die Induktion

Die Induktion verbindet in der Regel die durch Mentoring angeleitete Berufseinführung als Turnuskraft mit einem berufsbegleitend zu absolvierenden (ggf. schulartenrelevanten) Masterstudium – (nähere Spezifikationen siehe B). Für den frühkindlichen und den sozialpädagogischen Bereich kann die Induktionsphase für Absolvent/innen der BAKIP und BASOP ein berufsbegleitendes Bachelorstudium beinhalten.

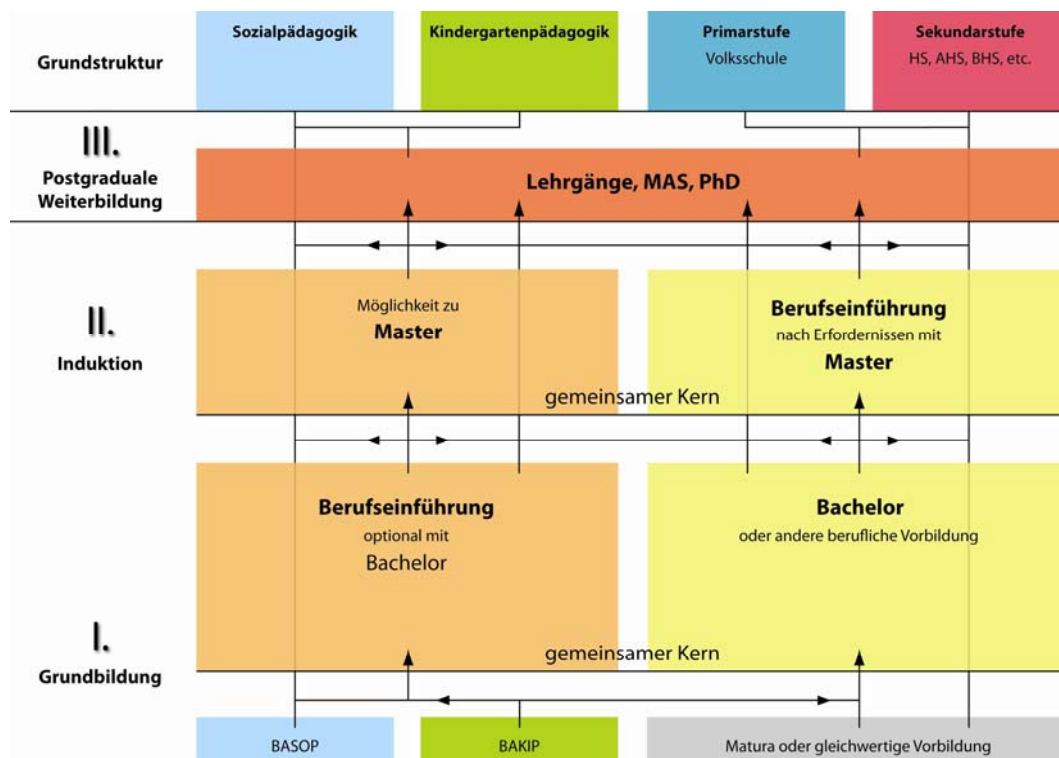
Der Turnus (Berufseinführung mit Mentoring sowie erfolgreiche Absolvierung des gemeinsamen Kernbereichs) dauert wenigstens zwei, bei berufsbegleitendem Studium in der Regel vier Jahre. Ein Studium kann, muss aber – mit Ausnahme des gemeinsamen Kernbereichs – nicht gleich zu Beginn der Turnuszeit aufgenommen werden und kann über die Zeit als Turnuskraft hinausreichen. Die Beschäftigung als Turnuskraft soll bei parallelem Studium in der Regel nicht mehr als die Hälfte der berufsüblichen Arbeitszeit umfassen.

Die erfolgreiche Absolvierung der Berufseinführung einschließlich des gemeinsamen Kernbereichs erlaubt eine fortgesetzte Beschäftigung als Assistenzkraft. In Verbindung mit dem erfolgreichen Abschluss des berufsbegleitenden Studiums bzw. der Erarbeitung des Portfolios wird die Beschäftigung als volle Kraft möglich.

III. Die Weiterbildung

Die lebens- und berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung umfasst verschiedene postgraduale Ausbildungsangebote, die jeweils für die Übernahme spezieller Fach-, Bereichs- und Führungsaufgaben qualifizieren. Alle pädagogischen Studien ermöglichen den Zugang zu diesen postgradualen Angeboten bis hin zum professionsorientierten Doktorat (PHD).

Diese grafische Darstellung gibt einen Überblick über Grundstruktur und Querverbindungen der neuen Curriculum-Architektur und ist im Zusammenhang mit den textlichen Erläuterungen zu interpretieren.



3.3.2 Beispiele zur Konkretisierung für pädagogische Einsatzfelder

I. Im Rahmen der Grundbildung

- Für den frühkindlichen und den sozialpädagogischen Bereich kann die Grundbildung weiterhin an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik bzw. für Sozialpädagogik (BAKIPs, BASOPs) erfolgen.
- Für das Lehramt setzt die Erstzulassung zum Beruf als Turnuslehrkraft den erfolgreichen Abschluss eines einschlägigen Bachelorstudiums von mindestens 180 ECTS oder eine gleichwertige Vorbildung voraus.
- Für Studierende, die eine Beschäftigung in der Primarstufe anstreben, stehen zwei Optionen zur Verfügung: entweder ein doppelt qualifizierendes Bachelorstudium, das zur Beschäftigung im Kindergarten sowie in den ersten beiden Klassen der Volksschule inkl. Vorschule (Schuleingangsphase) berechtigt, oder ein Bachelorstudium für das Lehramt an Volksschulen. Der Bachelor für das Lehramt umfasst neben dem gemeinsamen Kernbereich von 60 ECTS (mit entsprechenden alters- und schulartenspezifischen Schwerpunkten) wenigstens ein Kernfach (aus dem Kreis der in der Schule vertretenen Lernbereiche) im Umfang von 60 ECTS sowie zwei oder drei weitere Lernbereiche oder pädagogische Vertiefungen im Umfang von zusammen 60 ECTS.

Beispiele für die Spezifizierung in der Grundbildung:

Sozialpädagogik	Kindergartenpädagogik	Primarstufe	Sekundarstufe*	Sekundarstufe*	Sekundarstufe*
Berufseinführung mit Mentoring	Berufseinführung mit Mentoring	Bachelor	Bachelor	Bachelor	Bachelor
begleitend: Bachelor Sozialpädagogik (120 ECTS, mit teilweiser Anrechnung BASOP)	begleitend: Bachelor vorschulische Bildung (120 ECTS, mit teilweiser Anrechnung BAKIP)	Fach und Fachdidaktik Deutsch (60 ECTS) Sachkunde (30 ECTS) Gestalten (30 ECTS)	Fach und Fachdidaktik Mathematik (60 ECTS) Englisch (30 ECTS) Unterrichtsführung und Lernumgebung (30 ECTS)	Fach und Fachdidaktik Mathematik (90 ECTS) Diagnostik und Begabungsförderung (30 ECTS)	Fach und Fachdidaktik Chemie (90 ECTS) Biologie (90 ECTS)
Gemeinsamer Kernbereich verteilt auf das gesamte Studium (60 ECTS)					
Basis:					
BASOP	BAKIP	Matura oder gleichwertiger Abschluss			

*z.B. HS, AHS, spezifische Angebote für Berufsbildung und für PTS, ASO u.a.

- Für Studierende, die eine Beschäftigung im Sekundarschulbereich anstreben, umfasst das Bachelorstudium neben dem gemeinsamen Kernbereich von 60 ECTS (mit entsprechenden alters- und schulartenspezifischen Schwerpunkten) wenigstens ein Hauptfach (aus dem Kreis der in der Schule vertretenen Lernbereiche) im Umfang von wenigstens 60 ECTS sowie weitere Fächer oder ergänzende pädagogische Vertiefungen im Umfang von jeweils wenigstens 30 ECTS. Für Studierende, die eine Beschäftigung im sonderpädagogischen Bereich anstreben, gehören dazu mindestens 60 ECTS in einschlägig ausgewiesenen Studienangeboten. Für Studierende, die eine Beschäftigung im Bereich der höheren Schulen anstreben, umfasst das erste Hauptfach 90 ECTS. Wenn sie die Zulassung für zwei Lernbereiche anstreben, studieren sie auch das zweite Hauptfach ebenfalls im Umfang von 90 ECTS, so dass für sie das Bachelorstudium insgesamt 240 ECTS umfasst.

II. Im Rahmen der Induktion

- Für den frühkindlichen und den sozialpädagogischen Bereich soll die Induktionsphase neben der verpflichtenden mit Mentoring verbundenen Berufseinführung und der erfolgreichen Teilnahme am 60 ECTS umfassenden Kernbereich aller pädagogischen Bachelorausbildungen in der Regel auch ein Bachelorstudium in den Bereichen „Frühkindliche Bildung“ oder „Frühkindliche Bildung & Schuleingangsphase“ bzw. in „Sozialpädagogik“ umfassen. Nach Möglichkeit soll eine teilweise Anrechnung der im letzten Schuljahr der BAKIP bzw. BASOP erbrachten Leistungen angestrebt werden. Für den frühkindlichen und den sozialpädagogischen Bereich kann das Bachelorstudium auch durch ein im Umfang gleichwertiges Portfolio praxisrelevanter professioneller Leistungen, Bildungsprojekte, Dokumentationen ersetzt werden. Das Studium kann grundsätzlich mit einem Masterstudium fortgesetzt werden.
- Für die Primarstufe beinhaltet die Induktionsphase in der Regel neben der für alle verpflichtenden, mit Mentoring verbundenen Berufseinführung die Absolvierung eines berufsbegleitenden Masterstudiums im Umfang von 120 ECTS. Neben dem für alle pädagogischen Masterausbildungen gemeinsamen Kernbereich von 30 ECTS kann das Studium je nach angestrebter Schwerpunktbildung sowohl fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische als auch pädagogische Vertiefungen im Umfang von jeweils 30 ECTS, insgesamt im Umfang von 90 ECTS beinhalten. Für den Volksschulbereich kann das Masterstudium auch durch im Umfang gleichwertige schulfachliche Leistungen (ein Portfolio schulpraktischer und fachlicher Studien und Entwicklungsarbeiten) ersetzt werden. Auch in diesem Fall ist der allen pädagogischen Masterstudien gemeinsame Kernbereich im Umfang von 30 ECTS erfolgreich zu absolvieren.
- Für den Sekundarschulbereich beinhaltet die Induktionsphase neben der für alle verpflichtenden, mit Mentoring verbundenen Berufseinführung die Absolvierung eines berufsbegleitenden Masterstudiums im Umfang von 120 ECTS. Neben dem für alle pädagogischen Masterausbildungen gemeinsamen Kernbereich von 30 ECTS kann das Studium je nach angestrebter Schwerpunktbildung sowohl fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische als auch pädagogische Vertiefungen im Umfang von jeweils wenigstens 30 ECTS, insgesamt im Umfang von 90 ECTS beinhalten. Für Studierende, die eine Beschäftigung im sonderpädagogischen Bereich anstreben, gehören dazu mindestens 60 ECTS in einschlägig ausgewiesenen Studien

angeboten. Für Studierende, die eine Beschäftigung in höheren Schulen anstreben, gehören dazu jeweils mindestens 30 ECTS in den gewählten Hauptfächern. Dadurch ist für diesen Bereich gewährleistet, dass die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte mindestens im Umfang der bisherigen Ausbildungen für höhere Schulen belegt werden müssen.

- Der gemeinsame Kernbereich dient der Vertiefung der im Bachelor erworbenen Qualifikationen im Bereich der professionellen Grundkompetenzen sowie in Zusammenarbeit mit der Berufseinführung der studienbegleitenden Feststellung der Berufseignung. Er ist auch dann parallel zum Turnus zu belegen, wenn (noch) kein berufsbegleitendes Studium aufgenommen worden ist.
- Das Masterstudium soll neben wissenschaftlicher Vertiefung in Fachwissenschaften und Fachdidaktik auch die Möglichkeit bieten, die im Beruf gewonnenen Erfahrungen und Einsichten wissenschaftlich reflektiert aufzuarbeiten, und dadurch zugleich forschungsbasiertes Wissen in den Schulalltag bringen. Die Masterarbeit kann in jedem der genannten lernfeldbezogenen oder schulpädagogisch relevanten Studiengebiete angefertigt werden und soll sich einer berufsrelevanten Themenstellung widmen.
- Für alle Induktionsphasen kann die Zulassung statt auf Grundlage eines einschlägigen Bachelors auch aufgrund eines anderen Bachelorstudiums (etwa eines Fachstudiums) oder einer gleichwertigen beruflichen Vorbildung erfolgen. Dadurch soll der Quereinstieg insbesondere von bereits Berufstätigen erleichtert werden. Voraussetzung für die Zulassung ist daneben die erfolgreiche Absolvierung der gemeinsamen Kernbereiche der pädagogischen Bachelorausbildungen. Im Masterstudium sind neben dem gemeinsamen Kernbereich im Umfang von 30 ECTS die für die Berufsausübung angestrebten Lernbereiche oder Hauptfächer – abhängig von der jeweiligen Grundbildung – im Umfang von wenigstens 30 ECTS (bei bereits im Umfang von wenigstens 90 ECTS studierten Lernbereichen) oder 60 ECTS (bei noch nicht im Umfang von 90 ECTS studierten Lernbereichen) zu belegen. Dadurch ist auch für diesen Bereich gewährleistet, dass die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte mindestens im Umfang der bisherigen Ausbildungen für höhere Schulen belegt werden müssen.
- Für die berufspraktischen Fächer an berufsbildenden Schulen kann die Zulassung zur Induktionsphase auch auf Grundlage einer einschlägigen Berufsausbildung und Berufsausübung (z.B. Meisterprüfung, Werkmeister) erfolgen.

Beispiele für die Induktionsphase:

Primarstufe	Primarstufe	Sekundarstufe I *	Sekundarstufe I *	Sekundarstufe II ** (ein Fach)	Sekundarstufe II ** (zwei Fächer)
Berufseinführung mit Mentoring	Berufseinführung mit Mentoring	Berufseinführung mit Mentoring	Berufseinführung mit Mentoring	Berufseinführung mit Mentoring	Berufseinführung mit Mentoring
begleitend: schulfachliche Leistungen Portfolio von Unterrichtsentwicklungen, Projektarbeiten etc.	begleitend: Master Lehramt Fach und Fachdidaktik Weiterführung Deutsch - als Fremdsprache (30 ECTS) Technik im Grundschulalter (30 ECTS) Soziale und kulturelle Heterogenität (30 ECTS)	begleitend: Master Lehramt Fach und Fachdidaktik Weiterführung Mathematik (30 ECTS) Deutsch (30 ECTS) Inklusive Pädagogik (30 ECTS)	begleitend: Master Lehramt Fach und Fachdidaktik Weiterführung Englisch (30 ECTS) Medienpädagogik (30 ECTS) Psychologie des Jugendalters (30 ECTS)	begleitend: Master Lehramt Fach und Fachdidaktik Weiterführung Mathematik (30 ECTS) Inklusive Bildung im Bereich Mathematik (30 ECTS) Diagnostik und Begabungsförderung (30 ECTS)	begleitend: Master Lehramt Fach und Fachdidaktik Weiterführung Chemie (30 ECTS) Biologie (30 ECTS) Bildung und Beruf (30 ECTS)
Gemeinsamer Kernbereich erstreckt sich über die gesamte Induktionsphase (30 ECTS)					
Basis: Bachelor Lehramt oder Fachbachelor (plus 60 ECTS Kernbereich) oder gleichwertiger Abschluss					

*z.B. HS, AHS, ASO

** z.B. AHS, ASO spezifische Angebote für Berufsbildung und für PTS, u.a.

III. Spezifizierung im Rahmen der Weiterbildung

- Allen AbsolventInnen der Induktionsphasen stehen postgraduale Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Form von Universitätslehrgängen, weiterführenden Abschlüssen oder Doktoratsstudien offen, die für entsprechende Fach- und Führungsaufgaben im Bildungsbereich qualifizieren.
- Im Bereich der postgradualen Weiterbildung sind grundsätzlich zwei Formen zu unterscheiden: funktionsbezogene Zusatzqualifikationen sowie die im Sinne lebenslangen Lernens und gelingender Professionalisierung anzustrebende allgemeine Fort- und Weiterbildung.
- Funktionsbezogene Zusatzqualifikationen setzen den erfolgreichen Abschluss der zweiten Phase der Lehramtsbildung voraus. Sie sollen vor allem in denjenigen Bereichen angeboten werden, in denen aus Sicht der Schulerhalter und anderer Bildungsträger die erfolgreiche Bewältigung von weiteren Aufgaben wie etwa der Schulleitung fundierte zusätzliche Qualifikationen voraussetzt. Dazu zählt insbesondere die Übernahme von Führungsverantwortung in Bereichen wie:
 - Institutionsleitung (Schulleitung),
 - pädagogische oder Fach(bereichs)leitung,
 - Inklusive Pädagogik,
 - Heterogenität („diversity management“),
 - Mentoring (Betreuung von Turnuslehrkräften),
 - Innovation und Qualitätssicherung,
 - Bildungsverwaltung und Schulentwicklung.

Die funktionsbezogenen Zusatzqualifikationen sollen in der Regel in der Form von ein- oder zweijährigen berufsbegleitenden Studien erworben und mit einem „Master of Advanced Studies“ (vergleichbar einem MBA oder einem „Master of Public Health“) abgeschlossen werden können.

- Die allgemeine Fort- und Weiterbildung soll auf die berufsbiographischen Stationen und Entwicklungsmöglichkeiten in den pädagogischen Berufen abgestimmt sein und zugleich soll zur fortlaufenden Qualitätssicherung und Innovation im Bildungsbereich beitragen. Sie sollte in einem noch zu definierenden Umfang auf Sicht zum verpflichtenden Bestandteil der Fortdauer der Zertifizierung als volle Lehrkraft werden.
- Grundsätzlich soll der Abschluss des Lehramts-Masters darüber hinaus den Zugang zu einem den jeweiligen Studienfeldern entsprechenden Doktoratsstudium eröffnen. Dadurch soll zum einen den Studierenden ermöglicht werden, ihre Studien im vollen Umfang akademisch abschließen zu können, zum anderen soll sichergestellt werden, dass es für die künftige Forschung und Lehre in den auf das Lehramt bezogenen Studienfeldern ausreichend qualifizierten Nachwuchs gibt. Dafür wird es neuer Doktoratsprogramme bedürfen, die auf die speziellen Bedürfnisse eines berufsbegleitenden und professionsorientierten Doktorats abgestimmt sind. Zudem wird dafür Sorge zu tragen sein, dass ausreichend Kenntnisse in den systematischen und methodologischen Grundlagen der Forschung im jeweiligen Gebiet gegebenenfalls nachgeholt werden können. Es ist wünschenswert, dass die Schulträger den berufsbegleitenden Abschluss solcher Doktoratsstudien durch Gewährung von temporären Freistellungen fördern.

3.3.3 Besondere Regelungen für einzelne pädagogische Einsatzfelder

Besondere Empfehlungen für das berufsbildende Schulwesen

Besondere Beachtung erfordert das berufsbildende Schulwesen, das ein Stärkefeld der österreichischen Bildungslandschaft darstellt.

Nahezu 80 % der 15- bis 19-jährigen in Österreich befinden sich in berufsbildenden Ausbildungswegen – entweder vollzeitschulisch in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen oder in der dualen Berufsausbildung, der betrieblichen Ausbildung mit verpflichtender Berufsschule.

Ein Merkmal dieses Bildungsbereiches ist es, dass der überwiegende Teil der Lehrenden in berufsbildenden Schulen – in der Berufsschule sind es alle – andere Erstausbildungen aufweisen als Lehrende in anderen Schularten. Das Spektrum dieser Ausbildungen reicht von gewerblich-technischen Ausbildungen – Lehre, Meister, Werkmeister, fachliche Weiterbildung – bis zu Studien an Technischen Universitäten, verbunden mit mehrjähriger Berufspraxis in einschlägigen beruflichen Einsatzfeldern.

Dies fordert dazu heraus, curriculare Regelungen für diesen Schulbereich zu finden, die einerseits den Grundprinzipien der Gesamtstruktur entsprechen, andererseits den besonderen Bedingungen und Anforderungen dieses Bildungsbereiches sowie jenen Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrenden gerecht werden, die die Grundlage für die Qualität dieses Bildungsbereiches darstellen.

Dazu sind folgende grundsätzliche Kriterien anzuführen:

Prinzipiell sind Kompetenz- und Qualifikationslevels in allen berufsbildenden Bereichen – entsprechend den jeweils zu definierenden Anforderungen – auf den gleichen formalen Niveaus zu definieren wie in anderen Bereichen des Bildungswesens: dies gilt für die Ebenen Bakkalaureat, Induktion, erweiterte und vertiefte Kompetenzportfolios, Master und zusätzliche Qualifikationsanforderungen, etwa für Leitungsfunktionen bzw. andere spezielle Aufgabenstellungen.

Es ist dem Bildungshintergrund, den Lern- und Arbeitserfahrungen und den Aus- und Weiterbildungsperspektiven jener Personen gerecht zu werden, die für das berufsbildende Schulwesen interessiert und gewonnen werden sollen. Das impliziert Formen der Ausbildung für den jeweiligen pädagogischen Einsatzbereich, die dem Lernverständnis dieser Persönlichkeiten entgegenkommen, jene Qualitäten ansprechen und fördern, die für die Qualität des beruflichen Schulwesens essenziell sind und die substanzielle, erfahrungsbasierte, praxisorientierte Kompetenz mit dem Erwerb bzw. der Weiterentwicklung von pädagogischen, fachdidaktischen, erzieherischen Kompetenzen verbinden. Der „gemeinsame Kern“ stellt dabei jedenfalls einen Orientierungsfokus dar, der ebenso wie in anderen Bildungsbereichen zu berücksichtigen ist.

Die ExpertInnengruppe empfiehlt, einen Typus des „Professional Bachelor“ sowie eines „Professional Master“ zu entwickeln und anzuwenden, der die oben genannten Bedingungen erfüllt, attraktiv für die anzusprechenden Perso-

nenkreise ist, erworbene Kompetenzen, ob auf formalem, non-formalem oder informellem Wege erreicht, berücksichtigt und akkreditiert und das idente Kompetenzniveau darstellt wie die eher „academic“ Bachelor und Master.

Prinzipien des in Entwicklung befindlichen Nationalen Qualifikationsrahmens sind dabei offensiv aufzugreifen und anzuwenden.

Aus- und Weiterbildungsangebote für den berufsbildenden Schulbereich sollten ebenso wie transparente Akkreditierungsverfahren verbindlich und abgestimmt innerhalb der „Cluster“ entwickelt und umgesetzt werden.

Anregung auch für andere Bildungsbereiche

Das Ansprechen von Personen mit anderer als pädagogischer Erstausbildung kann auch für pädagogische Einsatzfelder außerhalb des berufsbildenden Bereiches Vorbild sein. Personen mit Lebens- und Berufserfahrung außerhalb des Schulwesens können etwa im allgemeinbildenden Schulwesen eine wesentliche Bereicherung der Bildungsprozesse darstellen, authentische Wahrnehmungen für SchülerInnen bieten und im MitarbeiterInnenteam einer Schule für Anregung, gemeinsame Weiterentwicklung und Öffnung von Bildungszugängen sorgen.

In etlichen Einsatzfeldern – etwa im naturwissenschaftlichen Bereich – könnte das auch aus quantitativen Erfordernissen eine notwendige zusätzliche Rekrutierungsebene werden.

Faire Bedingungen des Einstiegs, der Einstufung, der Organisation von berufsbegleitender Aus- und Weiterbildung werden dafür Voraussetzung sein.

Besondere Empfehlungen für die Einsatzfelder Kindergartenpädagogik und Sozialpädagogik

Wie in allen pädagogischen Einsatzfeldern folgt die Ausbildung von Pädagoginnen in den Einsatzfeldern „**Kindergartenpädagogik**“ und „**Sozialpädagogik**“ dem **Drei-Phasen-Modell**. Aus der Sicht der ExpertInnenkommission sollen dafür die folgenden Varianten angeboten werden.

Variante 1: für AbsolventInnen der BAKIP/BASOP

Diese Variante umfasst die Sonderregelungen für AbsolventInnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik bzw. für Sozialpädagogik (BAKIP, BASOP).

- Für den frühkindlichen und den sozialpädagogischen Bereich kann die **Grundbildung** weiterhin an der BAKIP bzw. der BASOP erfolgen. Der Berufseinstieg, eine Zulassung zur Berufsausübung als Turnuskraft, ist mit der Reife- und Diplomprüfung möglich.
- Die verbindliche **Induktionsphase** mit Vertiefung und Erweiterung für den frühkindlichen und den sozialpädagogischen Bereich (Turnus) umfasst neben der verpflichtenden, mit Mentoring verbundenen Berufseinführung die erfolgreiche Teilnahme am 60 ECTS umfassenden Kernbereich aller pädagogischen Bachelorausbildungen. Der gemeinsame Kernbereich dient der Vertiefung der in der Grundbildung erworbenen Qualifikationen im Be-

reich der professionellen Grundkompetenzen sowie in Zusammenarbeit mit der Berufseinführung der studienbegleitenden Feststellung der Berufseignung. Er ist auch dann parallel zum Turnus zu belegen, wenn (noch) kein berufsbegleitendes Studium aufgenommen worden ist. Die Induktionsphase ist Teil eines optionalen Bachelorstudiums, z.B. „Frühkindliche Bildung“ oder „Frühkindliche Bildung & Schuleingangsphase“ bzw. „Sozialpädagogik“. Nach Möglichkeit soll eine teilweise Anrechnung der im letzten Schuljahr der BAKIP bzw. BASOP erbrachten Leistungen angestrebt werden. Für den frühkindlichen und den sozialpädagogischen Bereich kann das Bachelorstudium je nach Erfordernissen auch durch ein im Umfang gleichwertiges Kompetenzportfolio praxisrelevanter professioneller Leistungen, Bildungsprojekte, Dokumentationen ersetzt werden.

Der erfolgreiche Abschluss der Induktionsphase ist Voraussetzung für den weiteren Verbleib im Beruf. Ein erweitertes und vertieftes Kompetenzportfolio ist Grundlage für die dauerhafte Ausübung der Profession. In Verbindung mit dem erfolgreichen Abschluss eines (berufsbegleitenden) Studiums bzw. der Erarbeitung des Kompetenzportfolios wird die Beschäftigung als volle Kraft möglich. Für den frühkindlichen und den sozialpädagogischen Bereich werden je nach Erfordernissen im Hinblick auf jeweilige Anforderungen Funktionen definiert, deren Ausübung nur nach Absolvierung eines entsprechenden Bachelorstudiums erfolgen kann.

- Das Studium kann grundsätzlich mit einem Masterstudium fortgesetzt werden. Allen AbsolventInnen der Induktionsphasen stehen Möglichkeiten der **postgradualen** Fort- und **Weiterbildung** in Form von Universitätslehrgängen und weiterführenden Abschlüssen offen. Die lebens- und berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung umfasst verschiedene postgraduale Ausbildungsangebote, die jeweils für die Übernahme von speziellen Fach-, Bereichs- und Führungsaufgaben qualifizieren.

Variante 2 für Studierende mit Matura

- Die **Grundbildung** erfolgt – aufbauend auf die Matura oder eine gleichwertige Vorbildung – in einem Bachelorstudium „Frühkindliche Bildung“ oder „Frühkindliche Bildung + Schuleingangsphase (Vorschulstufe, Grundstufe I)“ bzw. „Sozialpädagogik“. Das Curriculum des Bachelorstudiums umfasst den für alle pädagogischen Berufe gleichen Teil zum Erwerb gemeinsamer Kernkompetenzen (Kernbereich) sowie ein modulares System von Studieninhalten für die Vorbereitung auf die unterschiedlichen beruflichen Einsatzfelder. Der Kernbereich dient auch zur studienbegleitenden Feststellung der Berufseignung. Eine Spezialisierung auf bestimmte elementarpädagogische Bildungsbereiche/sozialpädagogische Einsatzfelder bzw. pädagogische Schwerpunkte ist – analog zur Ausbildung für die Primar- und die Sekundarstufe – möglich.

Die Grundbildung vermittelt die notwendige fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische und berufspraktische Vorbildung. Mit dem Bachelorabschluss ist die Berufsfähigkeit, eine Zulassung zur Berufsausübung als Turnuskraft, in einem bestimmten Einsatzbereich verbunden. Jeder Bachelorabschluss bietet die Voraussetzung zu qualifizierter pädagogischer Berufstätigkeit.

- Wie für alle pädagogischen Berufe ist eine verbindliche Berufseinführungsphase („**Induktion**“) als Turnuskraft vorgesehen. Der Turnus (durch Mentoring angeleitete Berufseinführung sowie erfolgreiche Absolvierung eines weiteren gemeinsamen Kernbereichs für alle pädagogischen Berufe) um-

fasst neben einer begleitenden Reflexion auch zusätzliche erweiternde und vertiefende Elemente der Qualifizierung. Die diese Induktion begleitenden Studien können Teil eines aufbauenden Masterstudiums sein. Der gemeinsame Kernbereich dient der Vertiefung der im Bachelor erworbenen Qualifikationen im Bereich der professionellen Grundkompetenzen sowie in Zusammenarbeit mit der Berufseinführung der studienbegleitenden Feststellung der Berufseignung. Er ist auch dann parallel zum Turnus zu belegen, wenn (noch) kein berufsbegleitendes Studium aufgenommen worden ist. Das Masterstudium kann je nach Erfordernissen auch durch ein im Umfang gleichwertiges Kompetenzportfolio praxisrelevanter professioneller Leistungen, Bildungsprojekte, Dokumentationen ersetzt werden.

- Der erfolgreiche Abschluss der Induktionsphase ist Voraussetzung für den weiteren Verbleib im Beruf. Ein erweitertes und vertieftes Kompetenzportfolio ist Grundlage für die dauerhafte Ausübung der Profession.
- Allen AbsolventInnen der Induktionsphasen stehen Möglichkeiten der **postgradualen** Fort- und **Weiterbildung** in Form von Universitätslehrgängen, weiterführenden Abschlüssen oder Doktoratsstudien offen, die für entsprechende Fach- und Führungsaufgaben im Bildungsbereich qualifizieren. Alle pädagogischen Studien ermöglichen den Zugang zu diesen postgradualen Angeboten bis hin zum professionsorientierten Doktorat.

3.4 Das Kontinuum professioneller Entwicklung

Die professionelle Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern wird seit geraumer Zeit in einem Kontinuum gesehen, das bereits mit der Gewinnung der Besten für den LehrerInnen-Beruf und der Eignungsabklärung für BewerberInnen beginnt und die einzelnen Phasen (Ausbildung, Induktion, Fort-, Weiterbildung, Umstiege etc.) in eine kohärente Abfolge bringt (vgl. dazu etwa OECD: Teachers Matter, ENTEP/Uzerli & Kerger 2008, Rat der EU 2009 etc.). So etwa heißt es in den Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten der Europäischen Union vom 15. November 2007 zur Verbesserung der Qualität der LehrerInnenausbildung, dass die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen ein wesentlicher Faktor für die Modernisierung der europäischen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung sei und künftige Verbesserungen der Lernergebnisse in ihrer Gesamtheit sowie die Geschwindigkeit, mit der Fortschritte bei den gemeinsamen Zielen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ erreicht werden, dadurch erleichtert werden, dass es effiziente Systeme der LehrerInnenausbildung gibt. Die Mitgliedstaaten sollten daher der Erhaltung und Verbesserung der Qualität der LehrerInnenausbildung während der gesamten LehrerInnenlaufbahn hohe Priorität einräumen. (C300/07)

Die Zerstückelung der LB in verschiedene Phasen (Ausbildung, Berufsvorbereitung, Berufseinstieg, Fortbildung, Weiterbildung), die zum Teil von verschiedenen Institutionen – oder Denkfiguren – organisiert werden und unkoordiniert aufeinander folgen, muss überwunden werden. Dies legt nicht nur der Gedanke von LLL (life long learning) bzw. CPD (continuous professional development) nahe, sondern die zunehmende Beschleunigung der gesellschaftlichen Entwicklung. Somit ist Professionalität ein berufsbiographischer Entwicklungsprozess, der durch aufeinander abgestimmte Bildungsangebote kontinuierlich zu unterstützen ist (vgl. Abb. 1).

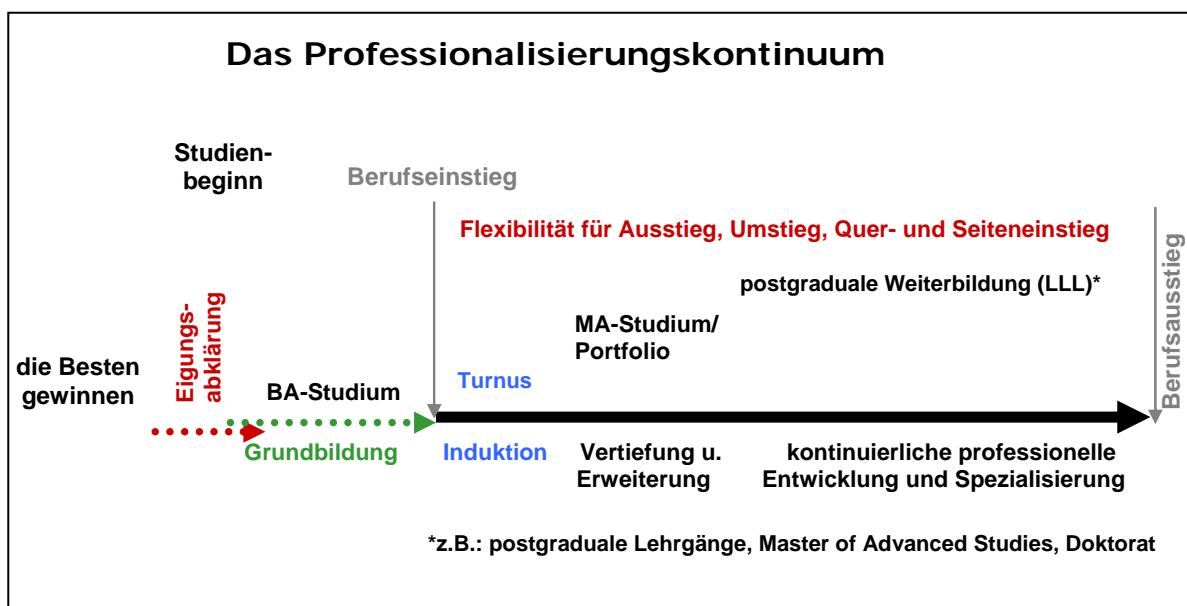


Abbildung 1: Das Professionalisierungskontinuum

Die Berufsbiografie vieler Lehrerinnen und Lehrer beginnt bereits in der eigenen Schulzeit, wo die Erstsozialisation in die herrschende Praxis von Schule

und Unterricht erfolgt. Diese sind aus Forschungssicht zwar für die Studienwahl von großer Bedeutung, aber wenig beeinflussbar. Einigkeit herrscht darüber, dass die systematische LehrerInnenbildung damit beginnen sollte, die Besten für den LehrerInnenberuf zu gewinnen. Dies ist allerdings lange vor der Inskription zum einschlägigen Studium erforderlich. Um ausreichend viele potenziell geeignete Personen für ein LehrerInnenstudium bzw. den LehrerInnenberuf zu interessieren, ist es vordringlich, diesen Beruf so weiter zu entwickeln, dass seine Attraktivität für ambitionierte junge Menschen steigt – zumindest aber glaubwürdige Schritte in diese Richtung zu setzen. Dieses (neue) Berufsbild ist in der öffentlichen Wahrnehmung zu positionieren und gezielt an Studieninteressierte heranzutragen – ohne die aktuellen Probleme des Berufs und seines Umfeldes auszuklammern. Es geht darum, *realitätsbezogen und zugleich zukunftsorientiert* über den LehrerInnenberuf zu informieren. Die Eignungsabklärung zur Berufsinformation, Selbsterkundung und Studierendenauswahl haben eine wichtige Hebelfunktion für die Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung.

3.4.1 Eignungsabklärung zu Berufsinformation, Selbsterkundung und Studierendenauswahl¹³

An einer LehrerInnenlaufbahn interessierte Personen sollten veranlasst werden, ihre *persönliche Neigung zum und Eignung für den LehrerInnenberuf zu klären*, also die Passung zwischen den eigenen Voraussetzungen und dem beruflichen Anforderungsprofil zu überprüfen. Dabei können wissenschaftlich fundierte *Test- und Selbsterkundungs-Verfahren* einen wichtigen Beitrag leisten und zu einer wünschenswerten *Selbst-Selektion* beitragen. Diese Wirkung können sie allerdings nur entfalten, wenn sie nicht erst zu Studienbeginn, sondern bereits in der Phase der Studienwahlentscheidung eingesetzt werden. Manche dieser Verfahren lassen sich kostengünstig über das Internet bereitstellen. Ergänzend dazu sind Möglichkeiten anzubieten, persönliche Laufbahnberatung in Anspruch zu nehmen.

Zusätzlich sind Maßnahmen der *Fremd-Selektion* für die Aufnahme ins Lehramtsstudium vorzusehen. Da dieses Studium – im Gegensatz zu den meisten anderen Studienrichtungen – auf einen bestimmten Beruf vorbereitet, sollten sich die Auswahlkriterien nicht nur auf den *Studienerfolg* beziehen, sondern auch aussagekräftig im Hinblick auf die spätere *Berufsbewährung* sein. Dazu gehören berufsrelevante Dispositionen, die nur beschränkt im Studium verändert werden können, etwa Berufsmotivation, Kontaktbereitschaft und psychische Stabilität. Um das Vorliegen solcher Merkmale mit vertretbarer Zuverlässigkeit feststellen zu können, sind wissenschaftlich abgesicherte, personalintensive Assessments erforderlich. Der dafür nötige Aufwand macht eine Kosten-Nutzen-Abwägung erforderlich.

Schon in frühen Abschnitten des Studiums sind *berufsbezogene Lehrveranstaltungen* und betreute *Begegnungen mit der Schulwirklichkeit* vorzusehen. Sie verschaffen einen distanzierten Blick auf die Schule, die bisher nur aus der

¹³ Aus dem Positionspapier einer Arbeitsgruppe des BMUKK, die sich aus den Vizerektor/inn/en Kurt Allabauer (PH Niederösterreich), Andrea Seel (KPH Graz) und Regina Weitlaner (PH Steiermark), den Professoren Ferdinand Eder (Uni Salzburg), Johannes Mayr (Uni Klagenfurt; Leiter der AG) und Michael Schratz (Uni Innsbruck) sowie Ministerialrätin Anneliese Koller (BMUKK) zusammensetzte.

SchülerInnenperspektive vertraut war, und sie ermöglichen erste Handlungserfahrungen in der LehrerInnenrolle. Damit regen sie zur weiteren Selbstüberprüfung der Berufswahl an, zeigen individuellen Entwicklungsbedarf auf und bieten Ansatzpunkte für Beratung. Die Beobachtung des Handelns der Studierenden im Praxisfeld und ihres Kompetenzzuwachses ist auch eine taugliche Grundlage für *institutionelle Entscheidungen* darüber, ob das LehrerInnenstudium fortgesetzt werden darf.

Die skizzierten Informations-, Reflexions-, (Selbst-)Selektions- und Qualifizierungsangebote sollten günstigerweise aufeinander bezogen konzipiert und so gestaltet sein, dass sie von den angehenden Lehrpersonen als hilfreiche Anstöße zu ihrer *Professionalitätsentwicklung* erlebt werden. Eine phasenübergreifende Arbeit mit Portfolios kann eine solche Perspektive fördern.

Im Hinblick auf die Abstimmung der unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen sollten die legislativen Vorgaben so abgestimmt werden, dass Hochschulen und Universitäten die Studieneingangsphase innerhalb des jeweiligen Clusters (vgl. Abschnitt: 3.5 Strukturen und Institutionen) gemeinsam gestalten können.

Da ein Einstiegs-Assessment nur bedingt zu einer endgültigen Entscheidung über die Berufsfähigkeit beitragen kann, ist die Sicherstellung exzellenter Kompetenz und Performanz in der späteren Berufspraxis mit einem gerechten, und mit hoher berufsbezogener Validität ausgestatteten System der Auswahl bzw. Reihung der Studierenden am Ende der Studieneingangsphase (2 Semester) vorzusehen, und zwar durch die Schaffung einer herausfordernden, lehrreichen und Kompetenz fördernden Studieneingangsphase, die auch für AbgängerInnen und Abgewiesene nach dem ersten Jahr ein sinnvolles Ganzes darstellt. Durch hohe Herausforderungen an Leistungsbereitschaft, Fähigkeit zur Arbeit im Team und Auseinandersetzung mit sich selbst soll bereits im Vorfeld des Assessments (am Ende des ersten Jahres) ein Selbstselektionseffekt greifen.

Die Studieneingangsphase (STEP) dient nicht nur der Vermittlung von fachlichen, didaktischen, pädagogischen und berufspraktischen Basisqualifikationen und -kompetenzen, sondern auch der Vorbereitung der Studierenden auf das Assessment am Ende des ersten Studienjahrs. Dazu erhalten die Studierenden Unterstützung und Anregung in Form eines auf die vorgegebenen Anforderungen abgestimmten Lehrveranstaltungsangebots. Zusätzlich erhalten die Studierenden Unterstützung durch persönliches Coaching. Diese Begleitung erfolgt geringeren Teils durch Lehrende, größeren Teils durch höhersemestrierte Studierende und wird von diesen als anrechenbare Studienleistung (praktische Tätigkeit der Lernbegleitung und -förderung) erbracht. Die Studierenden dokumentieren ihre Arbeit, Entwicklungsprozesse und Produkte in einem umfassenden Portfolio. Am Ende der Studieneingangsphase findet ein mehrtägiges Assessment zur Einschätzung der Motivation und Eignung für Studium und berufliche Tätigkeit statt.

3.4.2 Berufseinführung (Induktion)

Im Anschluss an ein Treffen der Bildungsminister/innen anlässlich der schwedischen Präsidentschaft der Europäischen Union im September 2009 zum Thema „Professional Development of Teachers and School Leaders“ erfolgte der Wunsch "to make appropriate provision for all new teachers to participate

in a programme of induction (early career support) offering both professional and personal support during their first years in a teaching post". Wie bereits in Kapitel 3.3 aufgezeigt, verbindet in der vorgeschlagenen Curriculum-Architektur für die Neugestaltung der LehrerInnenbildung in Österreich die **Induktion** die durch Mentoring angeleitete *Berufseinführung* als Assistenzkraft mit einer zweiten Phase der Berufsbildung, in der Regel in einem berufsbegleitend zu absolvierenden *Masterstudium*. Die Phase der Berufseinführung soll die Begleiterscheinungen des als "Praxisschock" (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978) bezeichneten Phänomens auffangen, gemäß dem viele AbsolventInnen eines Lehramtstudiums

- glauben, dass sie bereits beim Berufseinstieg wissen sollten, wie die Anforderungen von Schule und Unterricht unter dem täglichen Alltagsdruck zu bewältigen sind;
- die Erfahrung machen, dass die LehrerInnenausbildung ihnen nicht genügend Handwerkszeug zur Bewältigung dieser Aufgaben mitzugeben scheinen;
- erleben, dass sie unter den gegenwärtigen Bedingungen der Organisation von Schule und Unterricht wenige Möglichkeiten und Anreize für kollegiale Auseinandersetzung, Reflexion, Beratung und gemeinsame Weiterentwicklung finden;
- ihre reformorientierten pädagogischen Haltungen, Vorstellungen und Haltungen innerhalb kurzer Zeit an die vorherrschenden (konservativeren) Einstellungen im Berufsfeld angleichen.

Der letzte Punkt ist in seiner phänomenologischen Ausprägung als sog. „Konstanzer Wanne“ in der LehrerInnenforschung bekannt geworden. Demnach tendieren JunglehrerInnen nach zwei Jahren Berufserfahrung dazu, das Lern- und Leistungsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler nicht mit eigenen pädagogisch-didaktischen Maßnahmen in Verbindung zu bringen, sondern es in erster Linie als vom Elternhaus beeinflusst sowie als von der individuellen Begabung und anderen Faktoren abhängig anzusehen. Diese Entwicklung wird als Anpassungsprozess an die Erwartungen im Berufsfeld interpretiert (vgl. ebenda).

Ähnlich argumentieren Herrmann und Hertramph aufgrund der Ergebnisse ihrer Studie über den Berufseinstieg von GymnasiallehrerInnen: „In der ausgesprochen arbeitsintensiven Anfangsphase, die zumeist als Überbelastung empfunden wurde, entwickelten 'sich' unter zeitlichem und psychischem Druck (Berufs-)Einstellungen und (Berufs-)Routinen, die in den nachfolgenden Jahren in der Regel beibehalten wurden und auf diese Weise sedimentartig die Berufsausübung des Betreffenden kennzeichnen. Es handelte sich in der Regel um wenig gesteuerte und wenig kontrollierte Lernprozesse, die durch Lernen am Modell (Vorbild), durch Erinnerungen an die eigene Schulzeit und eigene LehrerInnen, durch zufällige Erfolge usw. instrumentalisierte wurden.“ (Herrmann & Hertramph 2000, 54)

Im Gegensatz dazu können JunglehrerInnen durch neue Ideen eine Quelle von Innovation und Motivation für die Entwicklung von Schule und Unterricht sein. Allerdings ist es für sie vielfach nicht möglich, diese inspirierende Rolle einzunehmen: Sie werden rasch in die vorherrschende Kultur integriert und stellen sich auf die – vielfach ungeschriebenen – Gesetze bzw. Normen der jeweiligen Schulkultur ein. Die Berufseinführung kann über eine Induktions-

phase dazu dienen, kommunikative Räume für die berufsbiographische Entwicklung zu schaffen, über die Möglichkeiten und Anreize für kollegiale Auseinandersetzung, Reflexion, Beratung und gegenseitige Stärkung erfolgen. Dazu benötigen Assistenz- bzw. JunglehrerInnen drei Formen der Unterstützung¹⁴

1. persönliche Unterstützung
2. soziale Unterstützung
3. professionsbezogene Unterstützung

Persönliche Unterstützung

Diese Form der Unterstützung dient dazu, die Identitätsentwicklung als Lehrperson zu begleiten. In den ersten Unterrichtsmonaten und -jahren müssen BerufsanfängerInnen mehrere persönliche und professionelle Herausforderungen überleben, da sie die ersten Schritte in die Ungeschütztheit der beruflichen Praxis als inkohärent, bedrohlich und verunsichernd erleben. Extremer Stress und (Versagens-)Ängste begleiten sie oft in dieser Phase, was die Lehrperson die eigene Kompetenz als Lehrperson hinterfragen lässt. Induktionsprogramme ermöglichen eine wichtige Unterstützung in dieser Phase der Verunsicherung. TeilnehmerInnen an Induktionsprogrammen berichten zunehmende Gefühle der Sicherheit, Motivation, des Dazugehörens und der Unterstützung, was zur Erhöhung der Selbstsicherheit führt.

Zur Schaffung eines *persönlichen Unterstützungssystems* sind folgende Elemente vorgesehen:

- Unterstützung durch *MentorInnen und Peers*. Der Austausch mit Ihregleichen (Peers) schafft die Einsicht, dass es sich in dieser Phase nicht um eine subjektive Sicht der Dinge handelt, sondern dass die Probleme, die ein/e JunglehrerIn erlebt, strukturell bedingt sind.
- Eine sichere Umgebung: Es ist von entscheidender Bedeutung, dass die Probleme und Gefühle besprochen werden können, ohne dass damit ihre Kompetenz beurteilt wird. Neben den Peers sollten MentorInnen zum Einsatz kommen, die nicht zugleich als BeurteilerInnen fungieren.
- Eingeschränkter Arbeitseinsatz: Für JunglehrerInnen sind alle Unterrichtsstunden neu und eigens vor- und nachzubereiten, was aufgrund der fehlenden Erfahrung oft sehr zeitraubend ist. Überlastung erzeugt Stress und Gefühle der Insuffizienz. Daher ist in der Induktionsphase der Einsatz der Lehrpersonen als Assistentkraft in der Regel nicht mit mehr als der Hälfte der berufsüblichen Arbeitszeit vorgesehen.

Soziale Unterstützung

Der LehrerInnenberuf wird von vielen Lehrpersonen durch die hauptsächliche Tätigkeit in der Klasse als vereinsamend empfunden. (Ausdrücke wie „Einzelkämpfer“ oder „Einzelkünstler“ sind bildhafte Aussagen dafür.) Die Induktionsphase soll dazu beitragen, dass die neuen AssistentlehrerInnen die Schule als lernende Organisation (vgl. Senge 2006; Schratz & Steiner-Löffler 2004) erleben und dass sie Mitglied einer Profession werden. Sich als Mitglied eines Teams zu erleben, fördert das gemeinschaftliche Denken und Handeln sowie

¹⁴ Die folgenden Ausführungen beruhen auf dem von der Europäischen Kommission entwickelten Handbook for Policy Makers: Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers. (Draft Version 19 Nov. 2009) Brüssel: Europäische Kommission, 2009.

das Eingebettet-Sein in eine sich gegenseitig stützende Netz von Professionellen, das eine unterstützende Lern- und Arbeitsumgebung schafft.

Zur Schaffung eines *sozialen Unterstützungssystems* sind folgende Elemente vorgesehen:

- Unterstützung durch eine Mentorin/einen Mentor, die/der eine Schlüsselrolle in der Einführung von AssistenzlehrerInnen in den Schulstandort einnimmt. Durch sie/ihn ist es möglich, die Kultur der Schule mit ihren geschriebenen und ungeschriebenen Gesetzmäßigkeiten, Werten und Normen zu entschlüsseln.
- Die Einbindung in eine professionelle Lerngemeinschaft ermöglicht es der Assistenzlehrperson, den LehrerInnenberuf als eine Profession zu erleben, die gemeinsame Verantwortung für die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler übernimmt, sich darüber abspricht, Erfahrungen austauscht und sich gegenseitig Rückmeldungen (Feedback) gibt.

Professionsbezogene Unterstützung

Die professionsbezogene Unterstützung zielt darauf ab, die beruflichen Kompetenzen der Assistenzlehrperson (in pädagogischer, fachdidaktischer, fachlicher etc. Hinsicht) weiter zu entwickeln. Damit soll nicht nur eine Brücke zwischen Grundbildung und Berufseinstieg geschaffen werden. Durch entsprechende Unterstützung mittels professioneller Expertise soll darüber hinaus das Bewusstsein für die kontinuierliche Weiterbildung „on the job“ und darüber hinaus grundgelegt werden, womit auch eine Brücke zwischen Aus- und Fort- bzw. Weiterbildung geschaffen wird. In einem systemischen Ansatz dient die professionsbezogene Unterstützung nicht nur der Berufseinführung von Assistenzkräften, sondern kann auch zur Weiterbildung der Professionalität an der Schule insgesamt beitragen.

Zur Schaffung eines *professionsbezogenen Unterstützungssystems* sind folgende Elemente vorgesehen:

- Beiträge von ExpertInnen (z.B. von Hochschulen, Universitäten) durch Konsultationen bzw. Fortbildungsangebote.
- Möglichkeiten für den Austausch von Praktikerwissen zwischen angehenden und erfahrenen Lehrpersonen (auch zwischen unterschiedlichen Schulen), z.B. durch die Teilnahme an professionellen Lerngemeinschaften.
- Teilnahme an einem berufs begleitend zu absolvierenden Masterstudium, das zur weiteren Qualifizierung bzw. Vertiefung des Grundstudiums dient und sowohl den Bedürfnissen der Lehrkraft als auch dem Bedarf der Schule entspricht. Die erfolgreiche Absolvierung der Berufseinführung erlaubt eine fortgesetzte Beschäftigung als Assistenzkraft, in Verbindung mit dem erfolgreichen Abschluss des berufsbegleitenden Studiums die Beschäftigung als volle Lehrkraft.

Professionsbezogene Unterstützung sollte Möglichkeiten für eine Vielzahl von Aktivitäten schaffen, da die Lehr- bzw. Lernstile von Lehrpersonen sehr unterschiedlich sind. Dazu gehören Angebote individuellen Studiums von Fachliteratur, zum Experimentieren und Reflektieren sowie gemeinsame Aktivitäten durch unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit.

Forschungsergebnisse legen nahe, dass diese drei unterschiedlichen Bereiche der Unterstützung für die Berufseinführung (Induktion) von zentraler Bedeutung sind, Allerdings werden sie für die zielgerichtete Entwicklung erst dann wirksam, wenn diese über die folgenden vier Systeme systematisch miteinander verbunden werden: Mentorensystem, Expertenbeiträge, Lernen mit Peers, Selbstreflexion. Diese sind in folgender Übersicht zusammen gefasst.

Four interlocking systems of support				
System:	Mentor	Expert	Peer	Self-reflection
Support provided	<ul style="list-style-type: none"> • professional • personal • social 	<ul style="list-style-type: none"> • professional 	<ul style="list-style-type: none"> • professional • personal • social 	<ul style="list-style-type: none"> • professional • personal
Aims	<ul style="list-style-type: none"> • stimulate professional learning • create safe environment for learning (inc. experimenting) • socialisation into school community 	<ul style="list-style-type: none"> • expand content knowledge and teaching competences 	<ul style="list-style-type: none"> • create safe environment for learning (inc. experimenting) • share responses to common challenges 	<ul style="list-style-type: none"> • promote meta-reflection on own learning • promote professionalism • develop attitude of lifelong learning
Key actors	<ul style="list-style-type: none"> • experiences, suitably trained teacher(s) 	<ul style="list-style-type: none"> • experts in teaching (e.g. from teacher education) 	<ul style="list-style-type: none"> • offer beginning teachers • other colleagues in school 	<ul style="list-style-type: none"> • beginning teacher
Activities	<ul style="list-style-type: none"> • coaching • training • discussion • counselling 	<ul style="list-style-type: none"> • seminars • master classes • courses • support materials • resources • guidelines 	<ul style="list-style-type: none"> • networking within and between schools • face-to-face meetings (can be aided by a virtual community) • team-teaching • collegial feedback 	<ul style="list-style-type: none"> • observation of and feedback on teaching • peer review • system to record experiences learning and reflections, e.g. portfolios, diaries
Conditions for success	<ul style="list-style-type: none"> • Careful matching of mentors and student teachers • mentors must support vision, structure of induction prog. • co-ordination • facilitation of mentors tasks (e.g. workload) • training for mentors 	<ul style="list-style-type: none"> • easy access to external expertise and advice • non-judgemental approach 	<ul style="list-style-type: none"> • reduced workload to allow time for sharing 	<ul style="list-style-type: none"> • reduced workload to allow time for reflection • established standards against which performance can be self-assessed
Notes	<ul style="list-style-type: none"> • may be several mentors (e.g. subject specialist, teacher from another field). 		<ul style="list-style-type: none"> • May overlap with mentoring system when group mentoring used 	<ul style="list-style-type: none"> • can be part of a formal national assessment system leading to full teaching status • may be part of personnel policy at school level

©European Commission 2009

3.4.3 Kontinuierliche professionelle Entwicklung

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Entwicklungen einer *Life Long Learning Strategie* und der darauf aufbauenden Entwicklung eines *Nationalen Qualifikationsrahmens* hat auch die kontinuierliche professionelle Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern neue Impulse erhalten. Dahinter steht nicht zuletzt die Annahme: wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht selbst aktive Akteure in einem lebenslangen Lernprozess sind, wird es für sie strukturgleich schwierig, ihre Schülerinnen und Schüler von der Bedeutung deren weiteren Lernens als lebenslangen Entwicklungsprozess zu sehen.

Aufgrund der gegenwärtigen (und wohl auch künftigen) sozialen, kulturellen und ökonomischen – nicht zuletzt auch pädagogischen – Erfordernisse für gesellschaftlichen Fortschritt, die mehr oder weniger alle Staaten Europas und weltweit herausfordern, besteht die übereinstimmende Meinung, dass alle Lehrpersonen während ihrer Karriere hinreichend Möglichkeiten erhalten sollten, um ihre persönliche und professionelle Entwicklung dem aktuellen Stand der Forschung anzupassen. Dahinter steht die Annahme, dass es nicht nur um die Aufnahme neuer Wissensbestände gehen kann, sondern eine reflexive Haltung erforderlich ist, um das eigene persönliche und professionelle Wachstum im Sinne eines Monitoring im Hinblick auf theoretische Ansprüche und praktische Umsetzbarkeit in der täglichen Unterrichtsarbeit abzustimmen.

Dazu kommt, dass im Schulsystem aufgrund der zunehmenden Verlagerung von Verantwortung an den einzelnen Schulstandort auch die Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer für ihre eigene kontinuierliche professionelle Entwicklung steigt. Im Spannungsfeld zwischen „Sollen“ und „Wollen“ geht es darum, den Bedarf an Entwicklungsmaßnahmen am einzelnen Schulstandort mit den Bedürfnissen der einzelnen Lehrpersonen in eine konstruktive Balance zu bringen, die einerseits den Freiraum professionellen Handelns zum Ausspielen der „Personal Mastery“ (Senge) ermöglicht, aber auch Fort- bzw. Weiterbildungsplänen der Schule gerecht wird.

In der Forschung wurden unterschiedliche Phasen identifiziert, wenn es um die vieldimensionalen Aspekte professioneller Entwicklung geht. Dabei geht es nicht nur um strukturelle Aspekte wie Ausbildung, Induktion, Fort- und Weiterbildung, sondern auch um personenbezogene karriererelevante Phasen wie Kompetenzerwerb, Enthusiasmus und Wachstum, Frustration und Routinisierung, Stabilität und Stagnation sowie das Auslaufen der Karriere und der Austritt darauf (vgl. Bolam 1990 und Kermer-Hayon & Fessler 1991).

In der Empfehlung 2006/961/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen wird das Mindestmaß an Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen beschrieben, über das alle Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer allgemeinen und beruflichen Erstausbildung verfügen sollten, um sich an der Wissensgesellschaft beteiligen zu können. Darüber hinaus wird angesichts seines Querschnittcharakters mehr Zusammenarbeit und Teamarbeit der Lehrkräfte sowie ein Unterrichtskonzept vorausgesetzt, das die traditionellen Fächergrenzen überschreitet. Diese Schlüsselkompetenzen spielen dementsprechend auch für die kontinuierliche professionelle Entwicklung der Lehrkräfte eine große Rolle, weshalb sie hier aufgezählt werden:

Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen

Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen. Der Referenzrahmen umfasst acht Schlüsselkompetenzen:

1. muttersprachliche Kompetenz
2. fremdsprachliche Kompetenz
3. mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Die Schlüsselkompetenzen werden alle als gleich bedeutend betrachtet, da jede von ihnen zu einem erfolgreichen Leben in einer Wissensgesellschaft beitragen kann. Viele der Kompetenzen überschneiden sich bzw. greifen ineinander: wichtige Aspekte in einem Bereich unterstützen die Kompetenzen in einem anderen Bereich.

Eine Reihe von Begriffen taucht immer wieder im Referenzrahmen auf, die strukturanalog für LehrerInnenkompetenzen gleichfalls bedeutsam sind: Kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen spielen für alle acht Schlüsselkompetenzen eine Rolle.

Die Rolle einer kontinuierlichen professionellen Entwicklung liegt darin, die Lehrerinnen und Lehrer über entsprechende postgraduale Weiterbildungsangebote Gelegenheit zu bieten, sich die entsprechenden Kompetenzen zu erwerben (vgl. ENTEP/Uzerli & Kerger 2008, 4-5),

■ *in den Unterrichtsgegenständen* etwa über

- den Erwerb neuen Wissens in ihren Unterrichtsgegenständen
- die Auseinandersetzung über das Lernen und Verlernen von Wissen
- konstruktivistische Strategien im Prozess des Umgangs mit Fachwissen
- die Orientierung an den Lernenden und diagnostische Fähigkeiten

■ *in der Didaktik* etwa über

- aktive Lehr- und Lernstrategien
- die Resonanz auf individuelle Lernprozesse und individuellen Lernfortschritt
- die Auswahl und das Design entsprechender Materialien für differenzsensiblen Unterricht
- Evaluations- und Dokumentationsstrategien zum Monitoring des Lernfortschritts
- die Förderung entdeckender Lerngelegenheiten

■ *in der Pädagogik etwa über*

- die Wertschätzung von Heterogenität
- Diversitätsmanagement
- die Förderung kulturellen Bewusstseins
- das Fördern sozialer Lernprozesse
- die Arbeit mit Erziehungsberechtigten aus unterschiedlichen kulturellen und ethnischen Herkunftsn
- die Förderung von Respekt, Toleranz und Zusammenarbeit im Klassenzimmer, in der Schule und im Schulumfeld

Zusammenfassend wird nochmals darauf hingewiesen, dass sich die Entwicklung der Qualität von LehrerInnenbildung über das ganze Kontinuum eines LehrerInnenlebens erstreckt, wozu ein hoher Abstimmungsbedarf erforderlich ist. Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und -programme, die den individuellen Entwicklungsbedarf sowie die jeweiligen Umfeldbedingungen nicht einbeziehen, haben wenig Chancen auf Gelingen. Die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen ist umso effektiver, je stärker eine systematische Abstimmung mit den Bedingungen individuellen und systemischen Bedingungen erfolgt. Dazu gehören nicht nur schulische Fortbildungspläne, sondern auch professionelle Entwicklungspläne der einzelnen Lehrpersonen. Auf allen Systemebenen ist eine tragfähige Lernumgebung und -kultur erforderlich, die zur Auseinandersetzung mit Neuem herausfordert und prototypische Entwicklung ermöglicht. Das heißt eine innovative Lernkultur kann nicht nur auf den einzelnen Schulstandort beschränkt bleiben, sondern schließt auch die lokalen und regionalen Schulbehörden wie auch die beiden Ministerien mit ein.

3.5 Struktur und Institutionen

PädagogInnen-Bildungs-Cluster

Bildungsangebote für pädagogische Berufe bestehen derzeit in Österreich an einer Vielfalt von Institutionen.

Im Besonderen ist die Zweigliedrigkeit von LehrerInnenbildung an Universitäten und an Pädagogischen Hochschulen hervorzuheben, darüber hinaus die Ausbildung von KindergärtnerInnen und SozialpädagogInnen auf der Sekundarstufe und in postsekundären Bildungsgängen bzw. in Kollegs.

Alle Einrichtungen haben ihre Tradition, ihre Bedeutung und Erfahrung in bestimmten Domänen der PädagogInnenbildung, keine Einrichtung deckt das gesamte Spektrum der PädagogInnenbildung ab.

Alle Einrichtungen weisen ihre Stärken und Besonderheiten, aber auch entscheidende Entwicklungserfordernisse auf. Eine Konzentration des gesamten Ausbildungsspektrums für pädagogische Berufe, auch für LehrerInnenbildung auf eine der bestehenden Institutionen erscheint weder qualitativ zielführend, noch operational umsetzbar.

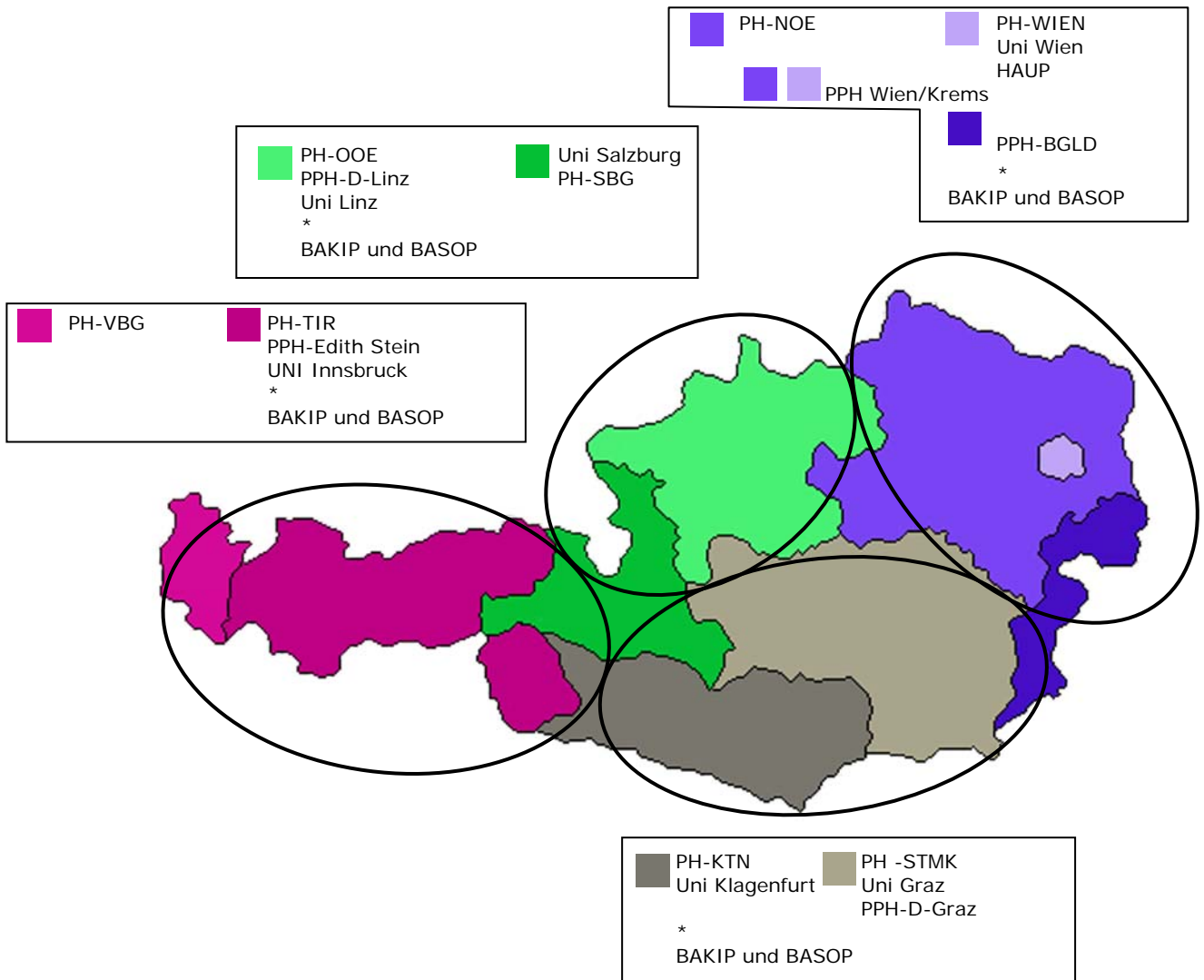
Es wird vorgeschlagen, alle Institutionen der Bildung für LehrerInnen und pädagogische Berufe in eine gemeinsame „Cluster-Entwicklung“ einzubinden, die sich nach verbindlichen Eckpunkten – an grundlegenden Kompetenzen für pädagogische Berufe der Zukunft, Anforderungen der künftigen Dienstgeber etc. – orientiert und die gemeinsame Planung, Entwicklung, Abstimmung von Schwerpunktsetzungen und Bildungsangeboten, Joint Studies, Regelung für gegenseitige Anerkennung für Studienangebote, Akkreditierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen etc. verantwortlich gestaltet.

Dazu ist eine geeignete „Cluster-Struktur“ und Steuerung einzurichten, die auf Basis bestehender und allenfalls neu zu schaffender rechtlichen Rahmenbedingungen die angeführten Aufgabenstellungen gemeinsam mit den Führungsgremien der Einrichtungen umsetzt.

Diese werden nach einheitlichen Kriterien dokumentiert und evaluiert und gemeinsam mit den verantwortlichen Bundesstellen zwischen den Clustern akkordiert.

Die Cluster-Struktur ergänzt für die eingebunden Institutionen, soweit dies LehrerInnenbildung und pädagogischen Berufe betrifft, die bisherigen bundesweiten Abstimmungs- und Entwicklungsgremien.

Der Vorschlag zur Cluster-Struktur



*und weitere universitäre sowie andere Einrichtungen der PädagogInnenbildung in den Cluster-Regionen, Kunst, Landwirtschaft, Technik u.a.

Der Ansatz

Dem „Clusteransatz“ für die PädagogInnenbildung liegt der Gedanke zugrunde, dass in überschaubaren, räumlich zusammenhängenden regionalen Verbänden eine verbindliche Abstimmung, Zusammenarbeit und gemeinsame Entwicklung der Angebote für Aus-, Fort- und Weiterbildung für pädagogische Berufe erfolgt.

Die vier Cluster-Regionen

Vorgeschlagen werden vier „Cluster-Regionen“, die dadurch gekennzeichnet sind, dass in allen Clustern universitäre LehrerInnenbildung erfolgt, mehrere Pädagogische Hochschulen angesiedelt

	sind sowie weitere Stätten zur Aus-, Fort- und Weiterbildung für pädagogische Berufe, BAKIPs, Sozialpädagogische Bildungsangebote etc. vorhanden sind.
Schwerpunktsetzung	Nach definierten Vorgaben (Curriculum-Architektur, Kompetenzmodell etc.) erfolgt innerhalb der Cluster eine abgestimmte Schwerpunktsetzung: gemeinsame Entwicklung von Lehrangeboten, Bereinigung von Doppelgleisigkeiten etc.
Gesamtes Spektrum	Prinzipiell sollte in jedem Cluster das gesamte Spektrum des Regelangebotes verfügbar sein, dieses muss aber nicht an jedem Standort angeboten werden.
Berufspädagogik	Speziell gilt dies auch für den Bereich der Berufspädagogik; im Rahmen der Cluster sind die jeweils erforderlichen berufsrelevanten Kompetenzen und Qualifikationen für die Aus-, Fort-, und Weiterbildung verfügbar, die in einem abgestimmten, koordinierten Prozess effektiv eingesetzt werden können.
Abstimmung zwischen den Clustern	Über die Abstimmung innerhalb der Cluster hinaus erfolgt eine gemeinsame Abstimmung zwischen den vier Clustern, wobei spezielle Aufgabenstellungen und Entwicklungsarbeiten (z.B.: spezielle Forschungsbereiche, Fernlehre etc.) auch einzelnen Clustern speziell zugeordnet werden können.
Gemeinsames Dach	Grundsätzlich liegt dem Clusteransatz die Vorstellung eines „gemeinsamen Daches“ für die Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle pädagogischen Berufe zugrunde, die vom „virtuellem Ansatz“ bis zur ganz konkreter Zusammenführung von Bildungsangeboten reicht

3.6 Wissenschaftlichkeit und Forschung

Wissenschaftlichkeit und Forschung sind konstitutive Elemente der Lehrerinnen- und Lehrerbildung:

- Erkenntnisgewinn gehört zum Kern von Bildung und Ausbildung.
- Die Kategorie „Wahrheit“ spielt in der Schule eine bedeutsame Rolle.
- Sowohl der über Lehrpläne vermittelte Stoff wie auch die ganze Schulpädagogik sind heute in starkem Maße durch Erkenntnisse der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen beeinflusst.
- Die Integration von Forschung in die Ausbildung von Lehrpersonen bildet ein Kernelement der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

3.6.1 Forschung (und Entwicklung) an LehrerInnenbildungsinstitutionen

Zur Begriffsdefinition

Eindeutige und überschneidungsfreie Definitionen der zentralen Begriffe Forschung und Entwicklung können der Literatur nicht entnommen werden. Aus praktischen Gründen liegt es trotzdem nahe, eine ungefähre Definition zu versuchen:

- Forschung versucht, auf methodisch kontrollierte, systematische Art neue Erkenntnisse zu gewinnen. Forschungsmethoden dienen dem Zweck, theorierelevante Daten zu erzeugen und zu interpretieren.
- Entwicklung basiert auf vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie praktischen Erfahrungen und zielt darauf ab, zu neuen oder verbesserten Produkten (z.B. Materialien, Verfahren, Systemen, Dienstleistungen) zu gelangen.

Zwischen Forschung und Entwicklung bestehen im Bildungsbereich mannigfaltige Verknüpfungen und Überschneidungen, insbesondere im Bereich berufsfeldbezogener Forschung. Es gibt aber viel Entwicklung ohne Forschung, und Forschung führt selten direkt zu Entwicklung.

Weitere begriffliche Unterscheidungen, die im Rahmen der weiteren Ausführungen von Relevanz sind:

- Im Gegenstandsbereich der Pädagogik wird unterschieden zwischen *qualitativen* und *quantitativen* Forschungsmethoden. Diese beiden Zugangsweisen können im Hinblick auf den Forschungsprozess als komplementär betrachtet werden.
- *Grundlagenforschung* zielt darauf ab, neue Erkenntnisse zu gewinnen, Theorien zu bilden und Theorien zu überprüfen im Hinblick auf ihre Kohärenz und ihre empirische Stichhaltigkeit. *Angewandte Forschung* bezieht das vorhandene empirisch gesicherte Tatsachen-, Zusammenhangs- und Erklärungswissen auf konkrete Probleme und erarbeitet Lösungsvorschläge. Das sind aber Definitionskonstrukte.

Eigentlich lassen sich Grundlagenforschung und angewandte Forschung nicht trennen. Im Folgenden soll deshalb nur noch von Forschung gesprochen werden.

- Berufsfeldbezogene Forschung in der LehrerInnenbildung beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Bildungs-, Schul- und Unterrichtsfragen, mit Fragen der Didaktik und der Curricula, Prozessen des Lehrens und Lernens, Strukturfragen der Bildungsinstitution „Schule“ und des Schulsystems, mit Fragen des LehrerInnenberufs und der LehrerInnenbildung.

3.6.2 Sinn – Ziele – Ausrichtung

Wissenschaftlichkeit und Forschung als konstitutive Elemente der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Landläufigen Klischees über LehrerInnenbildung, über Wissenschaft und über eine drohende „Akademisierung“ der Pädagogik ist entgegenzuhalten, dass der Lehrberuf notwendigerweise mit Wissenschaftlichkeit in einem direkten Zusammenhang steht:

- Erkenntnisgewinn gehört zum Kern von Bildung und Ausbildung.
- Die Kategorie „Wahrheit“ spielt in der Schule eine bedeutsame Rolle.
- Sowohl der über Lehrpläne vermittelte Stoff wie auch die ganze Schulpädagogik sind heute in starkem Maße durch Erkenntnisse der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen beeinflusst.

Wer als Lehrerin, als Lehrer berufliche Autonomie wahren, den Lehrplan und die pädagogische Entwicklung der Schule (Strukturen, Lernorganisation usw.) mit gestalten will, muss wissenschaftliche Argumente selber kritisch beurteilen können. Dies erfordert, dass Lehrpersonen zumindest wissenschaftliche Aussagen in der „Landkarte“ wissenschaftlicher Theorien und Richtungen einordnen und im Zweifelsfall die nötigen kritischen Rückfragen stellen können.

Die *Integration von Forschung* in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen bildet deshalb ein Kernelement der neuen LehrerInnenbildung.

Neben dieser internen Funktion kommt dem Kompetenzbereich Forschung auch eine wichtige externe Funktion zu. Lehrerbildungs- Institutionen erhalten gerade in diesem Bereich die Möglichkeit, ein *eigenständiges Profil* zu entwickeln und dadurch ihre *Attraktivität* zu fördern.

Die Funktion der LehrerInnenbildung ist eine doppelte: Sie fördert durch eine qualitativ hoch stehende Aus-, Fort- und Weiterbildung die Entwicklung der Schulbildung auf breiter Basis; und sie leistet als wissenschaftliches Kompetenzzentrum gleichzeitig einen Beitrag zur Profilierung einer Region oder des ganzen Landes. Beide Funktionen sind ohne substanzielle Investitionen in den Bereich Forschung auf Dauer nicht zu gewährleisten.

Sinn und Zweck des Kompetenzbereichs Forschung in der LehrerInnenbildung

- Die LehrerInnenbildungsinstitution erarbeitet durch Forschung neue Erkenntnisse, Produkte und Verfahren.
- Sie leistet dadurch einen entscheidenden Beitrag zur Erhöhung der Wirksamkeit des Bildungswesens.
- Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung ist forschungsgestützt, basiert also auch auf Forschung.

- Alle Studierenden erhalten einen vertieften Einblick in die Erkenntnisse und Methoden der pädagogischen, der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Forschung.
- Forschung orientiert sich an internationalen Qualitätsanforderungen und trägt damit wesentlich zur Profilierung der LehrerInnenbildungsinstitutionen bei.

Leitideen

Als Konkretisierung sollen folgende Leitideen dienen, die bei der Planung und Realisierung des Forschungsbereichs an Lehrerbildungsinstitutionen sinnstiftend wirken können:

- Forschung orientiert sich an allgemeinen und forschungsethischen Prinzipien und fördert eine (selbst-)kritische Reflexion ihrer Tätigkeit.
- Studierende und praktizierende Lehrpersonen, die in der Aus-, Fort- oder Weiterbildung stehen, werden durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen und mit Anliegen der Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung zu *selbstständigem Denken und Arbeiten* angeregt.
- Die Studierenden bzw. praktizierenden Lehrpersonen entwickeln gegenüber der sich rasch entwickelnden Schulrealität eine *grundsätzlich offene, innovationsbereite Haltung*.
- *Unterrichtsmethoden, Lehrpläne und Lehrmittel* werden *praxisorientiert* und *nach wissenschaftlichen Kriterien* erarbeitet, erprobt und im Sinn der Qualitätsförderung fortwährend auf ihre Wirksamkeit überprüft.
- *Schulentwicklungs- und Unterrichtsentwicklungsprojekte* werden in enger Abstimmung mit den *Inhalten und Anliegen der Aus-, Fort- und Weiterbildung* geplant, durchgeführt und evaluiert.
- Forschung erfüllt eine *Impuls- und Drehscheibenfunktion* und fördert die *Interdisziplinarität* in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.
- Forschung schafft und nutzt *nationale und internationale Kontakte* und trägt so zur *Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen* bei.
- Die Beteiligung an Forschungsvorhaben schafft bei den Beteiligten *Qualifizierungsmöglichkeiten* und trägt damit zur Förderung beruflicher *Mobilität* bei.
- Aus-, Fort- und Weiterbildung nehmen die *Anliegen der sich verändernden Schulpraxis* schnell und bedarfsgerecht auf.
- *Dokumentations- und Beratungsangebote* werden für die Studierenden der Aus-, Fort- und Weiterbildung unter dem doppelten Anspruch von Praxis und wissenschaftlicher Erkenntnis *kontinuierlich aktualisiert*.

Anspruchsgruppen

Die positiven Wirkungen einer wissenschaftlichen Diskurskultur und eines etablierten Forschungsbereichs kommen allen an der LehrerInnenbildung beteiligten Gruppen zugute. Die hauptsächlichen Anspruchsgruppen einer LehrerInnenbildungsinstitution sind:

- 1 Mitarbeitende, insbesondere Dozierende und wissenschaftliches Personal
- 2 Auftraggeber und Projektpartner
- 3 Studierende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
- 4 Scientific Community
- 5 Lehrpersonen und Schulleitungen der Schulen
- 6 Politik
- 7 Schulbehörden und Bildungsverwaltungen
- 8 Wirtschaft
- 9 interessierte Öffentlichkeit.

Es sind Lösungen anzustreben, die nicht der kurzfristigen Bedürfnisbefriedigung einzelner Gruppen dienen, sondern der *nachhaltigen Generierung von Mehrwert* zugunsten aller - oder zumindest mehrerer – Anspruchsgruppen. Der Zielerreichungsgrad ist durch geeignete qualitätssichernde Maßnahmen sicherzustellen.

Thematische Ausrichtung

Schulen bestehen aus einer Vielzahl von Gestaltungs- und Wirkungsdimensionen, die einander wechselseitig beeinflussen. In dieser ganzheitlichen Sicht hängt die Qualität von Schule insgesamt weniger von einzelnen Elementen ab als vom Zusammenspiel der verschiedenen beteiligten Faktoren. Schulentwicklung zielt darauf ab, Schulqualität in diesem umfassenden Sinne nachhaltig zu optimieren (die „lernende Schule“).

Die Vielfalt schulischer Gestaltungsdimensionen zeigt, dass das Berufsfeld von Lehrpersonen breiter, anspruchsvoller, aber auch attraktiver geworden ist. In vielen aktuellen Berufsleitbildern wird die Beteiligung der Lehrpersonen an *Schul- und Unterrichtsentwicklung* als zweite große Aufgabe neben das *Unterrichten* gestellt. Forschung an LehrerInnenbildungsinstitutionen soll insbesondere (aber nicht ausschließlich) diesem Berufsbild der Lehrpersonen entsprechen.

Forschung in LehrerInnenbildungs- Institutionen soll offen sein für alle Disziplinen, die für Bildung relevant sind. Forschungsfelder sollen also nicht top-down thematisch eingegrenzt werden. Die folgende Aufzählung gilt deshalb als Illustration und ist nicht abschließend:

- fachdidaktische Forschung
- Bildungsforschung (z.B. System Schule)
- Professionsforschung: Berufsauftrag, ExpertInnenwissen und Situationskompetenz
- pädagogische Forschung
- fachwissenschaftliche Forschung.

3.6.3 Forschung als Grundlage von Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Zusammenarbeit zwischen dem Bereich Forschung sowie dem Bereich Aus-, Fort- und Weiterbildung ist für die LehrerInnenbildung von großer Bedeutung. Ausbildung und lebenslange Fort- und Weiterbildung müssen aufeinander abgestimmt werden und auf denselben wissenschaftlichen Grundlagen beruhen. Sechs Leitsätze sollen dies illustrieren:

Leitsatz 1: An den LehrerInnenbildungsinstitutionen wird eine intensive Vernetzung von Forschung mit Lehre in der Aus-, Fort- und Weiterbildung angestrebt.

Kommentar: Entsprechend dem Ziel der Professionalisierung und der wissenschaftlichen Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung orientieren sich Dozierende in ihrem Fachbereich laufend am neusten Stand der Forschung. Sie reflektieren ihn und lassen ihn in ihren Unterricht einfließen.

Forschende sind bemüht, mit ihrer Forschungstätigkeit die Nähe zur Lehre zu suchen und ihre Erkenntnisse und Produkte möglichst vielfältig in die Lehre einzubringen.

Leitsatz 2: Studierende haben grundsätzlich die Möglichkeit, an Forschungsprojekten teilzunehmen.

Kommentar: Studierenden mit entsprechenden Interessen soll die Möglichkeit offen stehen, sich nach ihren Voraussetzungen an laufenden Forschungsprojekten zu beteiligen, um Einblicke in sie zu bekommen.

Leitsatz 3: Mit der wissenschaftlichen Ausrichtung der Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung wird bei den Studierenden und den praktizierenden Lehrpersonen eine forschende und reflektierende Haltung gefördert.

Kommentar: Den Lernenden sollen in allen Fachbereichen Einblicke gewährt werden, wie der Prozess der Erkenntnisgewinnung im entsprechenden Bereich konkret verläuft.

Sie sollen sich mit entsprechenden methodischen und inhaltlichen Fragen auseinandersetzen, um die Relevanz des wissenschaftlichen Diskurses im Fachbereich zu erfahren und ihre eigenen subjektiven Theorien zu überprüfen. Dies soll eine forschende Haltung fördern und im Rahmen von Praxiselementen eine vertiefte reflektierende Haltung unterstützen.

Leitsatz 4: Die Beteiligung der Dozierenden an Forschungsaktivitäten wird gefördert.

Kommentar: Grundsätzlich ist eine Beteiligung der Dozierenden an Forschungsprojekten sehr zu unterstützen. Sie führt zu einer Bereicherung und kann im entsprechenden Projekt zu anderen Sichtweisen und zu neuen Problemstellungen führen.

Leitsatz 5: Angebote der Fort- und Weiterbildung leisten einen wichtigen Beitrag zur Dissemination der Ergebnisse von Forschungsprojekten sowie zur wissenschaftlichen Ausrichtung der Fort- und Weiterbildung.

Kommentar: In Angeboten, die auch Lehrpersonen der Zielstufen offenstehen oder die spezifisch für diese konzipiert sind, können neueste Erkenntnisse aus Forschungsprojekten oder Konzepte und Produkte aus Entwicklungsprojekten der Zielstufe zugänglich gemacht werden.

Leitsatz 6: Praktizierende Lehrpersonen der Zielstufen können sich in der Fort- und Weiterbildung ihren Möglichkeiten entsprechend an Forschungsprojekten beteiligen.

Kommentar: In Form von Langzeitweiterbildungen soll auch Lehrpersonen der Zielstufen die Gelegenheit geboten werden, ihren Möglichkeiten entsprechend in Forschungsprojekten mitzuarbeiten. Dies führt in vielen Projekten zu einer Bereicherung und kann im entsprechenden Fall zu einer anderen Sichtweise, zu neuen Problemstellungen und damit zu Unterrichtsentwicklung führen.

3.6.4 Gelingensbedingungen

Der Bereich Forschung an LehrerInnenbildungsinstitutionen stellt im Kontext mit LehrerInnenbildung NEU ein innovatives Schnittstellenfeld zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung, Kooperationen und Internationalität dar, das einer expliziten Anerkennungs- und Förderkultur bedarf. Umso mehr ist ein organisatorisch und inhaltlich bewusster Umgang mit dem Aufbau von Forschungsinitiativen von Seiten des Managements erforderlich.

Gerade im Forschungsbereich gibt es organisatorische, personelle und finanzielle Risiken, die einkalkuliert werden müssen. In einem intelligenten Zusammenspiel von „Wollen, Müssen und Können“ gilt es, Forschung als hochgradigen Vernetzungsbereich zu gestalten, als Scharnierstelle, welche die interne und externe Kooperation von Lehrerbildungsinstitutionen befördert.

Ressourcen

Die Ressourcen für Forschung an Lehrerbildungsinstitutionen speisen sich aus zwei Quellen:

- Ein bestimmter, gut dotierter Anteil der Personalzeit muss für Forschung zur Verfügung stehen (analog zu den Universitäten). Forschung kann nicht neben einer hohen Unterrichtsverpflichtung seriös betrieben werden. An den LehrerInnenbildungsinstitutionen braucht es auch professionelle Forscherinnen und Forscher, die sich intensiv ihrem Gebiet widmen. Professionelle Forscherinnen und Forscher müssen entsprechend (an Universitäten) ausgebildet werden; hier herrscht Nachholbedarf.
- Zusätzliche Mittel für Forschung erhalten die Lehrerbildungsinstitutionen, indem sie sich um Forschungsaufträge und Forschungsförderung durch einen Fonds zur Förderung der Forschung in der LehrerInnenbildung, weitere Forschungsförderungsfonds und andere Auftraggeber bemühen (Dritt-mittelbeschaffung). Ein von der staatlichen Verwaltung unabhängiger Fonds zur Förderung der Forschung in der LehrerInnenbildung sollte mög-

lichst bald eingerichtet werden. Neben der Vergabe von Forschungsmitteln soll dieser Fonds in der Anfangsphase der neuen LehrerInnenbildung Initiativen zum Aufbau einer Forschungskultur setzen. Die Verteilung dieser Ressourcen erfolgt nach den unterschiedlichen Qualitätskriterien der verschiedenen Fonds und Auftraggeber und führt zu einer differentiellen Zuteilung von Forschungsmitteln, wobei insbesondere Forschungs Kooperationen gefördert werden sollen, um auch in der Forschung die Vernetzung zu fördern.

Personal und Dienstrecht

- Ein der neuen LehrerInnenbildung gerecht werdendes Dienstrecht muss dringend geschaffen werden.
- Dozierende und Forschende müssen Gelegenheit erhalten, sich aus-, fort- und weiterzubilden. Für Forschung muss man fachlich qualifiziert sein. Nur so kann qualitativ hochstehende Forschung gewährleistet und „Mickey-Mouse-Forschung“ verhindert werden.
- Forschungsaufbau kann und soll zu einem wesentlichen Instrument der Personalentwicklung an den LehrerInnenbildungsinstitutionen werden. Es wäre begrüßenswert, wenn sich (mit den ForschungsexpertInnen vernetzt) „Cross-Functional-Teams“ mit Fachleuten aus unterschiedlichen Leistungsbereichen der Lehrerbildung bilden könnten, die ausgewählte Bildungsthemen forschend bearbeiten.

Forschungsschwerpunkte und Zusammenarbeitsstrukturen

Es sollten nationale Forschungsschwerpunkte für die Forschung an Institutionen der LehrerInnenbildung ausgearbeitet werden, dies in Abstimmung mit Forschungsgebieten an anderen pädagogischen Institutionen und Universitäten. Damit wirklich qualitativ hochstehend geforscht werden kann, braucht es nebst hervorragend qualifiziertem Personal eine kritische Größe, die wohl nicht von allen LehrerInnenbildungsinstitutionen erreicht werden kann. Nationale und internationale Zusammenarbeit ist nötig. Ferner muss ein Forschungsentwicklungs- und Forschungsinfrastruktur-Programm entwickelt und realisiert werden.

Zwischen allen LehrerInnenbildungsinstitutionen (universitäre und nichtuniversitäre) muss sich eine Kooperationsstruktur und -kultur entwickeln mit dem Ziel, Teams zu fördern, die bestimmte Themen beforschen und damit systematisch wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern. Dies sollte durch Verbundprofessuren zwischen universitären und nicht universitären LehrerInnenbildungsinstitutionen unterstützt werden.

Die Möglichkeit der Disseminierung von Forschungsergebnissen und die Förderung ihrer Anwendung bis auf die Stufe „Schulen und Lehrpersonen“ sollte von Beginn des Forschungsaufbaus an mitgedacht werden.

Evaluation von Forschungstätigkeiten

Vor dem dringlich benötigten Start-up einer „Forschungsoffensive“ im Lehrerbildungsbereich in Österreich muss der Ist-Stand der österreichischen Bildungsforschung erhoben und dargestellt werden. Zielvorgaben, Qualitätskriterien und Einflussfaktoren gelungener Projekte müssen beschrieben werden als Grundlage für eine neue Forschungsstrategie und ihre spätere Evaluation.

Die Einhaltung der für die Forschung geltenden internationalen Qualitätskriterien muss in regelmäßigen Abständen professionell evaluiert werden. Dazu müssen die nötigen Infrastrukturen geschaffen werden.

4. Konsequenzen, neue Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Um die Empfehlungen zur LehrerInnenbildung NEU wirksam für Bildungsprozesse junger Menschen zum Einsatz kommen zu lassen, bedarf es der Weiterentwicklung von organisatorischen, dienst- und studienrechtlichen Rahmenbedingungen in den Einsatzfeldern sowie in den Aus- und Fortbildungsinstitutionen.

Es ist nicht Aufgabe der ExpertInnengruppe, dafür detaillierte Konzepte zu erstellen, es werden jedoch – beispielhaft – jene Punkte benannt, die beachtet und gewährleistet sein müssen, um pädagogische Prozesse qualitativ gestaltet zu können.

Dazu existieren zahlreiche Dokumente, Materialien und Aussagen – nicht zuletzt von der ExpertInnenkommission „Zukunft der Schule“, auf die in diesem Zusammenhang verwiesen wird¹⁵.

Hier sollen stichwortartig einige Aspekte kurzgefasst dargestellt werden:

Gestaltungsräume

Differenzierte Kompetenzportfolios bedürfen differenzierter, auch variierender Einsatzmöglichkeiten. Dies ist primär Aufgabe der Schulleitung, der dazu entsprechende Gestaltungsräume einzuräumen sind. Die Voraussetzung entsprechender Qualifizierung von Führungskräften im Bildungswesen sowie des professionellen Supports ist dabei evident.

Berufszugang und Induktion

Jeder Bachelorabschluss bietet die Voraussetzung zu qualifizierter pädagogischer Berufstätigkeit. In allen Bereichen pädagogischer Professionen ist der Berufseinstieg mit dem Bachelorabschluss möglich (mit Sonderregelungen im vorschulischen und sozialpädagogischen Bereich für AbsolventInnen der BAKIP, BASOP).

„Turnus-Kraft“

Berufsstart als „Turnus-Kraft“ (auch Tätigkeiten in bereichsübergreifenden pädagogischen Einsatzfeldern). In keinem Feld genügt jedoch die Grundbildung als Voraussetzung für den dauerhaften Verbleib in der Profession: Der erfolgreiche Abschluss der Induktionsphase mit erweitertem und vertieftem Kompetenzportfolio ist Grundlage für die dauerhafte Ausübung der Profession.

Leadership

Schulleitung und pädagogische Führung sorgen dafür, dass alle erforderlichen Kompetenzen am Standort vorhanden sind und abgestimmt zum Einsatz kommen: Personalverantwortlichkeit am Standort, vorausschauende Personalentwicklung.

¹⁵ ExpertInnenkommission „Zukunft der Schule“ (Hrsg.): Zweiter Zwischenbericht Wien 2008.

Funktionsbezug

Einsatz und Entlohnung erfolgen grundsätzlich nach Funktionen und Anforderungsprofilen, nicht nach Anciennität oder nach formalem Bildungshintergrund. Der Einsatz auf Funktionsstellen erfolgt entweder im Rahmen einer strukturierten Personalentwicklung am Standort oder auf „Bewerbung“.

Aufgabe der Schulleitung ist es, mit Unterstützung des Systems dafür zu sorgen, dass am Standort alle erforderlichen Kompetenzen und Qualifikationen verfügbar sind und in einer den Anforderungen der jeweiligen Bildungsprozesse entsprechenden Form zum Einsatz kommen.

Durchlässigkeit und Entwicklungsperspektiven

Umstiegsmöglichkeiten innerhalb pädagogischer Berufsfelder sowie zwischen anderen Berufsfeldern und pädagogischen Berufen sind zu eröffnen. Die pädagogische Erstbildung eröffnet grundsätzlich Wege in alle pädagogische Einsatzfelder.

Nachhaltige Investitionen

Reformanstrengungen für eine neue Ausbildungsarchitektur erfordern auch ein Bekenntnis der Politik zu nachhaltigen Investitionen in Bildung und Bildungsforschung.

Pädagogische „Wertschöpfung“

Pädagogische Berufe werden grundsätzlich zum überwiegenden Anteil an der Schule bzw. anderen Bildungsstätten und Lernorten ausgeübt – die Zeit, die mit SchülerInnen oder im Team in gemeinsamen pädagogischen Prozessen verbracht wird, ist der entscheidende Anteil jeder pädagogischen „Wertschöpfung“.

Entscheidenden Einfluss auf die konsequente Umsetzung und damit den Erfolg der LehrerInnenbildung NEU werden vor allem Änderungen haben, die im Rahmen der Verwaltungsreform und der Neugestaltung des Dienstrechts liegen.

Änderungen und Neugestaltungen in der Verwaltung und im Dienst- und Besoldungsrecht müssen jedenfalls folgende Faktoren ermöglichen bzw. unterstützen:

- Den Berufszugang als „LehrerInnen in Ausbildung“
- Bindung einer Dauerstellung grundsätzlich an Master bzw. Portfolio
- Übergang vom Alters-Dienst- und Besoldungsrecht zu Funktionsbezahlung
- Relevanz von Anforderungsprofilen und Aufgabenbereichen für Bezahlung, nicht formale individuelle Qualifikation
- Teilzeitverpflichtung für Turnuskräfte, um in dieser Zeit einen MA-Abschluss bzw. zusätzliches Kompetenzportfolio erwerben zu können

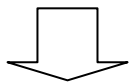
- Gestaltungsräume für Schulleitung, um alle erforderlichen Kompetenzen am Standort verfügbar zu haben und abgestimmt zum Einsatz zu bringen – Personalverantwortlichkeit am Standort
- Variabilität und Flexibilität von Einsatzmöglichkeiten und der Gewichtung von Unterricht und anderen Tätigkeiten – Beratung, Projekte, Schulentwicklung etc. – sowohl im Team am Standort als auch im Laufe der individuellen Berufskarriere
- Ermöglichung der Aufnahme von Personen mit anderem Qualifikationshintergrund als LehrerInnen als Stammpersonal an PHn
- Definition der Anforderungen und Regelkompetenzen durch den Dienstgeber als Grundlage für Funktionseinsatz
- dienstrechtliche Rahmenbedingungen müssen Umstiegsmöglichkeiten innerhalb pädagogischer Berufsfelder sowie zwischen anderen Berufsfeldern und pädagogischen Berufen eröffnen – die pädagogische Erstbildung eröffnet grundsätzlich Wege in alle pädagogische Einsatzfelder.
- (teilweise) bezahlte Dienstfreistellung – sinnvoll für PhD, postgraduale Fort- und Weiterbildung etc – Anreize für die berufsbegleitende Weiterbildung
- pädagogische Berufe werden grundsätzlich zum überwiegenden Anteil an der Schule bzw. anderen Bildungsstätten und Lernorten ausgeübt, höhere Präsenz am Dienort bzw. bei den SchülerInnen.

5. Auf dem Weg zur Umsetzung

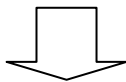
Nach Vorstellungen der ExpertInnengruppe, die sich dabei auf eine realitätsnahe Einschätzung stützt, könnte die volle Implementierung der LehrerInnenbildung NEU bis zum Wintersemester 2015/16 abgeschlossen sein.

Die gemeinsame Erarbeitung von Curricula innerhalb der Cluster bedingt einen Vorlauf, der – grob skizziert, aber dafür unter Annahme optimaler Rahmenbedingungen – wie folgt aussehen könnte:

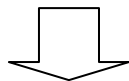
03/2010 Abgabe des Endberichtes der ExpertInnengruppe



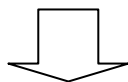
+ 1 Jahr Diskussionsprozess unter Einbeziehung der Stakeholder



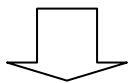
+ 1 Jahr: Einarbeitung der Diskussionsergebnisse im BMUKK und BMWF und Beschlussfassung im Parlament, Änderung der einschlägigen Gesetze (UG, HSchG...)



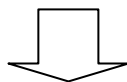
+ 0,5 Jahre: Inkrafttreten der neuen organisationsrechtlichen Bestimmungen für die Einrichtung gemeinsamer Stellen (damit verknüpft auch das Inkrafttreten der notwendigen dienst- und besoldungsrechtlichen Bestimmungen) sowie der studienrechtlichen Bestimmungen, damit das gemeinsame Gremium zur Curricularentwicklung beschickt werden kann



+ 1,5 Jahre: Beginn der Arbeit der gemeinsamen Gremien zur Curricularentwicklung



+ 1 Jahr: Vorlauf für die Ausschreibung von gemeinsamen Stellen zur weiteren Entwicklung und Umsetzung (drei Monate Bewerbungsfrist, drei Monate bis zur Bestellung, sechs Monate Einarbeitung und Vorbereitung des gemeinsamen Studiums)



1.10.2015 Beginn des Studiums

6. Anhang

6.1 Die Mitglieder der ExpertInnengruppe

Vorsitzender der ExpertInnengruppe:

Mag. Dr. Peter Härtel, Geschäftsführer Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft

Mitglieder der ExpertInnengruppe:

PD DDr. Ulrike Greiner, Rektorin der KPH Wien/Krems

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 Entwicklung der Lehre und Internationalisierung der Universität Wien

Ao. Univ.-Prof. Dr. Martin Polaschek, VR für Studium und Lehre der Universität Graz

Univ.-Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck

Mag.a Martina Stoll, stv. wissenschaftliche Leiterin des Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung

Prof. Dr. Willi Stadelmann, Direktor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ und Präsident der Schweizerischen Konferenz der Rektoren der Pädagogischen Hochschulen SKPH

6.2 Literaturhinweise

- Allemann-Ghionda, C., Terhart, E.: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in Ausbildung und Beruf, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, 52. Jahrgang (2006).
- Baumert, J. u.a.: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4 (2006)
- Bolam, R. (1990) Recent developments in England and Wales, in B. Joyce (Ed.) (1990) Changing School Culture through Staff Development, the 1990 ASCD Yearbook. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, USA, pp. 147 – 167.
- Bourdieu, Pierre (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Country report Austria zur OEC-Studie „Attracting, developing and retaining effective teachers 2004
- Ecker, A. (2005). Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien In: A. Ecker (Hsrg). Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien. (S. 12 – 41) Frankfurt/Main: Peter Lang
- ENTEP/Uzerli, U./Kerger, L. (2010): The Continuous Professional Development of Teachers in EU Member States: New Policy Approaches, New Visions. Erscheint in: O. Gassner, L. Kerger, M. Schratz (Hg.): 10 Years after Bologna. Bukarest: Universität Bukarest.
- EU Kommission (2007): Mitteilung der Kommission an den Rat und das europäische Parlament: Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung. Brüssel: EU 2007. Online unter http://ec.europa.eu/education/com392_de.pdf (28-12-2009)
- EURYDICE (2002). Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa. Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I: Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben. Allgemeinbildender Sekundarbereich I.
- EURYDICE (2004). Die Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert. Band 4: Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Allgemeinbildender Sekundarbereich I. Brüssel: Eurydice, Online unter <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/PubContents?pubid=043DE X> (21-05-2008).
- EURYDICE (2006). Quality Assurance in Teacher Education in Europe. Brüssel: Eurydice. Online unter <http://www.eurydice.org/Document/QA/en/FrameSet.htm> (10-05-2008).
- EURYDICE (2009a): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten Brüssel: Eurydice. Online unter http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098DE.pdf (28-12-2009)
- EURYDICE (2009b): Keydata on Education in Europe. Brüssel: Eurydice Online unter:

- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf (28-12-2008)
- EURYDICE: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/037DE.pdf (Stand: 19.7.2009)
- ExpertInnenkommission „Zukunft der Schule“ (Hrsg.): Zweiter Zwischenbericht Wien 2008.
- Greiner, U., Heinrich, M (Hrsg.): Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen, Lit 2006
- Handbook for Policy Makers: Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers. (Draft Version 19 Nov. 2009) Brüssel: Europäische Kommission, 2009.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrberuf *Journal für Lehrer/innen- und Lehrerbildung*, 7 (2), S. 48-56
- Heintel, P. (1986). Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftliche Untersuchung. Wien: Deuticke
- Helsper, W., Hörster, R., Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Velbrück Wissenschaft 2003
- Herrmann, U./Hertramph, H. (2000): Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 18, H. 2, S. 172–191.
- Hopmann, S.T: LehrerInnenbildung in internationaler Perspektive. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 2008-3, 6 – 13.
- Kermer-Hayon, L./Fessler, R. (1991), The inner world of school principals: reflections on career life stages, paper presentation, 'Educational Development: the contribution of research on teachers' thinking.
- Krainz-Dürr, M. (2009). Lehrer/innenbildung NEU. Überlegungen zur Reform der Lehrer/innenbildung für die Sekundarstufe. In: IDE. Information für Deutschdidaktik, 4
- Kraler, Ch./Schratz, M. (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf, Lit 2007
- Kraler, CH., Schratz, M. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster: Waxmann, 2008.
- Kultusministerkonferenz: Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften 2004. Terhart, E: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Universität Münster 2002.
- Maag Merki, K. : Kompetenz, in: Andresen, S., Casale, R., Gabriel, Th. U.a. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Beltz 2009, S. 492-506
- Mayr, J. & Neuweg, H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Bd.2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99-121). Graz: Leykam, 2009
- Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung, Waxmann 2008. Schmidt, J. : *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur*, Auer 2005

- Müller-Fohrbrodt, G./Cloetta, B./Dann, H.-D. (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart: Klett.
- Neuweg, G.H.: Könnerschaft und implizites Wissen 1999
- OECD (2006). Teachers Matter (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – Final Report). Paris: OECD.
- Oser, F., Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme, Ruediger 2001.
- Porter, Michael E. (2000): Locations, Clusters and Company Strategy. In: Clark, G.L.; Feldman, M.P. und Gertler, M.S. (Hrsg.): The Oxford Handbook of Economic Geography. New York, S. 253-274.
- Prognosen des LehrerInnenbedarfs in Österreich: Internes Papier BMUKK, 25.11.2009
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., Seel, A. (2008): Domänen von Lehrer/innen/professionalität – Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Ch. Kraler, M. Schratz: Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln – Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, Waxmann 2008, S. 123-137.
- Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (1998): Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim u.a.: Beltz.
- Senge, P. M. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation: Klett-Cotta.
- Specht, W. (2009) (Hsg.). Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Bd 1 und 2. Graz. Leykam
- Weinert, F.: Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001. Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?, in: Pädagogik 56, Heft 6 (2004)