

## *Ergänzende Expertise*

*zu*

## *LehrerInnenbildung NEU Die Zukunft der pädagogischen Berufe*

### *Beiträge*

<i>Hopmann</i>	<i>Funktionsdifferenzierung</i>	<i>Seite 3</i>
<i>Greiner</i>	<i>Induktionsphase</i>	<i>Seite 9</i>
<i>Fischer / Grossmann</i>	<i>Cluster – Institutionen</i>	<i>Seite 17</i>

*8. September 2010*



Stefan T Hopmann

## LehrerInnenbildung NEU: Ausbildungsmodell und Einsatz in pädagogischen Berufsfeldern

### □ Ausbildungsmodell und ...

Das gedachte Konzept einer neuen **Lehrerinnenbildung** hängt in seiner Durchführbarkeit nicht davon ab, ob es eine Funktionsdifferenzierung im Schuldienst oder anderen Einsatzfeldern (bereits) gibt oder nicht. Es schafft allerdings wesentlich verbesserte Voraussetzungen für diese. Bezogen auf den Schuldienst sind dafür vor allem zwei Elemente wichtig: zum einen würde diese Reform allen angehenden, aber auch allen bereits im Beruf stehenden Lehrkräften ermöglichen, im Schuldienst benötigte Zusatzqualifikationen als Teil ihres Studiums zu erwerben. Zum andern wird die Einführung eines neuen Berufsformats: „pädagogische Assistenzkraft“ vorgeschlagen, das diese nicht als „unterrichtsfremde“ Spezialkräfte (etwa Freizeitpädagogen, Hortpädagogen usw.) sieht, sondern auch diese Kräfte mit den Grundfertigkeiten des Berufs vertraut macht, da sie bis zum Bachelor und in der Induktionsphase (Berufseinführung) den gleichen Ausbildungsgang.

- Dem Ausbildungskonzept der Expertengruppe liegt dabei ein dreifacher Gedanke zugrunde, was die Weiterentwicklung der pädagogischen Berufe betrifft: Zum einen sollen die verschiedenen Ausbildungen so nah aneinander gestaltet und aufeinander bezogen werden, dass sowohl Kooperation sowie – ohne unzumutbaren Zusatzaufwand – der Wechsel in andere pädagogische Beschäftigungsfelder (etwa in eine andere Schulstufe) möglich wird. Zum andern sollen Möglichkeiten für eine zunehmende Aufgaben- bzw. Funktionsdifferenzierung geschaffen werden, die dafür Sorge tragen, dass dringend benötigte Zusatzqualifikationen (Heterogenität, Förderung usw.) in den Schulalltag einfließen können. Zum dritten soll das so geschehen, dass die Ausbildung möglichst „professionsnah“ und mit Blick auf das Professionskontinuum gestaltet wird, um Brüche zwischen Ausbildung und Beschäftigung zu minimieren bzw. besser gesagt: in produktive Anlässe professioneller Entwicklung verwandeln zu können.
- Integration und Differenzierung sind so gesehen zwei Seiten des gleichen Konzepts, die freilich nur dann zueinander finden, wenn die Ausbildung so modularisiert wird, das Raum für beides geschaffen wird: Zum einen muss es in allen Ausbildungsverläufen für Lehrämter einen gemeinsamen Kern der Ausbildung geben, der horizontale und vertikale Kooperation und berufliche Weiterentwicklung ermöglicht. Zum andern muss es eine klare Verankerung in für das jeweilige Arbeitsfeld relevantem fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Wissen geben, da sonst die neuen Qualifikationen ohne klaren Bezug zum Kerngeschäft der Schule, Bildung bzw. Unterricht, bleiben. Dies Zusammenspiel lässt sich zum dritten realistisch nur dann erreichen, wenn vom bisher vorherrschenden konsekutiven Konzept des 19. Jahrhunderts: „erst abgeschlossene Ausbildung, dann Beruf“ abgegangen und eine schrittweise Verzahnung von beidem schon in der Grundausbildung begonnen wird. Deswegen folgen im Modell auf erste Begegnungen mit dem Berufsfeld in der Grundausbildung (Bachelor) notwendig die Koppelung von Berufseinführung und fortgesetzten Studien (Master) und von Berufsausübung und kontinuierlicher Weiterbildung (advanced degrees etc.). Ohne dieses doppelte Zusammenspiel von Differenzierung und Integration würde das vorgelegte Modell nicht

durchführbar sein: Deswegen kann unter keinen Umständen auf diesen gemeinsamen Handlungsrahmen (gemeinsame Kenfächer, fachliche Profile, dreistufiger Aufbau, Master berufsbegleitend) verzichtet werden – auch nicht für einzelne Berufszugänge (wie etwa den zu höheren Schulen).

### □ ... Einsatz in pädagogischen Berufsfeldern (am Beispiel Schule)

Zumindest im Schuldienst wird beim Einsatz in beruflichen Arbeitsfeldern auch heute meist noch nach Organisationsprinzipien verfahren, die sich im wesentlichen im 18. und 19. Jahrhundert flächendeckend etabliert hatten: In der Regel ist eine Lehrkraft für den Unterricht in einer Klasse ggf. in einem oder mehreren Fächern in den dafür zugewiesenen Stunden allein zuständig. Dabei wird unterstellt, dass diese Lehrkraft unbeschadet der kognitiven, sozialen, kulturellen usw. Zusammensetzung der Klasse, unbeschadet dessen was vorher oder nachher in anderen Unterrichtsstunden oder andernorts geschieht und unter immer gleichen Rahmenbedingungen (stundenweise Unterricht für ganze Klassen) das je Notwendige leisten kann. Spezialkompetenzen kommen den Schülerinnen und Schülern nur dann zu gute, wenn die jeweilige Lehrkraft darüber mehr oder weniger zufällig verfügt. Individuelle Förderung ist daher oft von ausserunterrichtlichen Zusatzmassnahmen abhängig. Stunde folgt auf Stunde, mal mehr, meist aber gar nicht aufeinander abgestimmt. Die Integration dessen, was quer durch den Schultag geschieht, bleibt den Schülerinnen und Schülern überlassen, wenn sie nicht das Glück haben, jemand ausserhalb der Schule, etwa in der Familie, zu finden, der ihnen dabei hilft.

Das ist nicht nur ein pädagogisch ineffektives, sondern auch ein unsinnig teures Verfahren, Unterricht zu organisieren. Da alles, was in oder mit einer Klasse geschieht, jeweils von einer vereinzelt Lehrkraft geleistet werden soll, wird von reinen Aufsichtsleistungen bis hin zu zahllosen Verwaltungsaufgaben alles von Lehrkräften erledigt, auch solche Aufgaben, für die es solcher Qualifikation nicht bedarf. Gleichzeitig kommen teuer erworbene Spezialqualifikationen immer nur wenigen Betroffenen zu gute. Differenzierung erfordert den Einsatz zusätzlicher Kräfte. Oder anders ausgedrückt: Der Grad der innerbetrieblichen Arbeitsteilung entspricht dem eines kleinen Handwerksbetriebes oder einer Landwirtschaft in vormoderner Zeit, nicht den Erfordernissen einer komplexen Welt mit vielschichtigen Herausforderungen.

Von diesem vormodernen Matrixsystem zu einer modernen, flexiblen Schulgestaltung überzugehen, ist nicht einfach. Da gibt es natürlich den hergebrachten Berufsstolz, alles allein zu können. Da wird Kontrollverlust im ohnehin schon schwierigen Unterrichtsgeschäft befürchtet. Da gibt es Ängste, wie die Kollegenschaft den je eigenen Unterricht bewerten wird. Vor allem aber gibt es Schwierigkeiten, wie man sie eben auch aus der Handwerkstradition und der Landwirtschaft kennt, sich vorzustellen, wie so etwas arbeitsteilig funktionieren soll: Wie soll das denn gehen, wenn mir andere immer dreinreden .... Der Übergang zur teamorientierten Schularbeit muss deshalb schrittweise entwickelt werden. Dazu sind mehrere Differenzierungen notwendig, um zu verstehen, wie sich Funktionsdifferenzierung in der Lehrkraftbeschäftigung (und dementsprechend in der LehrerInnenbildung) auswirken kann.

Bei der **Funktionsdifferenzierung** ist zunächst einmal zu unterscheiden zwischen einer äusseren und einer inneren Differenzierung:

- **Äussere Differenzierung** beschreibt die unterstützende Beschäftigung von anderem Personal als Lehrkräften. In diesem Bereich liegt Österreich den neusten TALIS-Zahlen nach ziemlich deutlich am untersten Ende des Vergleichs. Demnach (alle folgenden Zahlen aus Schmich 2010) kommt in Österreich eine ergänzende Fachkraft (Psychologie, Logopädie, Sozialpädagogik bis hin zu pädagogischen Aisstenzen) auf im Durchschnitt 29 Lehrkräfte, sowie eine administrative Hilfskraft auf im

Durchschnitt 25 Lehrkräfte. Der internationale Durchschnitt liegt bei ersteren bei 1:16, beim zweiten bei 1:9. Schaut man vorzugsweise auf Länder, mit denen sich

- Österreich messen können müsste, fallen die Abstände noch deutlicher aus. Z.B. gibt es laut TALIS deutlich mehr pädagogische Unterstützung in Dänemark (1:10), der Slowakei (1:17) oder Ungarn (1:7). In Norwegen kommen 78 Schülerinnen und Schüler auf eine pädagogische Zusatzkraft, in Österreich 263! Nicht anders bei den administrativen Hilfskräften: auch dort liegt Österreich mit weitem Abstand hinter allen Nachbarländern oder etwa den skandinavischen Ländern, die durchweg wenigstens doppelt so viele administrative Hilfskräfte pro Lehrkraft oder Schülerin/Schüler in den Schulen beschäftigen wie Österreich. Nun fallen vermutlich in Österreich nicht weniger administrative Erfordernisse oder pädagogische Förderanliegen an: Vielmehr werden diese Leistungen hierzulande überwiegend durch vergleichsweise teurer bezahlte Werteinheiten voll ausgebildeter Lehrkräfte erbracht.
- Ein zweites Problem ergibt sich bei der **Binnendifferenzierung**, die von den TALIS-Zahlen nur indirekt erfasst wird. Es geht darum, wie viel Lehrkräfte Spezial- oder Zusatzqualifikationen für besondere pädagogische Herausforderungen (etwa Deutsch als Zweitsprache, Begabtenförderung, Inklusion usw.) haben und wie diese eingesetzt werden. Exakte Zahlen dazu gibt es nicht, aber es darf vermutet werden, dass dieser Grad der Spezialisierung in Österreich mangels einschlägiger, in die Lehramtsausbildung integrierter Angebote sowie der insgesamt sehr fragmentierten Struktur der Lehrkraftfort- und Weiterbildung (vgl. Schmich & Burchert 2010) eher gering zu veranschlagen ist. Aber selbst dort, wo diese Zusatzqualifikationen zuhanden sind, behindert die starre Unterrichtsorganisation (ein Fach – eine Klasse – eine Lehrkraft bzw. im Volksschulbereich eine Klasse – eine Lehrkraft), die effektive Ausnutzung solcher Zusatzqualifikationen, da sie dann jeweils nur neben den üblichen Unterrichtsgeschäften in den jeweils betreuten Klassen zum Einsatz kommen und nicht quer zu den Klassen zielgruppenspezifisch verwendet werden können. Hinzu kommt – was wiederum TALIS sehr gut belegt – die insgesamt im internationalen Vergleich völlig unterentwickelte Teamkultur, die Teamarbeit allenfalls als punktuelle Zusammenarbeit von Lehrkräften (z.B. zeitweise zwei in einer Klasse) kennt, aber nicht die flexible Abstimmung von Unterrichts- und Qualitätssicherungsstrategien und eine ebenso flexible klassen- oder stufenübergreifende Verteilung von und Kooperation bei Unterrichtsaufgaben (vgl. ebd.) Beide Differenzierungsprobleme bzw. die vergleichsweise unterentwickelte österreichische Kultur der innerschulischen Funktionsdifferenzierung und Aufgabenverteilung werden auch durch zahllose weitere Einzelstudien untermauert. Sie können durch aus als quer durch alle Forschungsmilieus akzeptierter common sense angesehen werden.

Bei weiteren Überlegungen, wie mit dieser Kosten verursachenden und Leistung behindernden mangelnden Funktionsdifferenzierung umgegangen werden kann, sind zwei Zusatzüberlegungen bei der **Durchführung** zu beachten:

1. Versucht man das Problem primär oder ausschliesslich durch **äussere Differenzierung** zu lösen, bekommt man zwar voraussichtlich eine qualitative Verbesserung gegenüber bloss autodidaktischen, nicht professionalisierten Leistungen, aber man läuft auf der einen Seite Gefahr, dass die pädagogischen Zusatzleistungen in zu geringer Masse mit dem Kerngeschäft Unterricht abgestimmt sind (das kann z.B. bei einer Logopädin für mehrere hundert Kinder gar nicht anders sein). Zum andern verursacht eine solche Strategie zunächst einmal nur Zusatzkosten (Beschäftigung von Zusatzpersonal), ohne dass dieser Entlastungseffekt sich automatisch in frei

werdenden Lehrkraftressourcen niederschlägt (wenn die weiter an das Fach-Klasse-Monopol gebunden bleiben).

2. Versucht man das Problem primär oder ausschliesslich durch **Binnendifferenzierung** zu lösen, wird es zum einen sehr lange dauern, bis alle Schulstandorte tatsächlich die gewünschten oder notwendigen Funktionsleistungen professionell bekommen, und zum anderen würde man dann auch weiterhin zum Teil Funktionsleistungen, die keine einer Lehramtsausbildung und –bezahlung entsprechende Grundlage bedürfen, für eben diese vergleichsweise teuren Werteinheiten erbringen müssen.

Es kommt also darauf an genau zu unterscheiden, wo äussere, wo innere Differenzierung der bessere Weg ist und wie durch solche Differenzierung Ressourcen freigesetzt oder umverteilt werden können und nicht einfach nur Zusatzkosten entstehen.

Der zentrale Kosten steigernde und Funktionsdifferenzierung behinderte Faktor ist in Österreich das bereits erwähnte starre System der **Unterrichtsorganisation**, die Lehrkräfte in einer starren Stundenverteilungsmatrix fixieren (zugespitzt: als Distribution von Einzelkämpfern, die notwendig mit der Heterogenität der Probleme in ihren jeweiligen Klassen überfordert sein können) und der unterentwickelten Teamkultur.

- Um es an einem Beispiel zu beschreiben: Gegenwärtig muss eine etwa zwei- oder dreizügige Hauptschule in einer komplexen Matrix dafür sorgen, dass jeweils für die Dauer eines Schuljahres eine voll ausgebildete Lehrkraft den Unterricht für ein Fach oder mehrere Fächer in einer oder mehreren Klassen übernimmt. Im besten Fall stimmen sich die Lehrkräfte einer Klasse oder einer Fachgruppe gelegentlich ab, wie sie mit ihren jeweiligen einzeln zu erbringenden Unterrichtsleistungen umgehen wollen. Assistenz kommt bestenfalls von Zusatzkräften (mit Zusatzkosten), die neben den jeweils primär zugewiesenen Lehrkräften zum Einsatz kommen. Anders wäre es, wenn man die Unterrichtsgestaltung und Aufgabenverteilung horizontal (z.B. in der Jahrgangsstufe) oder vertikal (in einem Fach oder einer Fachgruppe) gemeinsam gestaltet. Dann kann Unterricht so gestaltet werden, dass es – wo möglich – Phasen mit grossen Gruppen und einzelnen Lehrkräften gibt, und – wo nötig – differenziert in Untergruppen mit mehreren gearbeitet wird. In Differenzierungsphasen muss es nicht nur Vollehrkräfte geben, sondern in der Verantwortung der jeweiligen Hauptlehrkräfte können viele Aufgaben (Einzelbetreuung, Schulversuche, Projektarbeiten, Übungsphasen, Aufsichten usw.) auch von anderen übernommen werden. Bei einer flexiblen Gestaltung kann dann mal die Gesamtgruppe der Lehr- und Hilfskräfte einer Jahrgangsstufe in vielen kleinen Gruppen ein schwieriges Thema erarbeiten, mal wird nur das halbe Team oder noch weniger benötigt (weil z.B. ein Test oder ein Fest durchgeführt wird). Wo vorher zu 100% nur Lehrkräfte im Einzelbetrieb am Werke waren, kann eine flexible Aufgabenteilung mit z.B. 60% Lehrkräfte, 30% pädagogische Assistenz und 10% fallweise hinzukommende Spezialkompetenz arbeiten. Mehr noch: Weiterbildungen, Projekte, Klassenfahrten und ähnliche Unterbrechungen des Regelbetriebs müssten keinen komplexen Verschiebbahnhof oder Unterrichtsausfall auslösen, sondern können in die Teamplanung so eingebunden werden, dass tatsächlich für die Lehrkräfte mehr Bewegungsraum entsteht. Die letzte Verantwortung müsste auch hier bei der- oder demjenigen liegen, die/der für die jeweils anstehende Unterrichtsaufgabe (Fach, Förderung usw.) die besten Qualifikationen hat und den anderen bei ihren jeweiligen Teilaufgaben zur Seite steht.

Anders ausgedrückt: In welchem Umfang und zu welchen Kosten für welche Aufgaben pädagogische Assistenz eingesetzt werden kann bzw. wie funktionsdifferenzierte Spezialqualifikationen zum Zuge kommen können, hängt zunächst und vor allem davon ab, wie die

Binnenorganisation des Schulbetriebes erfolgt. Es sind verschiedene **Stufen der Funktionsdifferenzierung** denkbar:

- a. Ohne eine Änderung der gegenwärtig vorherrschenden Matrixverwaltung können Unterrichtskapazität freisetzende Massnahmen nur sehr begrenzt erfolgen: Hier bieten sich zunächst **administrative und technische Hilfsleistungen** an, die leicht auf entsprechende Kräfte übertragen werden können.
- b. Ebenso lassen sich wie schon bereits teilweise praktiziert einzelne **pädagogische Zusatzleistungen** (z.B. Logopädie, sozialpädagogische Betreuung, Sprachförderung) ausgliedern, die andere Qualifikationsprofile als die des bisherigen Lehramtes erfordern. Allerdings ergibt sich hier das bereits oben erwähnte Risiko, dass solche Teilleistungen dann oft „unterrichtsfern“ erbracht werden, was dann die Probleme erfahrungsgemäss nicht mindert, sondern mehrt (z.B. durch doppelte kognitive Belastung bei unkoordiniertem Haupt- und Förderunterricht). Ausserdem ergibt sich eine Freisetzung der ansonsten zuständigen Lehrkräfte dadurch allenfalls fallweise und zeitbegrenzt.
- c. In einem weiteren Schritt bieten sich solche **unterrichtsbezogenen Teilleistungen** zur Ausgliederung an, die sich organisatorisch leicht abgrenzen lassen und keine volle Lehramtsqualifikation benötigen (z.B. Aufsicht, Durchführung von Übungs- oder Projektphasen, Betreuung jenseits des Unterrichts usw.). Dies hätte aber ebenso wie bei Punkt b. das Problem, dass sich eine Freisetzung der bislang durch solche Aufgaben gebundenen Lehrkräfte nur fallweise und zeitbegrenzt ergibt (Beispiel: Fachkraft und Assistenz teilen sich die Mathematikstunden in einer Klasse / mehreren Klassen unter Anleitung der Fachkraft).
- d. Möglich wäre hier jedoch beispielsweise eine, ebenso vereinzelt schon praktizierte „**Verpartnerung**“ von Lehrkräften und Assistenz mit entsprechend zu verteilenden Stunden (etwa: zwei Stunden pro Woche Fachkraft, eine gemeinsame Stunde, zwei Stunden Assistenzkraft). Schon wenn beide zusammen eine oder mehrere Klassen übernehmen, liessen sich hier sinnvolle Arbeitsteilungen entwickeln (z.B. durch die Übernahme von in Lehr- und Übungsphasen geteilte Blöcke).
- e. Sehr viel mehr Spielraum und auch eine flexiblere Nutzung von Spezialkompetenzen ergibt sich erst, wenn man nicht nur einzelne Kräfte paart, sondern grössere **Teams** bildet, die sich im Rahmen einer Quartals-, Halbjahres- oder Jahresplanung die ihnen anvertrauten Klassen- oder Fachagenden teilen. Ein Team verfügt dann über ein Budget von Fach-, Assistenz- und Spezialzeiteinheiten und muss selbständig erarbeiten, wie die anliegenden Agenden damit abgedeckt werden können. Der Schultag hätte neben fixen Stunden flexible Phasen, in denen aufgaben- und förderorientierte Arbeitsteilung stattfindet. Turnuskräfte liessen sich analog Assistenzkräften leicht in dieses System einbinden und könnten schrittweise mehr Verantwortung übernehmen. Ebenso gäbe es in einer solchen Organisation zahlreiche Verwendungsmöglichkeiten für solche Lehrkräfte, die aus welchen Gründen auch immer keine vollen Lehrverpflichtungen übernehmen können (anstatt diese vorzeitig zu pensionieren oder anders zu verabschieden).

Ein solches System zu etablieren kostet natürlich einiges an Umstellungsleistungen, hat sich aber dort, wo es ausgiebig praktiziert wird (wie etwa in skandinavischen Schulen) durchweg so bewährt, dass nach kurzer Zeit kaum jemand mehr zum alten Einzelkampf zurück wollte. Das Hauptproblem dieser Umstellung ist – entgegen landläufigen Vermutungen – kein dienstrechtliches. Auch jetzt schon gibt es in einzelnen Schulbereichen Arbeitszeitmodelle, die sich

entsprechend anpassen liessen. Das Hauptproblem ist vielmehr ein schulkulturelles: Es braucht seine Zeit, bis sich der Erfahrung breitmacht, dass die durchschnittliche Arbeitsbelastung in einem solchen Modell gleichmässiger verteilt wird, Überlastphasen leichter vermieden werden können und es insgesamt zu einer spürbaren Entlastung kommt.

Das LehrerInnenbildung Neu – Konzept hat den Vorteil, dass danach auch Assistenz- bzw. Turnuskräfte bereits wesentliche Teile der LehrerInnengrundausbildung (Bachelor) absolviert haben, d.h. auch die fachlichen Voraussetzungen mitbringen, definierte Unterrichtsaufgaben zu übernehmen. Das erlaubt auf Sicht ein gleichgewichtigeres Mischungsverhältnis (wie oben angedeutet, schiene mir 60:30:10 ein erstrebenswertes), als wenn die Assistenzkräfte fachfremd oder „unterrichtsfern“ ausgebildet werden. Ausserdem erlaubt die Einbindung von Spezialkompetenzen als Teil der Grundausbildung, Fachkräfte für die Schulen vorzubereiten, die dann im Team klassen- oder fachübergreifend genau solche Spezialaufgaben wahrnehmen bzw. die anderen darin anleiten können. Ziel könnte also eine **Doppelstrategie** sein, die zunächst damit beginnt, mögliche äussere Differenzierungsschritte (a. & b.; z.B. Entlastung von Administrationspflichten) setzt, und im weiteren Verlauf schrittweise die hier beschriebene Binnendifferenzierung (c. – e.) einführt, die Unterrichtskapazität freisetzt.

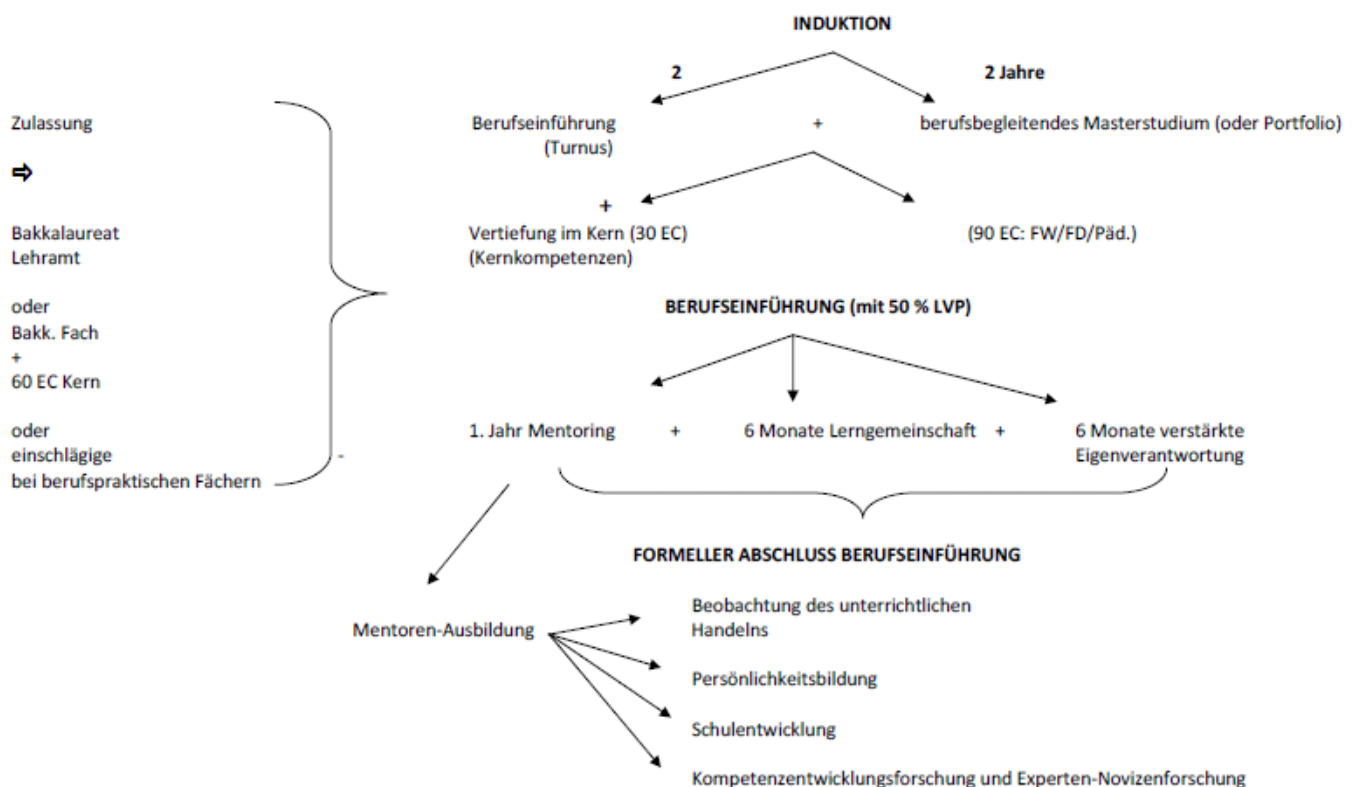
**Per Saldo wäre also mit dieser Umstellung bei gleichem Budgetrahmen wesentlich mehr qualifizierter Unterricht durch dafür ausgebildete Fachkräfte möglich als im gegenwärtigen System der sachfremden Überlastung der Lehrkräfte mit Aufgaben, für die es ihrer nicht bedarf!**



Ulrike Greiner

## LehrerInnenbildung NEU: Die Gestaltung der Induktionsphase

1. Die Zeit des Berufseinstiegs wurde für LehrerInnen in Praxis und Forschung der LehrerInnenbildung als eine berufsbiografische Schlüsselstellung erkannt.
2. International werden die Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen für JunglehrerInnen verstärkt eingeführt bzw. ausgebaut. Die Notwendigkeit der Neustrukturierung der Berufseinstiegsphase mit Berufseinführung ist auch in Österreich unumstritten.
3. Die Induktionsphase wird häufig doppelt besetzt: zum einen zählt sie als Abschluss der Erstausbildung, zum anderen als Start-Bestandteil der lebenslangen Weiterbildung.
4. Durch die immer stärkere Verknüpfung von Ausbildung, Weiterbildung und Berufstätigkeit und durch den neuen 1. Studienabschluss mit Bakkalaureat, liegt eine Verschränkung von Induktion und berufs begleitendem Masterstudium nahe.
5. Die eigentliche Innovation des vorgelegten Modells liegt in der Neugestaltung von Phase 2 nach Abschluss der Grundbildung. Phase 2 verbindet Berufseinführung, Begleitung der JunglehrerInnen, Masterstudium und schulische Innovationen durch Einbindung in Schulentwicklung.
6. Die Auswahl und Ausbildung der MentorInnen ist von vorrangiger Bedeutung in diesem Konzept und mit der Personalentwicklung an Schulen zu verbinden.
7. Eine dienstrechtliche Verankerung der Turnusposition in Schulen sowie der MentorInnen-Funktion ist wichtig.
8. Die wesentlichen Kritikpunkte am Induktionsmodell (Vermischung Beruf/Studium, Überlastung, Organisation) müssen in einem stringenten Organisationskonzept und einer systematisch aufgebauten Etappen-Lernlandschaft bearbeitet werden.



Die stärkere Ausdifferenzierung unterschiedlicher Phasen der LehrerInnenbildung sowie andererseits ihre konzeptionelle Kohärenz und curriculare Verschränkung sind unumstrittene internationale Herausforderungen. \*)

Dabei ein **phasenübergreifendes Gesamtkonzept LehrerInnenbildung** zu gestalten, innerhalb dessen klarer dargestellt ist, was angehende LehrerInnen wie in welcher Phase lernen sollen, legen auch die empirischen Befunde der wichtigsten theoretischen Modelle der LehrerInnenbildungsforschung nahe: die Novizen-Experten-Forschung sowie die Kompetenzentwicklungsforschung. Diese beschreiben den Erwerb von Lehrerexpertise vom Zielort verbindlicher erreichbarer Kompetenzstandards her als berufsbiographischen berufslebenslangen Prozess, in dem die Zeit des Berufseinstiegs und die ersten drei Jahre eine Schlüsselstellung einnehmen.

Internationale Studien zum begleiteten Berufseinstieg für LehrerInnen in Europa (vgl. Terhart 2000, Hericks 2009, Huber 2010) bezeichnen die **Berufseingangsphase als entscheidende Zeit** in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften.

Professionsspezifisch geht es hier um Kernentwicklungsaufgaben (Rollendefinition, Fachverständnis, Perspektivenwechsel auf SchülerInnen als Lernende, Unterrichten und Entwickeln innerhalb – gestaltbarer - institutioneller Rahmenbedingungen), deren Mehrdimensionalität unterschiedliche Wissenszugänge erfordert und daher ein Zusammenspiel von Ausbildungsinstitutionen und Schulen/Schulaufsicht erfordert.

Aus der Sicht der langfristigen Wirksamkeit von Lehrerbildung auf Individuen und Systeme geht es in dieser Phase 2 auch um die Sicherung der Ausbildungseffekte aus der Phase 1 der Grundbildung sowie die „Nutzung“ des besonderen innovativen Potentials von BerufseinsteigerInnen für die gesamte Schule.

Es gibt weltweit innerhalb der LehrerInnenbildungsprogramme bezüglich der Induktion ähnliche Problembeschreibungen, aber unterschiedlichste Strukturierungs- und Organisationsformen, was die Verschränkungen und Verantwortlichkeiten betrifft. Die Art der **Intensivierung internationaler Programme zur Unterstützung des Berufseinstiegs** zeigt aber eine gesamteuropäische Entwicklung: den Ausbau der Begleitmaßnahmen für BerufseinsteigerInnen und JunglehrerInnen in das – nationale – LehrerInnenbildungskonzept zu integrieren und es quasi nach rückwärts und vorwärts (Ausbildung, Weiterbildung) anschlussfähig zu machen sowie ein Netzwerk von Institutionen und Akteuren mit unterschiedlichen und klar definierten Aufgaben der Begleitung zu errichten. An schlüssigen bildungspolitischen Strategien zur Herstellung dieser Kohärenz im Rahmen von Strategien Lebenslangen Lernens wird europaweit gearbeitet, wobei in den meisten europäischen Ländern für Phase 2 (noch) zwei gesonderte Etappen existieren: die sog. berufsqualifizierende abschließende Ausbildungsphase am Arbeitsplatz Schule (Begriffe wie Referendariat, in Österreich: Unterrichtspraktikum etc.) und die unter Weiterbildung klassifizierten Unterstützungsprogramme für BerufsanfängerInnen. (vgl. Eurydice-Studie zum Lehrerberuf, Bd. 3, Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben, 2008).

Im Zuge der bolognamäßigen Umstrukturierung der Studien tauchen international zwei drängende Fragen auf: Wie innerhalb einer mit 300 EC bewerteten Gesamtausbildung **das entscheidende informelle „wilde“ Lernen der ersten Berufszeit mit dem systematischen Lernen durch das Studium besser zu verknüpfen ist und welchen Ort die Induktion dabei innerhalb der Bachelor-Master-Struktur erhalten** könnte. (Die deutsche Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW 2009 spricht demgemäß 2009 von der möglichen zukünftigen „Integration von Ausbildungsinhalten des bisherigen Vorbereitungsdienstes in die Masterphase unter der Verantwortung der Hochschulen und unter der Bedingung einer stärkeren Professionsausrichtung des Master-Studiums).

Über die **Notwendigkeit der Neustrukturierung der Induktionsphase für alle Lehrämter**, das Pflichtschullehramt eingeschlossen, und ihre große Bedeutung als Arbeits- UND Lernphase sowie über ihre unterschiedlichen Funktionen gibt es einen **breiten Konsens** im österreichischen Schul- und Hochschulsystem, aber auch in der österreichischen Landschaft der Bildungsforschung. Der Beitrag der Experten im Nationalen Bildungsbericht (NB 2009, Mayr/Neuweg) spricht in diesem Kontext vom notwendigen Ausbau der in der Grundbildung angelegten Kernkompetenzen, organisatorisch von universitären/hochschulischen Begleitseminaren, regionalen Arbeitskreisen und Feedbacksystemen.

Dass alle diese wissenstypisch, lehrerbildungsdidaktisch und systemisch relevanten unterschiedlichen Ebenen der Induktion - nämlich Reflexion, Erweiterung, Vertiefung, Innovation – **die Verschränkung mit einem – neukonzipierten, berufsbegleitenden Masterstudium** nahelegen, **ist allerdings umstritten** und wird derzeit von den Experten, Systemverantwortlichen und Betroffenen kontrovers diskutiert.

*Das Modell „INDUKTION“, das der Expertenbericht LehrerInnenbildung NEU für Phase 2 vorschlägt, umfasst folgerichtig mehr als Berufseinführung. Induktion setzt sich hier zusammen aus der Berufseinführung mit verpflichtendem Mentoring plus einem verpflichtenden Kernbereich von 30 EC für die Vertiefung der gemeinsamen professionellen Grundkompetenzen plus einem berufsbegleitenden Masterstudium (inkl. Kernbereich 120 EC), das – vom Umfang her gleichgewichtig – in bestimmten Funktionen durch ein Kompetenzportfolio ersetzt werden kann. \*\*)*

**Die Umstrukturierung** der Ausbildung im **Bachelor-Master-System** und die Umstrukturierung der Berufsqualifizierung von einem einphasigen Modell (derzeit noch im öst. Studium des Pflichtschullehramts, das konsequent alle Praxisanteile in der Grundbildung der Phase 1 verschränkt und ohne Induktion auszukommen glaubt) zu einem **zweiphasigen** Modell wurden hier gewissermaßen gekoppelt.

Damit wird die Bologna-Architektur stringenter mit dem Anschluss an Fort- und Weiterbildung zusammengedacht, was die Fortbildungssettings und –angebote nicht nur für JunglehrerInnen, sondern innerhalb der gesamten **Lehrerfortbildungslandschaft nachhaltig neustrukturieren** wird, denn die Anknüpfung an eine stringent konzipierte Induktion wird Bedarf und Bedürfnis nach Fortbildung individuell und systemisch, für LehrerInnen wie Schulen, neusortieren.

Die Induktion wird auf vielen Ebenen, auch in ihren Folgewirkungen, konzeptionell neu verstanden: Ihre **Qualität für das Gesamtsystem Lehrerbildung** – curricular, lehrerbildungsdidaktisch, personell, interinstitutionell – führt zur Herausforderung, die Phase 2 nicht nur individuell als professionsbiographisch hochbedeutsam, sondern **auch aus Sicht von Lehrerbildungskonzeptionen und beteiligten Institutionen (Universität, Hochschule, Schulaufsicht, Schule) als Schlüsselscharnier zu betrachten**.

Dies setzt voraus, dass man den paradoxen Anspruch von Berufseinstieg und ersten Berufsjahren – Routinisierung zu erlangen UND die Unterbrechung der Routine einzuüben, mentale Muster zu festigen und den „conceptual change“ VOR der Verfestigung der Wahrnehmungs- und Beurteilungsmuster zu begreifen UND zu tun – in einem neuartigen Induktionskonzept auch lehrerbildungsdidaktisch neu formiert, wenn man Induktion **als Transitionsphase** und damit als Innovationskraft auch für das Gesamtsystem ernstnimmt.

**Die wesentlichen Kritikpunkte** an der Verbindung von Berufseinführung und Masterstudium innerhalb eines neuen Induktionskonzeptes müssen dabei genannt und ausdiskutiert werden. Wichtig ist dabei in der Argumentation die Unterscheidung zwischen grundsätzlicher Kritik am Konzept, Kritik an einzelnen Bestandteilen des Konzeptes oder Kritik an der organisatorischen Durchführbarkeit.

- 1) Die grundsätzliche Kritik an der Verbindung von Berufspraxis und Studium, die universitäre Institutionen äußern: „Nicht Fisch, nicht Fleisch“, so hier die Hauptkritik, die eine Abwertung des Studiums als „bloße“ Berufseinstiegsunterstützung befürchtet, eine Herabminderung der fachwissenschaftlichen Anteile des Masters-Studiums und eine Vermengung von zwei unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung (Grundausbildung, Berufseinstieg) kritisiert. (vgl. das Papier der UNIKO 2010, das den Begriff des berufsbegleiteten (!) Studiums gegenüber einem berufsbegleitenden Studium vorzieht und damit die Dominanz dieser Phase als Studium betont)
- 2) Der Belastungsaspekt, den in der Regel die erfahrenen LehrerInnen (nicht die derzeitigen zum Induktionskonzept informell befragten Studierenden!) äußern: Ausgerechnet in jener Phase, die sich als grundsätzlich belastend darstellt, nämlich beim Berufseinstieg, soll berufsbegleitend studiert werden.
- 3) Der Organisations- und Verantwortungsaspekt, der von den praktisch Verantwortlichen im Schulsystem (Schulaufsicht) geäußert wird: Die Komplexität erfordere außerordentliche organisationspraktische Anstrengungen und so hohe Abstimmungserfordernisse zwischen Schule, Schulaufsicht und Ausbildungsinstitution, und dies unter Bedachtnahme regionaler Spezifika (Uni-Nähe, Schulverbünde und Vernetzungen), dass sich eine praktische Undurchführbarkeit ergäbe.
- 4) Die Sorge um den Verlust von bewährten schulpraktischen Ausbildungsszenarios in der Grundausbildung, die von VertreterInnen des Pflichtschullehramts (Pädagogische Hochschule, Schulaufsicht der Pflichtschulen) geäußert wird: Wenn die auch für das Pflichtschullehramt neu zu gestaltende Berufseinführung einen ECTS-Verlust an schulpraktischen Anteilen während der Bachelor-Grundbildung bedeutet, ist eine Qualitätsminderung der schulpraktischen Anteile der Grundbildung zu befürchten.

**Im folgenden Teil wird unter Aufnahme und produktiven Verarbeitung dieser Kritikpunkte das vom Expertenpapier LehrerInnenbildung NEU vorgelegte Rahmenkonzept der Induktion präzisiert und konkretisiert.**

Grundsätzlich trägt die Lehrerbildungsinstitution bzw. tragen in Kooperation die Lehrerbildungsinstitutionen, die für die Grundbildung verantwortlich sind, auch die konzeptionelle Hauptverantwortung für das Konzept der neuen Induktionsphase. Die organisatorische Verantwortung liegt nach Aufgabengebieten klar aufgegliedert bei den drei Partnern Hochschule/Universität (1), Dienstgeber/Schulaufsicht (2), Schule (3). Die strukturellen Orte von Schulaufsicht und Schule innerhalb der Induktion müssen von Beginn weg in Absprache mit den regionalen Schulbehörden mitkonzipiert werden. National einheitliche konzeptionelle und curriculare Standards ermöglichen länder- und standortspezifische Organisationsausgestaltungen. Die Induktion steht im Dienst der bestmöglichen **Unterstützung des Junglehrers UND der kollaborativen Weiterentwicklung von Unterricht und (Hoch)Schule**, sodass neben dem Belastungsaspekt der Abstimmung auch der gemeinsame Gestaltungsaspekt hervorzuheben ist.

Die Induktion, konzipiert als Berufseinführung in Verschränkung mit einem berufsbegleitenden Studium, ist auf einer sog. **intermediären Ebene des Bildungssystems** angesiedelt und erfordert Abstimmungen, die zwar komplex, aber nach klaren nationalen Vorgaben leistbar sind, wenn man den Qualitätssprung eines in sich verschränkten Gesamtsystems mit Ausstrahlung auf die Kohärenz der anderen Lehrerbildungsphasen riskiert.

Die hohe Bedeutung der Induktion, also der ersten Jahre im Beruf, rechtfertigt es geradezu, sie mit einem Studium zusammenzubinden, um **die intellektuelle Kraft der akademischen Distanz zum eigenen professionellen Tun nicht nach dem Studium unwiderruflich zu verlieren**. Weder ist dabei die Berufspraxis als „Praktikum“ zu verstehen noch das Studium als reiner Reflexionsort von Praxis. Damit würden beide Teile in eine dienende Rolle kommen, die ihre eigene Dignität untergräbt. In einem sog. lehrerbildungsdidaktischen Differenzkonzept (vgl. Neuweg 2009, in: Lehrerinnen und Lehrer lernen) geht es vielmehr um die Neupositionierung der Orte von Theorie und Praxis, die innerhalb der Induktion je nach Kompetenzentwicklungsaufgabe freilich unterschiedliche Rollen einnehmen werden. Verschränkung von Theorie und Praxis muss nicht Vermischung bedeuten. Während allerdings Phase 1 der Grundbildung systematischer ausbildet und eine andere Art des Theorie-Praxis-Dialogs verlangt, ermöglicht Phase 2 eine kasuistische Lehrerbildungsdidaktik, in der wissenschaftliche Expertise und reale Schul- und Unterrichtsprobleme durch die „Fälle“ des Anfängerlehrers in fruchtbare Verbindungen zu bringen sind, von der auch die Schulen selbst Nutzen ziehen können.

- A) Die curriculare Struktur der gesamten Induktionsphase als „Studienprogramm“ **ist stringent vom Master-Modell her zu denken**, damit auch innerhalb eines Gesamtcurriculums angerechnet werden kann. Damit sind die sog. vier Säulen (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Schulpraxis) neu zu positionieren. Die fachwissenschaftlichen/fachdidaktischen Inhalte erhalten jene notwendige Vertiefung, wie sie einem Master-Studium zukommt, werden aber auch erweitert durch die Frage nach der Bildungsaufgabe des Faches und den Fokus auf die fach- und entwicklungsspezifisch lernenden SchülerInnen. Die professionsspezifischen Bildungswissenschaften widmen sich fallorientiert den Erfahrungsmustern und aufzubauenden Denkstrukturen und Handlungsschemata innerhalb des phasenübergreifenden Kompetenzentwicklungsmodells und nutzen ebenso je nach Kompetenzdomäne unterschiedliche lehrerbildungsdidaktische Zugänge, um Positionen des Wissens in Bezug auf Praxis neu zu relationieren. Experimentell kann die Neugestaltung der Induktion lehrerbildungsdidaktisch den Aufbruch zu neuen Szenarios in der Lehrerbildung bedeuten, die die Wirksamkeit der Aus- und Fortbildungskulturen maßgeblich befragt und Ausstrahlungscharakter gewinnt.
- B) Organisatorisch ist die Gestaltung der Induktion durch die Lernpfade der JunglehrerInnen und die lehrerbildungsdidaktischen Arrangements durch die Rollen der beteiligten ExpertInnen und BegleiterInnen und durch den Dialog mit der Ausbildungsschule bestimmt. **Die systematisch aufgebaute Lernlandschaft rund um die Turnuslehrkraft macht die Induktion zu einer Schlüsselphase** im Gesamtsystem LehrerInnenbildung (so wie Erziehung als Enkulturation eine Schlüsselstellung im Gesellschaftssystem aufweist). Hochschulisches Studium, Berufstätigkeit, Fortbildung von JunglehrerInnen und Schulentwicklung kommen damit in ein neu auszugestaltendes Verhältnis. Es muss auch als Berührung und Austausch durch Divergenz und Differenz, nicht als möglicherweise symbiotische Vermengung gedacht werden. **Es gilt allerdings, Differenz (von Wissenstypen, Praxiserfahrungen, Systemerfordernissen) als Gestaltungschance zu begreifen**. Betreffend Belastung ist anzumerken, dass eine

- C) hochprozentige Berufstätigkeit heutiger Studierender, sogar in nicht mit dem Studium verbundenen Berufsfeldern gegeben ist. Erhebliche Belastungen durch Weiterbildungsmaster werden von berufstätigen LehrerInnen bei entsprechenden Zukunftsperspektiven durchaus akzeptiert.
- D) **Individuell gesehen führt der Weg** der Turnuslehrkraft über folgende Etappen: die zweijährige Berufseinführung (mit noch nicht voller Klassenverantwortung, aber klar definierten pädagogischen Handlungsfeldern) innerhalb der Induktion gliedert sich in eine 1. Phase von 12 Monaten (Unterricht mit 50 % Lehrverpflichtung in allen drei Phasen) mit intensiver Mentoring-Begleitung, eine 2. Phase von 6 Monaten mit teammäßig organisierten Beratungs- und Austauschmöglichkeiten innerhalb professioneller Lerngemeinschaften, die aus Peers (Buddy-Systeme), schulischen Mentoren und hochschulischen Experten bestehen, und in eine 3. Phase von 6 Monaten, in der die Turnuslehrkraft selbstverantwortlich und aktiv ihre Beiträge in die professionellen Lerngemeinschaften einbringt und die Mentoring-Figur nach und nach zurücktritt. Nach der zweijährigen Berufseinführung im engeren Sinn gibt es einen formellen Abschluss mit Feststellung der Berufseignung. Alle Bestandteile aus Phase 1 der engeren Berufseinführung haben aber ihre Rolle und Funktion innerhalb der Gesamtinduktion innerhalb des Masterstudiums. Die Produkte der 2. und 3. Phase werden im Kontext der Dokumentation für Kompetenzportfolio bzw. Master vom schulischen Mentor und vom fachlich zuständigen hochschulischen Experten gemeinsam beurteilt und angerechnet. Die Studienbelastung wird durch die konsequente Verschränkung mit der Berufseinführung innerhalb eines Gesamtkonzeptes gemildert, wobei die Perspektive und Sinnhaftigkeit einer klaren Gesamtstruktur und Begleitung der Induktion eine hohe Motivation darstellt. Als Organisationsformen stehen gestaffelte Halbtages-, Tages- und Sommerblöcke zur Verfügung, ebenso wie ausgiebige e-learning-Phasen, die auf den Ort der Ausbildungsschule Rücksicht nehmen. Die Turnuslehrkraft bringt die eigene Professionsentwicklung im Austausch mit der standortbezogenen Schulentwicklung gemeinsam mit anderen Peers am Schulstandort ein. Die Ergebnisse ihrer Arbeiten kulminieren als Bausteine einer zu schreibenden Masterarbeit, die ebenso wie die anderen Ergebnisse der Lerngemeinschaften den Ausbildungsschulen zur Verfügung gestellt werden. Die schulinternen Fortbildungsprogramme erhalten dadurch deutliche thematische Impulse. Das erfolgreiche triadische Modell der Schulpraktischen Ausbildung der Grundbildung (Ausbildungslehrer – Praxisberater – Student) muss präzisiert werden hinsichtlich der Rollen von JunglehrerInnen, von Peers, von Mentoren und hochschulischen wissenschaftlichen Experten. Überregionale Netzwerke der MentorInnen, die an der Lehrerbildungsinstitution speziell ausgebildet werden, werden wiederum von ausgewählten Lehrerbildungsexperten begleitet.
- E) Die Mentoren-Ausbildung an der Lehrerbildungsinstitution hat große Bedeutung für die Qualität der Induktion. Die sog. „guiding teachers“, die international zu Teilen eine eigene Profession einnehmen, müssen auf den folgenden vier Ebenen ausgebildet werden: systematische Beobachtung des unterrichtlichen Handelns (1),

- F) Persönlichkeitsbildung , insbesondere Kommunikation und Geben von Feedback (2), Einführung in das Induktionskonzept im Kontext Schulentwicklung (3), Nutzung der Ergebnisse der Kompetenzentwicklungs- und Expertenforschung (4). Die MentorInnen haben eine zentrale Rolle in diesem Prozess, daher ist eine bundesweit vergleichbare konsequent entwickelte und evaluierte Leistung dieser Personen zu erreichen, die wiederum mit Personalentwicklung an den Schulen verbunden werden soll. Die ausgewählten Personen müssen in den zukünftig erwünschten Lehr- und Lernkulturen denken und arbeiten.

Die schulpraktische Ausbildung der PflichtschullehrerInnen und die Schulpraktika der Lehramtsstudierenden für andere Schultypen während der Grundbildungsphase werden nicht gestrichen, sondern erhalten lehrerbildungsdidaktisch durch die Neugestaltung der Berufseinführung eine spezifischere Lernfunktion. Sie können wesentlich experimenteller gestaltet sein, müssen gleichzeitig stringenter mit der Systematik der Grundbildung verknüpft werden.

**Die Neugestaltung der Induktion ist – vergleichbar der Einführung der Bildungsstandards – ein Professionalisierungsschritt des Bildungssystems, wenn es gelingt, neben dem straff durchorganisierten Kreislauf der beteiligten Akteure und Ebenen die Qualitätsentwicklung von Lehrerbildung voranzutreiben.**

\*) LehrerInnenbildung umfasst – wie im Expertenbericht LehrerInnenbildung NEU dargelegt – auch die Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und SozialpädagogInnen.

Die Ausführungen gelten somit sowohl für KindergartenpädagogInnen und SozialpädagogInnen, die ihre Grundbildung im Rahmen eines Bachelorstudiums erworben haben als auch für KindergartenpädagogInnen und SozialpädagogInnen, die bereits die BAKIP bzw. BASOP abgeschlossen haben.

Diese absolvieren im Sinne einer Sonderregelung ihre Induktionsphase im Rahmen eines (optionalen) Bachelorstudiums.

\*\*) Für AbsolventInnen von BAKIP und BASOP setzt sich Induktion zusammen aus der Berufseinführung mit verpflichtendem Mentoring plus einem verpflichtenden Kernbereich von 60 EC für die Vertiefung der gemeinsamen professionellen Grundkompetenzen aller pädagogischen Berufe plus ev. einem berufsbegleitenden Bachelorstudium, das – vom Umfang her gleichgewichtig – in bestimmten Funktionen durch ein Kompetenzportfolio ersetzt werden kann.





Roland Fischer, Ralph Grossmann (Universität Klagenfurt / IFF)

## LEHRERINNENBILDUNG NEU TRÄGEREINRICHTUNGEN MIT GESAMTVERANTWORTUNG UND IHRE ORGANISATIONALE ENTWICKLUNG

### *Kurzfassung in Thesen*

- *Eine akademische Profession "LehrerIn" benötigt akademische Institutionen zur Ausbildung und Begleitung ihrer Tätigkeit, die gesamthaft auf diese Aufgaben fokussieren.*
- *Die Pädagogischen Hochschulen und die lehrerInnenbildenden Universitäten erfüllen in ihrer derzeitigen organisationalen, personalen und kulturellen Verfasstheit die nötigen Voraussetzungen nicht.*
- *Ausgehend vom Bestand an den Pädagogischen Hochschulen und an den Universitäten ist ein Aufbau geeigneter Einrichtungen möglich. Dabei geht es darum, dass die professions- und handlungsorientierten Wissenschaftsbereiche (Schulpädagogik und die Fachdidaktiken) gemeinsam die Hauptverantwortung übernehmen.*
- *Dafür ist ein mehrjähriger Prozess der Organisations- und Personalentwicklung nötig. Dabei können regional unterschiedliche Modelle verfolgt werden, insbesondere solche, die auf den Aufbau Pädagogischer Universitäten, und solche, die auf die Schaffung Pädagogischer Fakultäten an Universitäten abzielen.*
- *Die Steuerung der Aufbauphase, die mit 10-15 Jahren zu veranschlagen wäre, wobei aber bereits nach 2-3 Jahren der Betrieb aufgenommen werden könnte, ist Aufgabe der Politik sowie von unabhängigen ExpertInnen in geeigneten Organisationsformen.*
- *Die vorgeschlagenen Cluster-Regionen bieten die Möglichkeit einer zweckmäßigen Strukturierung eines gesamtösterreichischen Entwicklungsprozesses.*
- *Die Schaffung von ein bis zwei Vorzeige-Einrichtungen mit internationalem Exzellenzanspruch wäre sinnvoll.*

Bei der Reform der LehrerInnenbildung geht es um **Professionalisierung** und, zumindest in Teilen, um **Akademisierung**. Dabei spielen die Strukturen und die Kulturen der Trägereinrichtungen eine mindestens so große Rolle wie ein neues Curriculum. Eine Reform der LehrerInnenbildung muss daher auch eine Reform oder sogar teilweise Neugründung der sie tragenden Institutionen vorsehen.

### **Akademische Profession**

Eine **Profession** (als soziales System) ist in der Lage, **für ein gesellschaftliches Aufgabenfeld**, im vorliegenden Fall für Bildung und Erziehung, in seiner Gesamtheit **Verantwortung zu übernehmen**, neben dem Staat und seinen Organen. Sie agiert im Rahmen professioneller **Autonomie**. In den Organisationen, in denen Professionen tätig sind, ist Autonomie nur durch Mitgestaltung eben dieser Organisationen zu gewinnen. Eine Profession ist in der Lage, die entsprechenden Berufsfelder aufzubauen und weiterzuentwickeln sowie die diesbezüglichen Kompetenzen der Mitglieder auf hohem Niveau zu sichern. Neben der praktischen Tätigkeit der Professionsmitglieder ist dafür **professionelle Kommunikation** notwendig.

Eine **akademische Profession** zeichnet sich dadurch aus, dass eine **zweite Ebene des professionellen Diskurses** existiert, die von Forschung und Theoriebildung bestimmt und in einem internationalen Kommunikationszusammenhang eingebettet ist. Es entsteht dadurch ein

**Spannungsfeld** zwischen dem Diskurs innerhalb der Praxis und dem akademischen Diskurs, welches für Innovation und Weiterentwicklung der Profession von hoher Bedeutung ist.

### **Professionsorientierte akademische Institutionen**

Akademische Professionen benötigen zu ihrer Begleitung, insbesondere zur Aus-, Fort- und Weiterbildung, auch für Beratung sowie für grundlegende und angewandte Forschung, **akademische Institutionen, die auf das Aufgabenfeld der jeweiligen Profession gesamthaft ausgerichtet sind**. In diesen muss die Spannung zwischen Praxisbezug und akademischem Diskurs gelebt und durch entsprechende Organisationsformen (in Forschung, Lehre und Beratung) fruchtbar gemacht werden. Dies kann nur gelingen, wenn die verschiedenen Arbeitsstränge nahe beisammen und durch geeignete strukturelle Maßnahmen verknüpft sind.

**Die derzeitigen lehrerInnenbildenden Universitäten sowie die Pädagogischen Hochschulen erfüllen die Voraussetzungen für eine professionsorientierte akademische LehrerInnenbildung nicht**. An den Pädagogischen Hochschulen ist der akademische Diskurs zu wenig entwickelt; es gibt wohl Ansätze, die aber sehr personenabhängig sind. Es fehlt jedoch die „kritische Masse“ (Netzwerke, Forschungsknowhow usw.). An den Universitäten fehlt weitgehend die professionsorientierte Fokussierung – die Verantwortung für LehrerInnen ist geteilt und wird von Instanzen wahrgenommen, für die diese Aufgabe nicht prioritär ist. Der akademische Diskurs an den Universitäten ist außerdem in der Regel nicht auf das Berufsfeld von LehrerInnen bezogen, die Hauptträger sind die eher erkenntnisorientierten als die auch handlungsorientierten Wissenschaften.

### **Entwicklungsziele**

Von dieser Situation ausgehend können aber Maßnahmen gesetzt werden, die in einem überschaubaren Zeitraum zum **Aufbau von geeigneten Trägereinrichtungen** für eine professionsorientierte akademische LehrerInnenbildung führen können. Dafür ist eine **Zusammenführung und Bündelung** jener Kräfte vorzunehmen, die sich **handlungsorientiert und auf akademischem Niveau** mit Bildung und Erziehung befassen. Im Kern geht es dabei um **Schulpädagogik und um die Fachdidaktiken**. Im Hinblick auf die Selbstorganisationsanforderungen an eine Profession ist neben der Unterrichtskompetenz auch **Organisationskompetenz** zu entwickeln und beide sind miteinander zu verbinden.

**Die Fachdidaktiken, die eine wesentliche innovative und qualitätssichernde Rolle einnehmen müssen**, sind schulfachbezogen zu organisieren und haben **disziplinenübergreifende integrative Komponenten** zu beinhalten – als Gegengewicht zur naturwüchsigen Tendenz zur Ausdifferenzierung in den Wissenschaften. Beziehen sich schon derzeit einige Schulfächer inhaltlich auf mehrere universitäre Disziplinen, so wird dieser Umstand im Hinblick auf die Aufnahme neuer Wissens- und Kompetenzbereiche in den Bildungskanon in Zukunft verstärkt zum Ausdruck kommen. Es wird grundsätzlich zu klären sein, **was ein Schulfach sein und nach welchen Kriterien der Fächerkanon der Schulen gestaltet werden soll**.

**Die professions-handlungsorientierten Wissenschaftsbereiche müssen die Hauptverantwortung für die LehrerInnenbildung übernehmen**, unterstützt von eher erkenntnisorientierten Fächern in den Human- und Sozialwissenschaften und in jenen wissenschaftlichen Disziplinen, die die inhaltliche Basis für die Schulfächer liefern. Die curriculare Abstimmung diesbezüglich muss in einem österreichweiten Modell und am jeweiligen Standort unter Beachtung internationaler Entwicklungen vorangetrieben werden.

## Organisations- und Personalentwicklung

Die notwendigen Veränderungen bedeuten für die bestehenden lehrerInnenbildenden Institutionen einen **Paradigmenwechsel**. Es müssen Einrichtungen geschaffen werden, die organisatorisch in der Lage sind, eine **Verantwortung für pädagogische Berufsfelder in ihrer Gesamtheit** zu übernehmen, im Unterschied der jetzigen Situation der Teilverantwortlichkeiten. Dabei sind Übergänge zu gestalten: von der bloßen Praxisorientierung zur akademischen Spannung, vom bloßen Zusammenfügen einzelner Studienteile zu einer integrierten professionellen Ausbildung, und vor allem: hin zu einer Übernahme der Verantwortung durch die professionsorientierten wissenschaftlichen Disziplinen.

Dafür sind **Prozesse der Organisationsentwicklung** nötig, wobei mehrere Logiken ausgewogen zu berücksichtigen sind: eine **Dienstleistungs-Logik** (Aus/Fort/Weiterbildung, aber auch Beratung, Schulentwicklung und Bildungssystementwicklung) sowie die **Logik der wissenschaftlichen disziplinären Diskurse**, und schließlich sind diese beiden Logiken **produktiv zu verknüpfen**. Derartige Prozesse bedürfen einer klaren Zielvorgabe, sie müssen begleitet und gesteuert werden und dauern mehrere Jahre.

Die organisationale Entwicklung muss von **Personalentwicklung** begleitet werden, an den Pädagogischen Hochschulen sind dazu neue rechtliche Rahmenbedingungen zu schaffen. Dabei sind Differenzierungen nach unterschiedlichen Kompetenzen vorzusehen. Es muss **Personalrekrutierung sowohl aus dem Praxisfeld als auch aus den entsprechenden internationalen Scientific Communities** möglich sein und es muss differenzierte Karrieremöglichkeiten geben. Auch an Universitäten ist Personalentwicklung nötig mit dem Ziel der Stärkung der professionsorientierten Wissenschaftsbereiche.

Personelle Ressourcen sind in einem gewissen Ausmaß vorhanden, wenn auch nicht an jeder lehrerInnenbildenden Einrichtung im nötigen Umfang. Zum Teil werden derartige Kapazitäten erst definiert und aufgebaut werden müssen.

### Unterschiedliche Organisationsmodelle

Für die organisationale Entwicklung sind durchaus **unterschiedliche Modelle in verschiedenen Regionen** denkbar. Die Aufbauphase der ersten drei Jahre an den Pädagogischen Hochschulen zeigt, dass an einigen Standorten beachtliche Fortschritte erzielt wurden. Allerdings fehlte es zu Teilen an klaren Zielvorgaben und an einer strategischen Generallinie, sowie an den nötigen gesetzlichen Rahmenbedingungen. Die **Weiterentwicklung einzelner Pädagogischer Hochschulen zu Pädagogischen Universitäten**, die den oben beschriebenen strategischen Auftrag in die Praxis umsetzen können, ist unter geänderten Rahmenbedingungen ein realistischer Weg. Die schulfächerbezogenen Teile der LehrerInnenbildung können durch Kooperationen mit einschlägigen Universitäten abgedeckt werden, Eingliederungen von derzeit an Universitäten befindlichen schulpädagogischen und fachdidaktischen Bereichen sollten vorgenommen werden.

**Es können sich aber auch lehrerInnenbildende Universitäten weiterentwickeln**, vor allem, indem sie sich zu LehrerInnenbildung als eigenständigem Teil ihres Gesamtangebots bekennen und diese strategisch und ressourcenmäßig stärken sowie **Organisationseinheiten mit Gesamtverantwortung für LehrerInnenbildung** schaffen. Dabei sollten auch Eingliederungen von Pädagogischen Hochschulen in Universitäten stattfinden.

**Kooperationen autonomer Einrichtungen mit geteilter Gesamtverantwortung** bieten angesichts der integrierten Entwicklungsaufgabe **keine nachhaltige Lösung**, allenfalls können auf diese Weise Übergänge bewältigt werden.

Im Kern geht es um die Frage, ob die Trägereinrichtungen mit Gesamtverantwortung **innerhalb oder außerhalb der bestehenden Universitäten** anzusiedeln sind. Namhafte Vertreter der Universitäten sprechen sich klar für die erste Variante aus. Die Frage ist, ob die nötigen strukturellen Veränderungen angesichts der inneruniversitären Kräfteverhältnisse eine Chance auf Realisierung haben. Wir schlagen vor, **unterschiedliche Ergebnisse eines Entwicklungsprozesses** zu ermöglichen.

### **Gestaltung des Prozesses**

Da die volle Entfaltung des Anzustrebenden, sowohl an Universitäten wie auch von Pädagogischen Hochschulen ausgehend, erst mit einem genügend großen Anteil an neuem Personal zu erwarten ist, muss mit einer **Entwicklungszeit von 10-15 Jahren** gerechnet werden. Es kann aber voraussichtlich bereits **nach 2-3 Jahren der Umstellung ein Betrieb aufgenommen** werden, der einen deutlichen Fortschritt gegenüber der derzeitigen Situation bedeuten würde.

Die **Steuerung dieser Prozesse** erfordert **politisches Handeln**, aber auch eine **Mitwirkung von unabhängigen ExpertInnen**. Aufgabe der Politik ist es, klare Vorgaben über die Grobstruktur der LehrerInnenbildung, über gewünschte Kapazitäten, allenfalls über Standorte zu machen. Unabhängige ExpertInnen – etwa organisiert in einem **Entwicklungsrat für LehrerInnenbildung** – sollten Vorgaben für Trägerinstitutionen erarbeiten, deren Einhaltung überwachen und gegebenenfalls Hilfestellung leisten. Sie sollten auch die Personalrekrutierungen auf der oberen Ebene (ProfessorInnenberufungen) beaufsichtigen, da dies ein entscheidender Erfolgsfaktor der Umstellung sein wird.

Geht man von dem Vorschlag der ExpertInnengruppe "LehrerInnenbildung Neu" aus, dann wäre **mindestens eine verantwortliche akademische LehrerInnenbildungseinrichtung pro angedachter Cluster-Region** vorzusehen. Multi-Campus-Einrichtungen sollten nicht ausgeschlossen und die Möglichkeiten internetunterstützter Fernlehre ausgeschöpft werden. Für die schulnahe Verankerung der Fort- und Weiterbildung kann sich ebenfalls eine dezentrale Struktur als günstig erweisen. Die vorgeschlagenen Cluster-Regionen bieten jedenfalls eine mögliche Struktur zur Reduktion der Komplexität des gesamtösterreichischen Entwicklungsprozesses, der in den einzelnen Regionen mit unterschiedlichen organisationalen Ergebnissen, aber unter Einhaltung national geltender Kriterien gestaltet werden müsste. Hinweise zur Konkretisierung sind in den "Ergänzenden Bemerkungen zu Struktur und Institutionen" von Peter Härtel (siehe Anhang) zu finden.

### **Exzellenz-Einrichtung**

Die hier vorgeschlagenen Entwicklungsprozesse müssen nicht im Gleichschritt erfolgen, es kann unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeiten geben. Von großem Vorteil wäre es, wenn in absehbarer Zeit **ein bis zwei Vorzeige-Einrichtungen** geschaffen würden, vielleicht sogar eine **Pädagogische Universität oder Fakultät mit Exzellenzanspruch** auf internationalem Level. Es würden damit Maßstäbe gesetzt werden, an denen sich die Entwicklungen orientieren können.





## **ANHANG von Peter Härtel** **Ergänzende Bemerkungen zu Struktur und Institutionen**

Die Umsetzung des Cluster-Konzeptes ist als Entwicklungsprozess zu gestalten, der von grundsätzlichen Vorstellungen und vorgegebenen Kriterien der zu erbringenden Leistungen, der zu entwickelnden Strukturen und zur Gestaltung der Prozesse ausgeht, sich an Eckpunkten eines institutionellen Ergebnisses als Zielvorstellung orientiert und von gemeinsamen Prinzipien und Vorgaben für alle vier Cluster getragen ist.

Innerhalb dieser verbindlichen Vorgaben können sich Strukturen und Prozesse an den jeweiligen Erfordernissen, an strukturellen, institutionellen, personellen, qualitativen Gegebenheiten in den Cluster-Regionen ausrichten.

Für die Umsetzung ist eine längerfristige Perspektive zu definieren (10 bis 15 Jahre), die aber durch ein klares Meilensteinkonzept mit Terminvorgaben gegliedert ist. Effekte sollen so rasch wie möglich erzielt und sichtbar gemacht werden.

Der Start sollte unverzüglich erfolgen, wobei Schritte, die ohne gesetzliche Änderung möglich sind, vorgezogen werden sollten.

Erste Schritte könnten sein

- Einrichtung einer Entwicklungsgruppe, die Vorgaben, Eckpunkte, Prinzipien, Kriterien für den Cluster-Prozess definiert
- Erarbeitung eines Masterplanes/einer Roadmap mit Eckpunkten und zeitlichen Vorgaben, Meilensteinterminen, Berichtswesen, Begleitstruktur etc.
- Eingrenzung jener Entwicklungsschritte, die gesetzliche Änderungen, budgetäre Bedeckung, personelle Rahmenbedingungen etc., betreffen,
- Abstimmung auf Bundesebene, sowie innerhalb der betroffenen Regionen und Institutionen

### ***Erste erforderliche Schritte wären***

- Auflistung aller Institutionen in den Cluster-Regionen, die PädagogInnen-Bildungsrelevant sind
- Darstellung sämtlicher Leistungen, Angebote in quantitativer und qualitativer Hinsicht, Inhalte, Personen, Qualifikationen, Ressourcen, Aufbereitung nach vergleichbaren Darstellungsmustern, Entwicklung von Kennzahlen, quantitative und qualitative Kriterien, Benchmarking, Vergleiche
- Vorgaben und Eckpunkte zur strukturellen Gestaltung, Definition von Verantwortlichkeiten, von Führungsstrukturen, verbindlichen Entwicklungszielen, Konsequenzen bei Abweichung
- Sichtbarmachen von Synergiepotentialen, Überschneidungen, Doppelgleisigkeiten, weißen Flecken der Bildungslandschaft, auch orientiert an Bedarfskennzahlen
- Einrichtung eines Bundesgremiums (ggf. nach Modell „Fachhochschulrat“), ausgestattet mit Kompetenzen zur Vorgabe von strukturellen, curricularen, inhaltlichen Gestaltung sowie zum Ressourceneinsatz
- Stützstrukturen für die Entwicklungsprozesse in den Cluster-Regionen, Beratung, Begleitung, Berichtswesen etc.
- Controlling-Konzept auch in Abstimmung mit der Qualitätsentwicklung im Hochschulwesen

Weitere Anregungen enthält der „Selbst-Check“ (Anlage), der von der IV Steiermark entwickelt wurde

20. August 2010

Peter Härtel