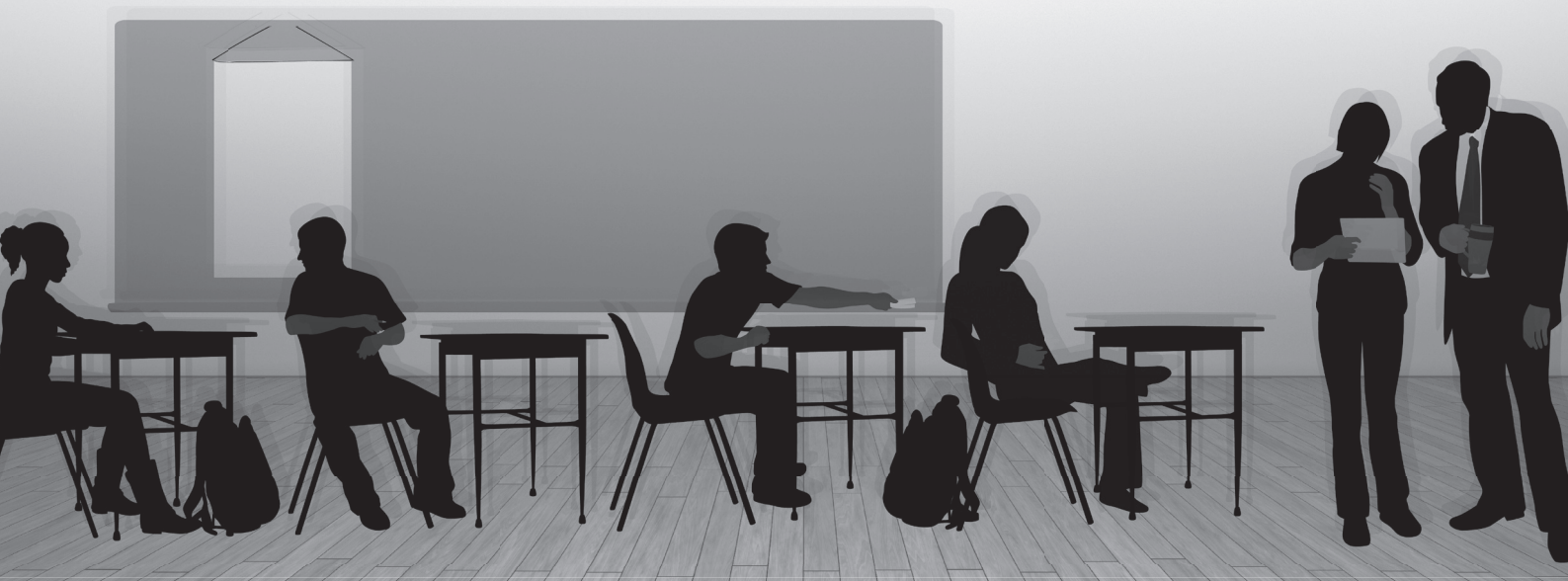


LEHREN LERNEN – die ZUKUNFT der LEHRERBILDUNG

TAGUNGSBAND 2012



Lehren lernen – die Zukunft der Lehrerbildung

Vorwort

Der Österreichische Wissenschaftsrat veranstaltet jährlich eine Tagung zu aktuellen Themen der Wissenschaftspolitik. Im Jahre 2012 lautete das Thema „Lehren lernen – die Zukunft der Lehrerbildung“. Damit wurde ein Schlüsselthema der gegenwärtigen Bildungsdiskussion um die Zukunft des Bildungsniveaus einer Gesellschaft – und damit auch ihres Wohlstandes – aufgegriffen: die Qualität der Lehrerbildung. Als wesentlich erweist sich hier, dass die pädagogische Bildung und Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen auf Hochschulniveau stattfindet. Doch hier fehlen oft noch wesentliche Voraussetzungen bzw. deren Erfüllung: die wissenschaftliche Qualifikation des Lehrkörpers, die wissenschaftliche Breite und Tiefe der Ausbildung, die Verknüpfung von Forschung und Lehre sowie ein wissenschaftlicher Leistungsnachweis. Entsprechend geht es, wenn von der Zukunft der Lehrerbildung die Rede ist, um deren institutionelle Organisation, um Verfahren zur Qualitätssicherung und um Konzepte eines möglichst ausgewogenen Verhältnisses zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik in der Ausbildung. Das alles nicht nur unter einer nationalen, sondern auch unter einer internationalen Perspektive.

Entsprechend bilden den ersten Teil der Dokumentation Beiträge grundlegender Art zu Sinn und Zweck der Lehrerbildung, gefolgt von einigen internationalen Beispielen. Ein weiterer Teil befasst sich mit Kriterien der Hochschulförmigkeit der Ausbildung, wiederum gefolgt von Modellen organisatorischer Art. Den Abschluss bildet ein Blick auf Bildung im allgemeinen Sinne als (festzuhaltende) Aufgabe der Universität.

Wien, im Mai 2013

Inhaltsverzeichnis

Lehrerbildung – zur Einführung

Jürgen Mittelstraß.....7

I. Lehrerbildung im Hochschulsystem

1. Sinn und Zweck der Lehrerbildung – Historische und systematische Wege zu einer wissenschaftsfundierten Lehrerbildung und hinderliche Kompromisse

Helmut Fend.....13

2. Sinn und Zweck der Lehrerbildung in historisch-vergleichender Perspektive

Stefan T. Hopmann.....31

3. Hochschulförmigkeit

Walter Berka.....47

4. Zur Zukunft der Lehrerbildung – ein Diskussionsbeitrag zur aktuellen Debatte

Silvio Herzog.....59

II. Lehrerbildung – internationale Beispiele

5. Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität – Gedanken aus schweizerischer Sicht

Willi Stadelmann.....71

6. Lehrerbildung im Umbruch – das Beispiel der TUM School of Education

Kristina Reiss und Manfred Prenzel.....85

7. Teacher Education in Transformation

Norbert Pachler.....95

8. Teacher Quality in the United States

Donna L. Wiseman.....103

III. Lehrerbildung in Österreich

- 9. Organisation der Lehrerbildung in Österreich: Modelle und Empfehlungen
Ilse Schrittmesser.....115
- 10. Die NEUE PädagogInnenbildung und das MEHR an Qualität
Andreas Schnider.....131
- 11. Für welche Schule bilden wir unsere Lehrer und Lehrerinnen aus?
Ist das österreichische Schulsystem bereit dafür?
Heidi Schrodtt.....153

IV. Bildung

- 12. Ist ‚Bildung‘ auch nach Bologna eine Aufgabe der Universität?
Antonio Loprieno.....167

Autoren.....173

Lehrerbildung – zur Einführung

Jürgen Mittelstraß

Auf den Tagungen, die der Wissenschaftsrat jährlich zu wichtigen wissenschafts- und hochschulpolitischen Fragen veranstaltet, geht es darum, Wege zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, aber auch Wege zwischen den Institutionen der Wissenschaft selbst, zu öffnen und gemeinsam zu lernen. Keine Weiterbildungsmaßnahme also, aber auch kein unverbindliches Sichbefassen mit Dingen, die auch warten können. Dafür sind diese Dinge zu komplex, zu anspruchsvoll – und zu kontrovers. Das gilt auch für diese Tagung, in der es um Lehrerbildung (Bildung männlichen und weiblichen Geschlechts) in Österreich geht, ein drängendes, schwieriges und für die Bildungs- und Wissenschaftsnation Österreich, auch für die Zukunft Österreichs, zentrales Thema.

Es war einmal eine der wesentlichen Aufgaben der Universität, die Lehrer* auszubilden. Diese gehörten, wie z.B. auch die Juristen, zu den Beamten, deren Ausbildung die Humboldtsche Universitätsreform dienen sollte. Allerdings unterschied dieser Auftrag nicht zwischen einer Fachausbildung und einer pädagogischen Ausbildung. Es gehört zum *idealistischen* Bild einer Universität und ihres forschenden und lehrenden Tuns bzw. ihres Wissenschaftsbegriffs, dass in dem Maße, in dem die Universität einen wissenschaftlichen Auftrag erfüllt, auch ihr lehrerbildender Auftrag seine Erfüllung findet. Oder anders gesagt, der idealistische Wissenschaftsbegriff schloss das Werden des lehrenden und lernenden Subjekts ein. Idealistisch ist dieser Begriff, weil hier die Wirklichkeit der Wissenschaft, die Wirklichkeit der Universität und ihre Idee nicht auseinanderfallen. In der Weise, wie Wissenschaft nicht nur als eine besondere Form der Wissensbildung, sondern auch und gerade als eine *Lebensform* aufgefasst wurde, finden auch das forschende, das lehrende und das lernende Subjekt zusammen.

* Die in dieser Publikation verwendeten personenbezogenen Ausdrücke beziehen sich, wenn nicht anders vermerkt, gleichermaßen auf Frauen und Männer.

Das ist heute anders – und war vielleicht auch immer, im Unterschied zur Idee und zur Theorie der Wissenschaft und der Universität, anders –, weil sich erstens das forschende Tun zunehmend vom lehrenden Tun, Forschung von der Lehre löst (mit der radikalen Konsequenz, dass Forschung auch außerhalb der Universität Fuß fasst), weil sich zweitens die Lehre nicht mehr forschungsnah versteht und weil sich damit drittens das Lernen weder der Forschung noch einer forschungsnahen Lehre verbunden sieht. Erst in dieser Situation schlägt die Stunde der Pädagogik und der Didaktik. Denn jetzt sieht sich das Lernen mehr oder weniger auf sich allein gestellt: mit der Forschung hat sie nichts mehr zu tun, das Lehren verliert gegenüber der Forschung sein Ansehen und gegenüber dem Lernen seine Lust. Schließlich wird Exzellenz nur noch in der Forschung, nicht im Studium, weder auf Seiten der Lehrenden noch auf Seite der Lernenden, gesucht. Darunter leidet auch die Lehrerbildung.

Wenn Lehrer (Hochschullehrer) Lehrer ausbilden, dann sollte das eigentlich gut gehen, funktioniert aber selbst auf der im engeren Sinne wissenschaftlichen Ebene nicht immer, wenn nämlich Hochschullehrer Hochschullehrer, d.h. den wissenschaftlichen Nachwuchs, ausbilden. Offenbar macht der wissenschaftliche Nachwuchs, bevor er die erstrebte Professorenebene erreicht, eine Wandlung durch, in der Forschung und Lehre auseinanderzutreten beginnen. Zwar wird in Universitätsprogrammen und überall dort, wo es in Universität und Universitätspolitik feierlich wird, Humboldt mit der – so gar nicht von ihm verwendeten – Formel ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ beschworen, doch trifft das die forschende und lehrende Wirklichkeit nur selten. Der Forscher tritt vor den Lehrer – im Selbstverständnis und leider nur zu oft auch in der Wirklichkeit eines Hochschullebens. Wie anders wäre sonst die immer wieder zu beobachtende Flucht des Hochschullehrers in Forschungsparadiese, geschaffen über außeruniversitäre Einrichtungen wie Wissenschaftskollegs und Stiftungsresidenzen, zu verstehen.

Nun könnte man aus dieser Entwicklung die Konsequenz ziehen, die Lehrerbildung auch institutionell von der Forschung, hier der forschenden Universität, zu trennen, Forschung und Pädagogik ihre eigenen Wege gehen zu lassen. Doch pädagogische Ausbildung ohne oder nur mit schwachem Wissenschaftsbezug ist keine gute Ausbildung, sie setzt das Didaktische vor das Wissenschaftliche, so als würde man das

Verkaufen vor das Produzieren setzen. Dabei heißt Lehren und Lernen doch nichts anderes als *etwas* lehren und lernen, das nicht schon das Lehren und Lernen selbst ist. Für den Lehrer- und Lehrerinnenberuf bedeutet dies, einen Gegenstand unter Bedingungen der Wissenschaftlichkeit lernend erfassen und selbst unter Lehr- und Lernbedingungen vermitteln zu können. So auch wieder Humboldts ursprüngliche Idee.

Nach Wilhelm von Humboldt schafft ein wissenschaftliches, also im wesentlichen *theoretisches*, Studium bereits selbst diejenigen nicht-theoretischen, also *praktischen*, Orientierungen, um die es auch in der Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen, nämlich in pädagogischer und didaktischer Hinsicht, geht. Institutioneller Ausdruck einer derart angelegten Reform war der Aufstieg der Philosophischen Fakultät, deren Aufgabe nach Kant (im „Streit der Fakultäten“, 1798) darin besteht, sowohl der wissenschaftlichen Wahrheit als auch dem Selberdenken, das Selberlernen und Selberlehren eingeschlossen, zu dienen. Bei Humboldt liest sich das wie folgt: „Um der zerstreuten und verwirrenden Vielheit zu entfliehen, sucht man Allheit; (...) um an jeden Schritt, den man vorrückt, auch die Vorstellung des letzten Zwecks anzuknüpfen, sucht man das zerstreute Wissen und Handeln in ein geschlossenes, die bloße Gelehrsamkeit in eine gelehrte Bildung, das bloß unruhige Streben in eine weise Thätigkeit zu verwandeln“ (Gesammelte Schriften I, 285). Nicht Realitätsferne ist hier indiziert, sondern eine Auffassung von Wissenschaft und Universität, die ihre praktischen Aufgaben zusammen mit ihren rechtverstandenen theoretischen Aufgaben, genauer: durch die gleichzeitige Verfolgung beider Aufgaben, erfüllt. Anders formuliert: es geht um die Verbindung von Wissen und Können, im Falle der Lehrerbildung um die Teilnahme am Wissen und dessen Vermittlung in Lehr- und Lernzusammenhängen. Oder sollte es auf das Wissen, seinen Erwerb und seine Vermittlung gar nicht mehr ankommen?

Der Wiener Philosoph Konrad Liessmann hat es in einem Pressekommentar vor kurzem pointiert so formuliert: „Die flächendeckende Umstellung der Lehr- und Studienpläne an Schulen und Universitäten von definierten Kenntnissen und Inhalten auf ‚Kompetenzen‘, ‚Workloads‘ und ‚Soft Skills‘ ist nur das sichtbarste Zeichen einer generellen Entwertung des Wissens“ (Die Presse, 11.3.2012). Dazu dürfen wir es nicht

kommen lassen. Denn wäre es so, wie hier beschrieben, gäbe es gar nichts mehr zu lernen, allenfalls die Fähigkeit zu lernen selbst (aber wie ohne Inhalte?) oder wie man das Lernen an Wissensbeständen bequem umgeht. Auch darum also: *Wissenschaftlichkeit*, die Aufnahme von Wissen in Wissenschaftsform, und *Professionalität*, die Beherrschung von Lehr- und Lernsituationen, müssen zusammengehen. Geschieht das nicht, bleibt alles Wissen oberflächlich und das Lehren und Lernen ein Zweck an sich selbst, d.h. ohne subjektiven, das lernende Individuum betreffenden, und gesellschaftlichen, das gesellschaftliche Lernen betreffenden, Belang. Wie es gegenwärtig aussieht, könnten die nach dem Vorbild der TU München jetzt auch an österreichischen Universitäten, nämlich Salzburg und Klagenfurt, eingerichteten *Schools of Education* hinsichtlich dieser für eine anspruchsvolle Lehrer- und Lehrerinnenausbildung zentralen Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Professionalität die richtige institutionelle Antwort sein.

Humboldts Ziel war das am Wissen gebildete autonome Subjekt, unser Ziel scheint derzeit nur zu sein: Aufstieg, Quote und Wettbewerbsfähigkeit. Könnte es sein, dass auch dieses Ziel nur auf dem Wege über ein an Wissen und Wissenschaftlichkeit gebildetes autonomes Subjekt erreichbar ist? Humboldt ist weit, für viele längst abgeschrieben. Dabei ist er in Wahrheit auch in einer Wissensgesellschaft, sollte diese diesen Namen verdienen, nah und höchst aktuell. Was wäre auch eine Wissensgesellschaft ohne Wissen und ohne Subjekte, die sich lehrend und lernend im Wissen bewegen? Mit anderen Worten: Über alles kann man in der Lehrerbildung mit sich reden lassen, nur nicht über das Ziel jeglicher Bildung: *die Verwandlung der Welt in das lehrende und lernende Ich*.

I. Lehrerbildung im Hochschulsystem

1. Sinn und Zweck der Lehrerbildung

Historische und systematische Wege zu einer wissenschaftsfundierten Lehrerbildung und hinderliche Kompromisse

Helmut Fend

Sinn und Zweck der Lehrerbildung sind unschwer zu bestimmen: sie soll kompetente Lehrpersonen ‚hervorbringen‘. Wie bei vielen einleuchtend erscheinenden Erstantworten wiegen die Nachfragen um so schwerer: Was sind gute und kompetente Lehrpersonen?

In einer ersten Annäherung sei ein Blick in das 18. Jahrhundert und dort in eine Schulbehörde geworfen, die eine freie, eine ‚erledigte‘ Schulmeisterstelle zu besetzen hat. Folgende Kandidaten stellen sich unter anderen vor:

„Jakob Maehl, Weber, hat die Fünzig hinter sich, hat gesungen: a) O Mensch, beweine‘, b) Zeuch ein zu Deinen Toren, c) Wer nur den lieben Gott läßt walten. Melodie ging in viele andere Lieder, Stimme sollte stärker sein, quiekte mehrmalen, so nicht sein muß. Gelesen Josua 19, 1-7 mit 10 Lesefehlern, Buchstabiren Jos. 18, 23-26 ohne Fehler. Dreierlei Handschriften gelesen, schwach und mit Stocken, drei Fragen aus dem Verstand, hierin gab er Satisfaktion. Diktando drei Zeilen geschrieben, fünf Fehler. Des Rechnens auch nicht kundig.

Johann Schutt, Kesselflicker, hat 50 Jahre des Lebens auf Erden gewandelt und hat gesungen: a) O Ewigkeit, du Donnerwort, b) Liebster Jesu wir sind hier, mit ziemlichem Applaus. Buchstabirt Genesis 10, auch nicht uneben. Dictando 3 Reihen geschrieben, 10 Fehler. Des Rechnens nur im Addiren erfahren.

Friedrich Loth, Unteroffizier, den Feldzug gegen die Schweden mitgemacht und alldort ein Bein verloren. 34 Jahre seines Lebens alt, hat gesungen a) Allein Gott in der Höh', b) Christ lag in Todesbanden. Starke Stimme, aber ohne Melodie. Dreierlei

Handschriften langsam gelesen. Dictando drei Zeilen, 8 Fehler. Rechnen: Addiren und ein bicken Subtrahiren inne.“¹

Es kommt zur Wahl.

„Es wurde einmütig davon gehalten, daß Jakob Maehl der capabelste, wogegen die anderen, namentlich dem Kesselflicker, nicht zu trauen, sintemalen er viel durch die Lande streiche, dagegen der einbeinige Kriegsknecht die Fuchtel gegen die armen Kindlein zu stark gebrauchen in Verdacht zu nehmen sei, was den mitleidigen Müttern derselben doch sehr ins Herz stechen und wehtun könnte, auch sei zwischen rohen Soldaten und solchen Würmlein ein Unterschied zu setzen. Der Pastor ließ nun votieren und wurde Maehl einstimmig gewählt.“²

1. Sozialgeschichte des Lehrers

Dieses kaum vorstellbare niedrige ‚Kompetenzprofil‘ ist keine exzeptionelle Skurrilität. Die Sozialgeschichte des Lehrers dokumentiert für diese Zeit nicht nur ein solches schwaches Profil, sondern auch eine sehr niedrige soziale Stellung des Lehrers, eine Stellung am unteren Ende der sozialen Hierarchie des Dorfes, wo er bei den nieders-ten Gemeindediensten geführt wird, „*neben dem Bittel, dem Nachtwächter, dem Hornabsäger und dem Mausfanger*.“³

In einer systematischen Aufarbeitung der Sozialgeschichte des Lehrberufs zeigt sich, dass Lehrer zu sein in der Geschichte dieses Berufstandes über Jahrhunderte mehr bedeutet hat als mit fachlicher Kompetenz und in methodischer Selbstverantwortung optimal zu unterrichten.

Parallel zur Führung der Schule in *kirchlicher Verantwortung und Aufsicht* war der Beruf des Volksschullehrers zu Beginn des 19. Jahrhunderts vor allem eine Hilfsfunktion von Geistlichen und Pastoren. Die Rolle des ‚Lehrers‘ hat sich dann in den letzten zweihundert Jahren vor allem durch die *Emanzipation von der geistlichen Schulaufsicht* gewandelt. Diese Emanzipationsbewegung verlief in verschiedenen deutsch-

¹ R. Bölling, Sozialgeschichte der deutschen Lehrer, Göttingen 1983, 53.

² Ebd.

³ H. Schiffer/R. Winkler, Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern, Stuttgart 1985, 124.

sprachigen Ländern unterschiedlich rasch. Im Kanton Zürich setzte sie bereits ab 1830 ein. In deutschen Ländern überwand die Lehrerschaft ihren Status als ‚Mesner-Lehrer‘ erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts. Im Gefolge dieser Emanzipation entstand die Gestalt des *säkularisierten Lehrers als Autorität des Staates*. Um sich aus der starken Bindung an die Kirche zu lösen, brauchte die Lehrerschaft einen starken Partner und dies wurde der aufkommende Nationalstaat.

Der ‚neue‘ Lehrer sollte im öffentlichen Auftrag, im Interesse des Gemeinwohls zur Volksbildung beitragen. Der Lehrer war damit erstmals ein *von der Öffentlichkeit beauftragter Kulturvermittler*, der auf dem Lande gleichzeitig auch für die entsprechende geistige und wirtschaftliche Entwicklung des Volkes zu sorgen hatte. Der Lehrer tritt hier als Vertreter der staatlichen Autorität auf, der gleichzeitig moralische Instanz, Kulturvermittler im Gemeindeleben und landwirtschaftliche Fortbildungsinstanz ist. Seine Vorbildwirkung als sittlicher Instanz und sein erzieherischer Auftrag stehen hier früh im Mittelpunkt.

Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts tritt auch die Frage in den Vordergrund, ob *Frauen* Lehrer werden sollen, ob sie dies können. Diese Frage wurde mit großer Bitterkeit diskutiert – insbesondere die Lehrerverbände kämpften gegen die neue Konkurrenz. „Der Königliche Kreisschulinspektor Wilhelm Cremer aus Moers kommt in seiner Schrift ‚Frauenarbeit in der Schule‘ (1884) zu dem Ergebnis, daß Frauen allgemein lehrunfähig sind und Lehrerinnen ernsthafte Berufsabsichten abgesprochen werden müssen. Um Irrtum und Vorurteil zu vermeiden, läßt er ‚Thatsachen‘ sprechen (...). Danach leisten 18 Prozent der Lehrerinnen in Unterricht und Erziehung nur Befriedigendes (höchstens 10 Prozent kommen einem tüchtigen Lehrer ‚in etwa‘ gleich), 22 Prozent genügen mäßigen Anforderungen, 60 Prozent bleiben hinter dem Minimum zurück. Große Mängel findet er in Lehrgeschick und methodischer Auffassung vor. Er vermißt vor allem strenge geistige Zucht, die sich über Ziele und Wege des Unterrichts im klaren ist.“⁴

In der älteren Lehrerin sieht er die Enttäuschte, die mit „kalter Rücksichtslosigkeit“ natürliche Schwächen der Kinder straft, „maßlose Anforderungen an den häuslichen

⁴ H. Fend, Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden 2008, 26.

Fleiß“ stellt, mangelnden sozialen Sinn, „weibliches Keifen, (...) schulmeisterliche Herrschsucht und Pedanterie“ an den Tag legt. Cremer zieht den Schluss: „Bei allen Lehrerinnen ist das Bewußtsein vorherrschend – sie mögen es sich eingestehen oder nicht, die Thatsachen beweisen es – daß sie ihren Beruf verfehlt haben.“⁵

Schließlich gelang es doch, Fraulichkeit und Mütterlichkeit mit der Lehraufgabe zu versöhnen, wenn auch nur über die Formel der ‚geistigen Mutterschaft‘. Sie kann dann eine gute Lehrerin sein, wenn sie an die Stelle der Mutterrolle die mütterliche Sorge für ihre Schüler lebt. Von Frauen wurde amtlich oder halbamtlich, in manchen Ländern von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis 1950 das Zölibat erwartet. Natürlich waren sie von Leitungsaufgaben im Bildungswesen ausgeschlossen und wurden geringer bezahlt als ihre männlichen Kollegen. Diese hatten wiederum oft das Los zu tragen, die Witwe eines verstorbenen Lehrers heiraten zu müssen, wollten sie dessen Stelle einnehmen.

Heute sind Frauen die wichtigsten Trägerinnen des Bildungswesens. In der Volksschule tragen sie zu 90 Prozent den Unterricht. Somit geht es im Kern heute primär – insbesondere im Primar- aber auch weit in den Sekundarbereich hinein – um die Ausbildung junger Frauen.

2. Fortschritte im professionellen Können

Die Sozialgeschichte des Lehrers beschränkt sich nicht auf die soziale Stellung des Lehrers. Sie ist auch eine Sozialgeschichte der professionellen Kompetenz. Eine große Studie zu 200 Jahren Alphabetisierung⁶ bietet uns faszinierende historische Einblicke, wie ein methodisch sinnvolles Vorgehen erst allmählich entwickelt wurde. Lesen lernen dauerte etwa vier Jahre und die Hälfte der Unterrichtszeit wurde darauf verwendet. Die Praxis des Lesens bestand vor allem im Auswendiglernen von religiösen Texten.

Kinder wurden oft sehr früh ‚eingeschult‘, allerdings auch in sehr unterschiedlichem Alter. Vierjährige saßen mit des Lesens unkundigen Sechzehnjährigen beisammen.

⁵ A.a.O, 27.

⁶ Vgl. A. Messerli, Lesen und Schreiben 1700 bis 1900, Tübingen 2002.

Wer etwas gut konnte, wurde dafür auch wieder früher ausgeschult. Die Schulstuben waren in der Regel vollgepfercht, stickig und dunkel, da die ‚Beleuchtung‘ mit Kien-span und später mit Petroleum sehr teuer war. Die Kinder kamen der Reihe nach dran, zeigten ihr ‚Lesematerial‘: einen Teil aus einem Kalenderblatt, ein politisches Flugblatt, meist aber Teile aus dem Katechismus. Die Regel war nun der *Individualunterricht*, bzw. der *serielle Unterricht*. Wenn es geordnet zuging, bekamen die Schüler jeweils der Reihe nach eine Aufgabe, nahmen diese auf die Bank mit und mussten versuchen, sie auswendig zu lernen. Am Mittwoch und Samstag wurden sie dann abgehört und gehörig mit Schlägen durchgebleut, wenn sie etwas nicht konnten. Die Methodik des Lesenlernens ist sehr ineffizient. Kinder brauchen viel zu lange, Leerlauf ist die Regel. Zudem liegen dem Lesenlernen falsche Annahmen zugrunde: Man glaubt, durch Zusammenfügen von Buchstaben, dann von Silben und später von Wörtern zum Lesen zu kommen. *Sinnvolles Lesen* ist zu Beginn des 19. Jahrhunderts sogar noch bei Lehrpersonen ein Problem, wie folgender Bericht zeigt: „Nach einem Schulmeisterkurs (1806/07) auf dem Rietli bei Zürich habe er, so berichtet August Zeller (1774-1846), 13 Schulmeistern ein Lesebuch ausgehändigt und sie aufgefordert, darin ein bestimmtes Lesestück zu lesen: Nachher ließ der die Bücher zu-machen und sagte: ‚Schulmeister von Wiedikon, können Sie mir jetzt kurz den Inhalt des Lesestückes angeben?‘ Dieser weinte die hellen Tränen und bekannte: Daran habe er in seinem Leben noch nie gedacht, dass man wissen müsse, was man lese.“⁷

Ein weiterer Fortschritt bestand im Übergang vom seriellen Unterrichten zum *Zusammenlernen*. Serieller Unterricht bestand darin, dass Schülern individuelle Aufgaben zum Auswendiglernen aufgegeben und dann abgehört wurden. Mit dem ‚Zusammenlernen‘ war der systematische Klassenunterricht, der uns bis heute selbstverständlich erscheint, geboren.

Das Zusammenlernen hatte weitreichende Folgen. Es erforderte *gemeinsame Lehrmittel und Schuleinrichtungen*. Alle Schüler sollten jetzt den *Blick nach vorne* richten, was *normierte Möbel, Tafeln und Lehrmittel* erforderte. Der Lehrer musste um *Aufmerksamkeit* besorgt sein, den *Stoff gliedern* und den gemeinsamen *Lernfortschritt*

⁷ A.a.O., 264.

beachten, der auf dem *überprüften Verständnis* des jeweils Vorangehenden aufbaut. So konnten alle Schülerinnen und Schüler permanent lernen – und sei es nur durch die Beobachtung der Lernbemühungen von Mitschülern. Da die Aufgaben nicht jedem Schüler separat erklärt werden mussten, wurde viel Zeit eingespart. Der Lehrer musste mit dieser Methode jedoch eine *neue Didaktik* entwickeln, die in einem *geleiteten Gespräch mit der Klasse* ihren Höhepunkt finden sollte.

Ein organisatorischer, didaktisch aber sehr folgenreicher Fortschritt bestand schließlich in der Bildung von *Jahrgangsklassen*. Dadurch wurden Schüler nach altersbezogenen Lernmöglichkeiten homogenisiert. Klassenunterricht konnte dadurch ungleich wirksamer gestaltet werden als dies im alten seriellen Individualunterricht der Fall war.

Das 20. Jahrhundert kann dann tatsächlich das Jahrhundert des Kindes genannt werden. In diese historische Phase fällt die immer differenziertere Aufmerksamkeit für die ‚Nutzerseite‘ des Bildungswesens. Was im Kinde vor sich geht, erscheint jetzt wichtig zu wissen, und wie man ihm und seinen Lernmöglichkeiten gerecht werden kann. Das 19. Jahrhundert hatte primär die *Systematisierung der Inhalte und ihre Aufbereitung unter sachlichen Gesichtspunkten* im Auge. Im 20. Jahrhundert kam systematisch die *Seite der lernenden Kinder und Jugendlichen* zur Sprache. Die Entwicklungspsychologie nahm jetzt ebenso einen großen Aufschwung wie die Pädagogische Psychologie. Die Reformpädagogik hat dies mit der Parole der *Erziehung vom Kinde aus* produktiv aufgenommen und zu einem unverzichtbaren Teil der Professionsausbildung gemacht.⁸

3. Zur systematischen Entfaltung der Kernaufgaben des Lehrens

In der Zwischenzeit hat die Profession des Lehrens eine gewaltige Entwicklung erfahren. Tagtäglich sind in Österreich gegenwärtig ca. 120.000 Lehrpersonen damit beschäftigt, den Masterplan der schulischen Bildung mit den Lernmöglichkeiten von

⁸ Vgl. H. Fend, Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum, Wiesbaden 2006.

ca. 1,1 Millionen heranwachsenden Kindern zu synchronisieren. Dies impliziert einen Finanzaufwand von ca. 8 Milliarden Euro.

Vierzig Jahre Lehrersein bedeutet heute, bei einer Pflichtwochenstundenzahl von 25 Stunden insgesamt etwa 40.000 Unterrichtsstunden vorzubereiten, durchzuführen und nachzuarbeiten.

Ein Kollegium von 50 hauptamtlichen Lehrpersonen, das Kinder acht Jahre lang unterrichtet, gestaltet dabei ca. 32.000 Unterrichtsstunden zu einem in sich sinnvoll zusammenhängenden Programm der Humangestaltung und der Bildung. Schülerinnen und Schüler erleben dazu bis zur Matura zwischen zwölf- und vierzehntausend Stunden Unterricht.

Aber nicht nur die Quantitäten des Bildungswesens sind heute eindrucksvoll, auch die Komplexität dieser riesigen Organisation ist enorm. Ich habe sie in mehreren Arbeiten aufzuschlüsseln versucht, um den Kern dessen herauszuschälen, was in Schulklassen Tag für Tag geschieht. Dessen Struktur zu erfassen ist die Voraussetzung dafür, die Aufgaben des Lehrerseins zu beschreiben. Erst im Umfeld einer systematischen *task analysis*, die professionsvergleichend fundiert ist (z.B. technische Berufe, Arztberufe, juristische Berufe), kann es gelingen zu entdecken, was die Besonderheiten der ‚Lehrarbeit‘ sind und wann diese Arbeit kompetent gemacht wird. Schließlich kann eine solche Analyse eine Grundlage dafür sein, zu konzipieren, wie für diese Arbeit ausgebildet werden soll.

Es erscheint plausibel, bei dieser Aufgabenanalyse des Lehrens davon auszugehen, was dort geschieht, wo sie am klarsten institutionalisiert ist: von dem, was im Bildungswesen geschieht. An der Oberfläche ist dies unschwer zu formulieren. Ein Gemeinwesen ist um seiner Kontinuität und Funktionsfähigkeit willen darauf angewiesen, die heranwachsende Generation, die völlig hilflos und unwissend geboren wird, wieder in den Stand der kulturell-gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit zu versetzen. Um dies in hochentwickelten Gesellschaften zu leisten, kondensiert es die eigenen kulturellen Traditionen und die darin eingebundenen Fähigkeiten zu einem Bildungsplan und Lernangebot, damit diese in der heranwachsenden Generation wieder aufstehen. Die ‚kulturellen Objektivationen‘ in symbolischen Systemen, Wissenschaft

und Kunst gilt es zu ihrer generationsübergreifenden Erhaltung zu ‚resubjektivieren‘. Das Gemeinwesen unternimmt es dabei, diese beiden Wirklichkeiten miteinander in Beziehung zu setzen, miteinander zu versöhnen: den kulturellen Masterplan und die ‚Gehirnstrukturen‘ bzw. psychischen Strukturen lernender Subjekte. Um diese einander zugänglich zu machen, entwickelt es eine komplexe Methodologie und bildet Akteure aus, dies zu bewältigen. Die Professionsgeschichte ist ein eindrucksvoller Beleg für die zunehmende Rationalisierung und Methodisierung dieses Unternehmens.

In der Schule begegnen sich ‚Kultur‘ und ‚Kind‘, symbolische Strukturen und neuronale Netzwerke. Das entscheidende *operative* Geschehen des Lehrens und Lernens spielt sich in den vielen Begegnungen zwischen Lehrerpersonen und Schülern in der Schulklasse und im Unterricht ab. Sie sind der ‚Ernstfall‘, bei dem die Begegnung der Kultur mit lernenden und sich entwickelnden Subjekten gelingen muss. Hier treffen beide ‚Welten‘ zusammen: die Kultur in der Gestalt von schulischen Bildungsplänen und Lernchancen und die sich entfaltende Welt des lernenden Menschen.

Doch was heißt es, im Schnittpunkt dieser ‚Welten‘ tätig zu sein? Es heißt, ‚Übersetzungsarbeit‘, ‚Synchronisierungsarbeit‘ in einem institutionellen Rahmen zu leisten. Wenn der kulturelle Masterplan den Ausgangspunkt bildet, dann bedeutet die Adaption dieses Masterplanes an die Kinder, eine Rekontextualisierung des Masterplanes an Aufnahmevoraussetzungen der lernenden Subjekte zu leisten (s. Abb. 1).

Wie weit dabei die Kultur und die psychischen Strukturen heranwachsender Kinder auseinanderklaffen, wird uns vielleicht noch ahnbar, wenn wir uns in eine Bibliothek mit arabischen Handschriften versetzen. Die symbolischen Formen erscheinen uns hier noch in der ‚Fremdheit‘, als die unsere Schrift Kindern unseres Kulturkreises anfangs erscheinen muss.

Anspruchsvoll ist die Alphabetisierung somit auch in unserem Raum gewesen. Lediglich die Gewöhnung an diesen Vorgang lässt ihn uns heute als selbstverständlich erscheinen. In der erfolgreichen Adaption der symbolischen Schriftformen an kindliches ‚Fassungsvermögen‘ steht aber ein langer Suchprozess, der zur Erfindung von Methoden geführt hat, die das heutige Professionswissen ausmachen, welches nicht zuletzt in der Ausbildung erworben wird.

Die Verbindung von kulturellen Symbolsystemen und Fertigkeiten mit psychischen Strukturen charakterisiert heute die gesamte Professionalisierung in der Lehrtätigkeit aller Fächer. Der historische Rückblick zeigt dabei, dass die Erarbeitung von Übersetzungsstrategien zwischen ‚Kultur und Kind‘ eine formidable Entdeckungs- und Erfindungsgeschichte ist, in deren Verlauf viele Irrtümer und Fehlannahmen überwunden werden mussten. So sehen wir in den letzten 200 Jahren eine hochgradige Methodisierung und *Rationalisierung von Adaptionskompetenzen* von Kultur an Kinder.

Die historische Perspektive lehrt dabei, dass es ein in der Profession entwickeltes Wissen über adaptive Lehrformen gibt, das einen hohen Rationalitätsgrad hat, ohne im strengen Sinne wissenschaftlich fundiert zu sein. Es ist in der ‚Gemeinschaft der Lehrenden‘, oft organisiert in Lehrerverbänden und Lehrerzirkeln, entwickelt und systematisiert worden. Dieses praktische Erfahrungswissen war über viele Jahrzehnte die Grundlage für die Lehrerbildung. Es bestand lange vor der Entwicklung empirischer Bildungsforschung und der damit einhergehenden systematischen Erforschung des Lehr-Lernprozesses. Mit dem Aufkommen methodisch geleiteter Wissenserarbeitung über Lehrprozesse entsteht dann ein potentieller Konflikt zwischen dem ‚Wissen der Praktiker‘ und dem ‚Wissen der Wissenschaftler‘, dem ‚Wissen im System‘ und dem ‚Wissen über das System‘ – wie es später Luhmann⁹ nennen wird. Die Differenzen sind klar und bestimmen bis heute die Kulturen in der Lehrerbildung. Es ist jedoch unnötig, hier Dignitätsunterschiede zu konstruieren, wenngleich es sehr hilfreich ist, ihre je eigene Qualität zu kennen und zu nutzen. Die gegenseitigen Ergänzungsmöglichkeiten und Befruchtungen stehen heute glücklicherweise bei den meisten Lehrerbildern im Vordergrund.

4. Leitbilder der Professionalität heute

Der Prozess der Professionalisierung hat in den letzten 10 Jahren einen bedeutsamen Schub erhalten. Wir beobachten z.B. an verschiedenen Stellen Bemühungen, die Leitbilder guter Lehrqualität und guter Lehrpersonen zu präzisieren. Die Lehrer-

⁹ Vgl. N. Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt/Main 2002.

leitbilder in der Schweiz haben hier eine gewisse Vorreiterrolle gespielt und auch geholfen, den Kern der Professionalität zu bestimmen.¹⁰ Ihr Ausgangspunkt ist nüchtern: Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen. In Anlehnung an diese Vorlagen hat die Kultusministerkonferenz 2000 ebenfalls vorgegeben, woraufhin professionelle Kompetenz entwickelt werden soll: Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen, ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen.

Die Kultusministerkonferenz der deutschen Länder ist bei diesen *Leitbildern* nicht stehengeblieben. 2004 hat sie die Leitbilder in *Standards für die Lehrerbildung* umgesetzt, um so eine Orientierung zu geben, auf welche Kompetenzen hin die Lehrerbildung ausgerichtet sein soll.¹¹ Die Notwendigkeit eines solchen Orientierungswissens war natürlich inspiriert von problematischen Einschätzungen: Was in den Bildungswissenschaften angeboten werde, sei oft beliebig und von niedrigem Niveau, die Universitäten selber seien nicht an der Lehrerbildung interessiert, ihre Belohnungslogik führe zu Forschungsorientierung und Spezialisierung und nicht auf Überblicke und Kanonisierungen, die für die Arbeit in Schulen hilfreich wären.¹²

Als ein Weg, die Lehrerbildung in den Fokus zu bringen, wie dies heute an vielen Universitäten über *Educational Schools* der Fall ist, erschien die möglichst präzise Zielbestimmung und ihre Zuspitzung zu *Standards*, die Wissen und Kompetenzen präzisieren, die in der Ausbildung zu erreichen sind. Diese Leitbilder und Standardformulierungen haben in der Zwischenzeit sehr viel Klarheit geschaffen, welches die Ziele der Lehrerbildung sein sollten. Sie dokumentieren in der längeren historischen Perspektive einen unübersehbaren Fortschritt. Wer wissen will, ‚wozu Lehrerbildung‘, kommt nicht darum herum, sie zur Kenntnis zu nehmen.

Doch Zielformulierungen und Idealvorstellungen sind wohlfeil, wenn sie nicht präzise genug sind und wenn es kein korrespondierendes Korrektiv der Realität gibt. Mit den

¹⁰ Vgl. Schweizerischer Lehrerverband, *Lehrerin/Lehrer sein*, LCH-Berufsleitbild, 1993.

¹¹ Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*, Opladen 2004.

¹² Vgl. E. Terhart, *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel 2000.

Standards zu Wissen und Können, die in der Lehrerbildung erreicht werden sollen, verhält es sich nicht anders als bei den anderen, heute verbreiteten und gesetzlich oft festgelegten Standardformulierungen. Dies ist auch in Österreich der Fall. Hier sind für die wichtigsten Stufen in den Bildungsgängen inzwischen Standards formuliert und gesetzlich festgelegt. Solche Standards werden erst handlungsleitend, wenn sie mit Aufgaben und Testbeispielen konkretisiert und ‚unterfüttert‘ werden. Erst die Zuordnung von Standards und Aufgaben machen die Ziele, was jemand nach einem Bildungsgang wissen und können soll, ausreichend präzise.

Bei den Standards und allgemeinen Zielvorgaben für die Lehrerbildung ist dies nicht anders. Es wäre danach zu fordern, dass es auch für die Lehrerbildung an Standards orientierte Aufgaben und Kompetenztests gibt, die zur Grundlage für die Zielvorgaben in der Lehrerbildung werden könnten – bis hin zur Entwicklung von Abschluss-tests für die Lehrerbildung.¹³ Dies scheint ein unmögliches Unterfangen zu sein. Es würde beinhalten, dass auch im tertiären Bildungsbereich Kompetenztests entwickelt werden, um den Erfolg von Ausbildungen zu messen. Vor diesem Hintergrund weckt das groß angelegte Forschungsvorhaben Beachtung und Neugier, das gerade dies versucht. Unter der Leitung von Sigrid Blömeke und Gabriele Kaiser ist dieses Vorhaben gestartet und mit ersten Ergebnissen bereits in die wissenschaftliche Öffentlichkeit gegangen.

Hier wird in der Tat versucht, die Kompetenzen von Lehranwärtern vom ersten Semester bis hin in die Berufszeit zu beobachten und zu überprüfen, wie erfolgreich bestimmte Formen der Lehrerausbildung sind. Dabei werden die wichtigsten, heute zum Standardwissen zur Lehrerbildung gehörenden Kompetenzbereiche getestet:

- die fachlichen Kompetenzen,
- die fachdidaktischen Kompetenzen,
- die pädagogischen Kompetenzen der Erziehung, der Kommunikation und Konfliktlösung, der Kooperation, der Leistungsbeurteilung und der Schulentwicklung.

¹³ Vgl. S. Blömeke/A. Bremerich-Vos/H. Haudeck/G. Kaiser/G. Nold/K. Schwippert et al. (Hrsg.), Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT, Münster 2011.

Die längsschnittliche Perspektive ist von der Vorstellung geleitet, dass die Kompetenzentwicklung eine berufsbiographische Aufgabe ist, die ihre klaren Entwicklungsstadien hat.

5. Der Wissenshintergrund professionellen Handelns in Bildungsinstitutionen

Die Geschichte der Lehrerprofessionalität zeigt eine klare Linie zunehmender Rationalisierung und Methodisierung der Synchronisierungs- und Adaptionsleistungen von Lehrpersonen zwischen symbolischen kulturellen Strukturen und kindlichen Lernmöglichkeiten. Die Quellen für diese Rationalisierung bestanden vor allem aus *im Vollzug der Lehrtätigkeit erworbenem internem Wissen*, also im praktischen Erfahrungswissen, das in der Lehrerschaft zunehmend organisiert tradiert und Teil der Ausbildung wurde. Bis heute ist dieses Erfahrungswissen ein bedeutsamer Teil der Lehrerausbildung. Erst seit Beginn des 20. Jahrhunderts finden wir Versuche, das Erfahrungswissen durch systematisch gewonnenes wissenschaftliches Wissen zu ergänzen, ohne es bis heute völlig ersetzt zu haben. Die Geschichte der Lehrtätigkeit macht auch die *historisch sich verstärkende Differenz* zwischen dem Verständnis von Lehrersein als wert- und konfessionsgebundener Erziehung und einer rationalen Förderung von Kompetenzen sichtbar.

Die systematische Erforschung der Strukturen der Adaptionsleistungen, also der Rekontextualisierung der kulturellen Gehalte an kindliche Lernmöglichkeiten ermöglicht es heute, die Kompetenzbereiche zu spezifizieren und die entsprechenden Quellen sichtbar zu machen, aus denen sie stammen. Damit wird sichtbar, welche wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen den Hintergrund für professionelles Lehrhandeln bilden. Sie sind in Abb. 2 systematisch zusammengeführt.

Wie am besten unterrichtet wird und welche Kompetenzen von Lehrpersonen dazu erforderlich sind, ist durch eine Systematisierung der Wissens- und Kompetenzbestände noch nicht geklärt. Wenn das Erfahrungswissen der Lehrpersonen eine zusätzliche Fundierung erhalten soll, dann kennen wir im Prozess der abendländischen Erkenntnisgeschichte nur einen Weg: die systematische Beobachtung und Erfor-

schung erfolgreichen Unterrichts¹⁴, also erfolgreicher Re-Kontextualisierung und Adaption von kulturellen Gehalten an kindliche Lernmöglichkeiten. Die empirische Unterrichts- und Bildungsforschung erforscht seit Jahrzehnten Bedingungen erfolgreichen Unterrichtens, sowohl in fachlich-kognitiver als auch in sozial-emotionaler Hinsicht.¹⁵ Gerade in jüngster Zeit haben sich dabei für die Lehrerbildung bedeutsame Faktoren herauskristallisiert: eine hohe domainspezifische Fachlichkeit der Lehrpersonen (z.B. in der Mathematik) und eine hohe fachdidaktische Qualität des Unterrichts, die mit kognitiv anregenden Lernopportunitäten glänzt und die Lernenden konstruktiv in die Lernprozesse einbezieht.¹⁶ Für die Langzeitqualität von Bildungsgängen hat sich allerdings auch gezeigt, dass Regelungen auf struktureller Ebene (z.B. Prüfungssysteme im Sinne von zentralen Vorgaben) und curriculare fachliche Qualitäten im Sinne von stringent aufgebauten Bildungsgängen von großer Bedeutung sind.¹⁷ Damit liegt heute ein beachtlicher Korpus von Erkenntnissen vor, der noch vor wenigen Jahrzehnten undenkbar erschien. Die Zielsetzungen sind in einer Weise präzisiert wie noch nie.

Der Weg hin zur Nutzung wissenschaftlicher Grundlagen für die Professionalisierung der Lehrerschaft scheint als Weg in die Moderne unaufhaltsam. Er bildet auch die international zu beobachtenden Entwicklungen ab. Lehrerausbildung heute ausschließlich oder vor allem auf tradiertes Berufswissen, auf im System selber entstandenes Wissen zu konzentrieren, wäre damit sicher ein verhängnisvolles Verharren einer Industrienation. Gleiches gilt wohl auch für die Beschränkung der Wertbindung auf konfessionelle Identifikationen. Die Dimensionen der Humanisierung müssen heute überkonfessionell gedacht und geübt werden.

¹⁴ Vgl. J. Scheerens/H. Luyten/R. Stehen/Y. Luyten-de Thouars, Review and Meta-Analysis of School and Teaching Effectiveness, Department of Educational Organization and Management, University of Twente 2006.

¹⁵ Vgl. M. Kunter/J. Baumert/W. Blum/U. Klusmann/S. Krauss/M. Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011, und T. Seidl/R.J. Shavelson, Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Designs in Distentangling Meta-Analysis Results, Review of Educational Research 77 (2007), Nr. 4, 454-499.

¹⁶ Vgl. K. Reusser/C. Pauli, Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick, in: K. Reusser/C. Pauli/M. Waldis (Hrsg.), Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht, Münster 2010, 9-32.

¹⁷ Vgl. H. Fend, Schule gestalten, Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008.

Dennoch: Der Weg in die Moderne ist zwar durch Wissenschaftlichkeit vorgezeichnet, durch wissenschaftliche fundierte Fachlichkeit, Fachdidaktik und bildungswissenschaftliches Wissen – ohne dass damit das Erfahrungswissen im System aufgebbar geworden wäre. Selbstredend ergibt sich kein Automatismus von Wissen und kompetentem Handeln. Wer weiß, wie man gut Tennis spielt, kann diesen Sport noch lange nicht auf hohem Niveau betreiben. Es bedarf des gezielten und methodisierten Trainings.

Konsequenzen für die österreichische Lehrerbildung: Annäherung durch Wandel

In der Summe ist unübersehbar: Die schier Quantitäten, die lehrendes Handeln in unserer Gesellschaft darstellen als auch deren Bedeutung für das Wohlergehen des Gemeinwesens und der in ihm lebenden Personen verleihen dem Bemühen eine hohe Priorität, dem Handeln der lehrenden Akteure auf hohem Niveau Sorge zu tragen. Die Geschichte der Entwicklung von Professionalität in diesem Beruf verweist zudem auf einen hohen Grad der wissenschaftlich fundierten Methodisierung und Rationalisierung. Der internationale Vergleich zeigt dabei, dass der Weg zu einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung heute den Maßstab vorgibt. Er wird international im Hochschulbereich verankert mit zunehmender Angleichung der Anforderungen für alle Schulformen und Schulstufen. Von der Bedeutung der Qualität des Handelns der in ihm tätigen Akteure als auch von der Komplexität und Wissenschaftsorientierung der Handlungsstruktur des Lehrens her gesehen rechtfertigt sich heute eine akademische Tertiarisierung der Lehrerbildung.

Aus historischen Traditionen heraus stellen sich dabei für Österreich unterschiedliche Schwerpunkte für die Lehrerbildung in Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Pädagogischen Hochschulen ist aufgegeben, die akademische Tertiarisierung dadurch voranzutreiben, dass die Wissenschaftsorientierung gestärkt wird. Sie werden dabei drei Bereiche im Auge haben müssen: die Fachlichkeit, die Fachdidaktik und die Berufswissenschaften. Ihre Stärke, die enge Bindung an die Berufsaufgaben und die praktischen Handlungsfelder gilt es zu bewahren und zu einem Konzept des sukzessiven Einbaus praktischen Kompetenzerwerbs in der Lehrer- und Lehrerinnen-

laufbahn auszubauen. Um den Weg der Stärkung der Wissenschaftsorientierung gehen zu können, bedürfen die Pädagogischen Hochschulen auch hochschulförmiger Autonomiespielräume und Opportunitäten für Forschung. Universitäten ist aufgegeben, ihre Fachlichkeit zu bewahren, sie aber einzubauen in schrittweise praktische Berufsfeldorientierungen und sie zu stützen mit fachdidaktischer und berufswissenschaftlicher Kompetenz. Die Konzepte von *Educational Schools* sind dafür vielversprechende Modelle. Dass sie dabei die Verantwortung Politik akzeptieren, dass sichergestellt sein muss, dass auch gut für die Schule ausgebildet wird, kann die Berufsfeldorientierung der Lehrerbildung an Universitäten erleichtern.

Von beiden Seiten her erscheint Annäherung durch Wandel erforderlich. Diese Annäherung kann nur durch die Annäherung in Ausbildungsstrukturen, in Wissenschaftsorientierungen und Standards der Ausbildungsqualität erfolgen. Konkret heißt dies, dass akademische Grade z.B. an beiden Ausbildungsstätten in analoger Weise möglich sein sollen. Kompromissformeln wie die Gewährung eines *Vierjahresbachelor* an den Pädagogischen Hochschulen (eine internationale Besonderheit) oder der Konzeption einer *überlangen gestuften praktischen Ausbildung mit nachgelagerten Masterabschlüssen* (insgesamt sieben Jahre bis zur vollen Anstellung als Volksschullehrerin) sind dabei hinderlich. Klare Parallelitäten in den Ausbildungsstrukturen und Anforderungen dürften Annäherungen erleichtern.

Abb. 1: Lehrhandeln als methodische Rekontextualisierung von kulturellen Inhalten an Lernvoraussetzungen

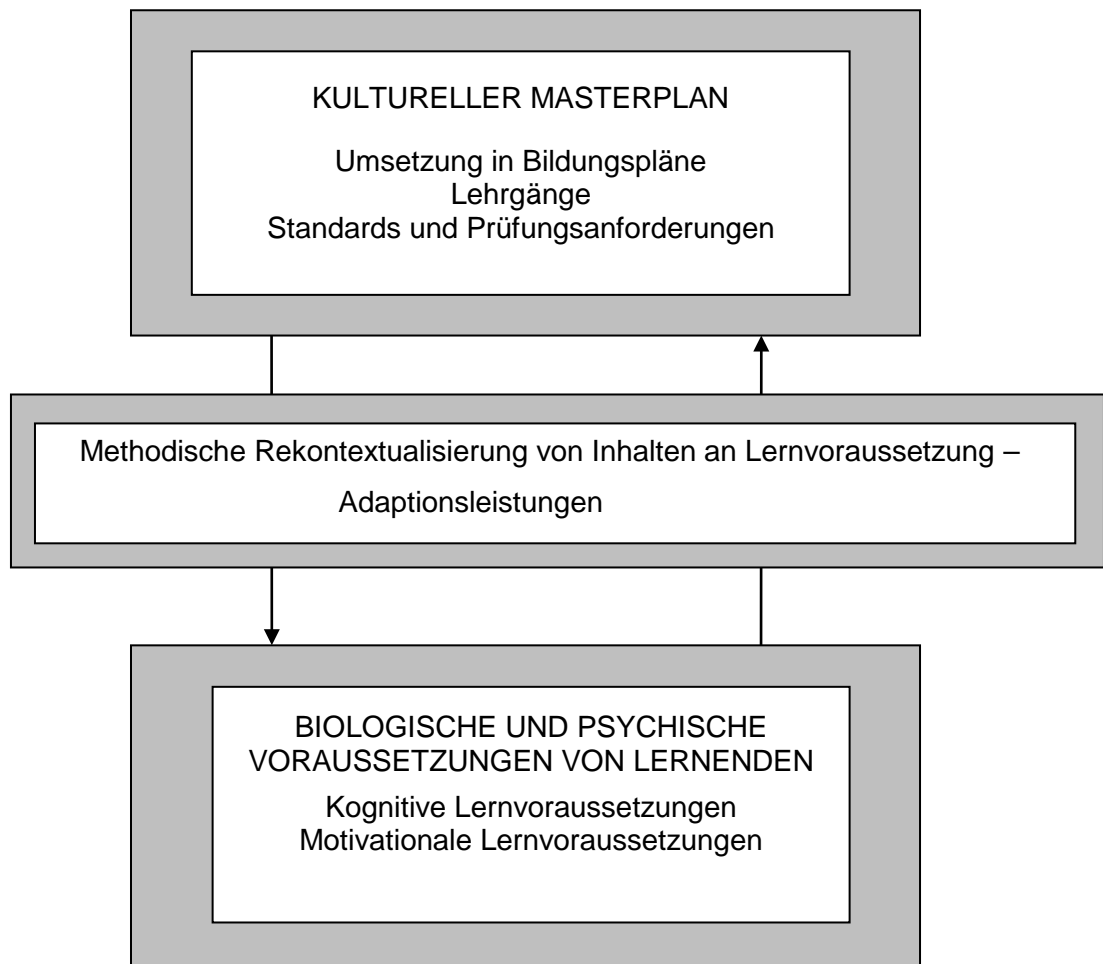
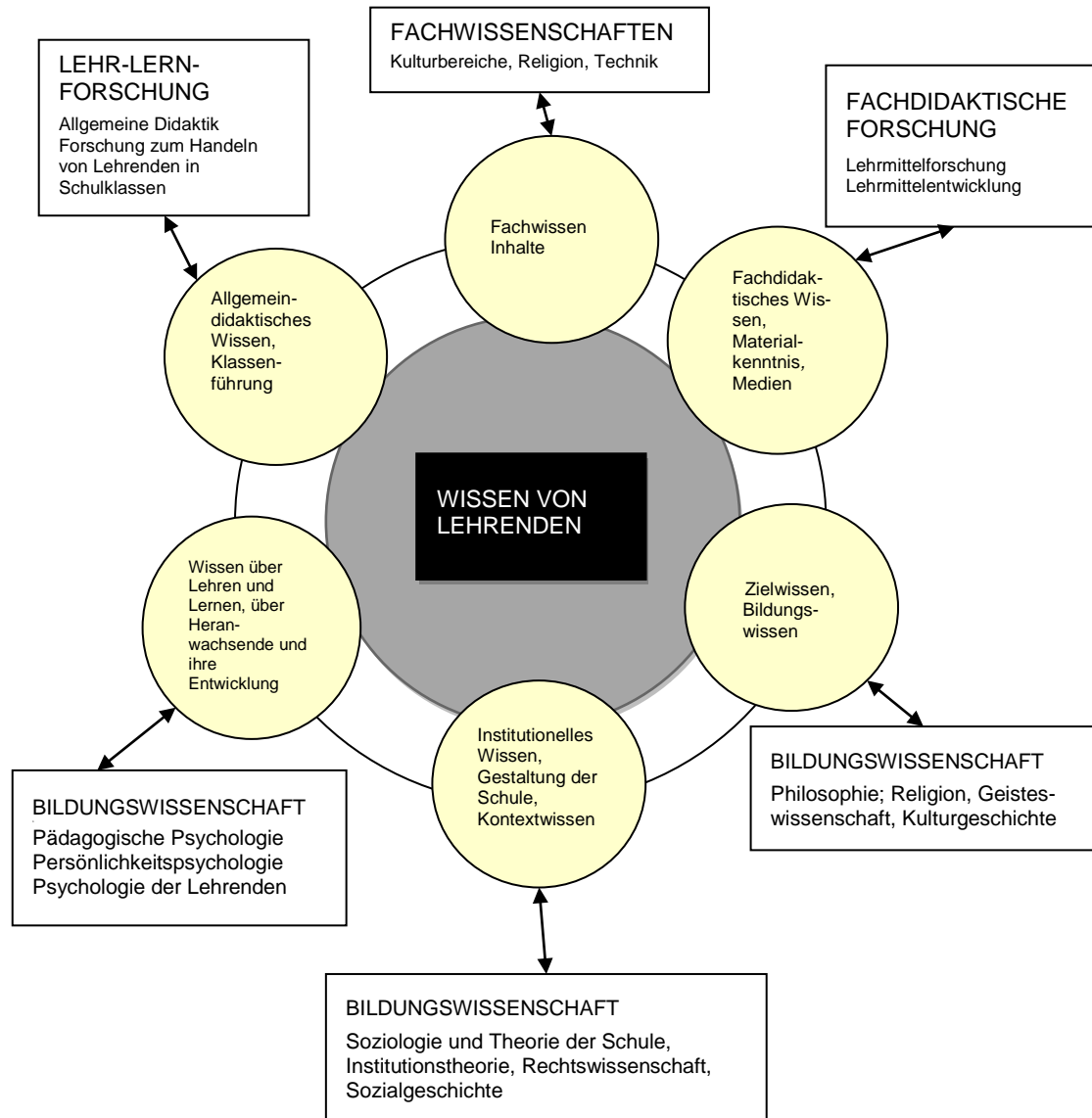


Abb. 2: Wissenskontexte des Lehrerhandelns und Referenzwissenschaften



2. Sinn und Zweck der Lehrerbildung in historisch-vergleichender Perspektive

Stefan T. Hopmann

Über den Sinn und Zweck der Lehrerbildung innerhalb von 20 Minuten Rechenschaft abzulegen, entspricht für einen Bildungswissenschaftler nicht weniger als der Quadratur des Kreises.

Da gibt es zunächst einmal seit August Herman Francke eine 300jährige Theoriegeschichte der Lehrerbildung, die ungezählte Antworten auf die Frage nach dem Sinn und Zweck der Lehrerbildung gegeben hat.¹ Man könnte versucht sein, aus dieser reichhaltigen Geschichte gemeinsame Anhaltspunkte oder Dimensionen herauszufiltern, um daraus einen Bezugsrahmen für die weitere Erörterung zu gewinnen. Allerdings hätte man im Ergebnis doch nichts weiter als noch eine Theorie der Lehrerbildung, deren Geltungsansprüche nicht größer oder geringer als die der Vorläufer wären. Empirisch beweisen hat sich noch keine lassen.

Man könnte daher versucht sein, umgekehrt vorzugehen, und das Problem in die Frage nach der empirischen Wirksamkeit der Lehrerbildung zu verwandeln²: Welche Art der Professionalisierung wirkt schulisch oder berufsbiographisch wie, könnte man fragen, oder lassen sich zeitgeistig PISA-Resultate mit bestimmten Lehrerbildungsmodellen korrelieren? Dagegen spricht freilich nicht nur die insgesamt trotz mancher Fortschritte immer noch unzureichende empirische Forschungslage.³ Zum einen gibt es erhebliche forschungstechnische Probleme, die Wirksamkeit der Lehrerbildung aus dem Konzert aller übrigen Schule und Lehramt gestaltenden Faktoren herauszufiltern. Beispielsweise kann – wie die Forschung von Ekholm & Kull bis Constantine

¹ Vgl. A. Németh/E. Skiera (Hrsg.), *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*, Frankfurt/Main 2012.

² Vgl. E. Terhart, *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*, in: W. Helsper/R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57* (2011), 202-224.

³ Vgl. für viele M. Cochran-Smitz/S. Nemser/J. McIntyre (Hrsg.), *Handbook of Research in Teacher Education: Enduring Issues in Changing Contexts*, Mahwah, NJ., 2008 sowie T. Hascher, *Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*, in: E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, Münster 2011, 384-406.

et al. und Cochran-Smith *et al.* wiederholt gezeigt hat⁴ – die jeweilige Schulkultur allfällige Effekte der je mitgebrachten Lehrerbildung deutlich überlagern. Zum andern und noch wesentlicher ist freilich das prinzipielle Problem, dass jeder Empirie vorgelegt immer noch die normative Anstrengung steht, erst einmal zu bestimmen, welche Wirksamkeit wünschenswert ist und welche nicht: „Wat den een sien Uhl, is den annern sien Nachtigal“!

In Ermangelung eines sicheren Königswegs will ich daher einen mittleren Lösungsweg wählen, der mir ohnehin näher liegt, nämlich mit Ausgangspunkt in der historisch-vergleichenden Forschung und unter Zugrundelegung eines neoinstitutionalistischen Zugangs.⁵ Demnach wäre zu fragen, wie sich unterschiedliche Sinn- und Zweckbestimmungen der Lehrerbildung prototypisch in deren *Institutionalisierungsgeschichten* und in deren Folge in modernen *Kompetenzmodellen* sedimentiert haben, und welche Folgen sich daraus vielleicht für heutige *Reformanstrengungen* ergeben.

1. Institutionalisierungsgeschichten

Im September des Jahres 1801 schrieb der bekannte schleswig-holsteinische Dichter und ehemalige Herausgeber des Wandsbecker Boten, Matthias Claudius, einen besorgten Brief an den für solche Angelegenheiten zuständigen Präsidenten der Deutschen Kanzlei in Kopenhagen. Claudius empörte der Zustand des Kieler Lehrerbildungsseminars, insbesondere dessen Leiter Heinrich Müller, der in engem Kontakt mit der Kieler Universität eine nachhaltige Verselbständigung der Lehrerbildung anstrebte:

⁴ Vgl. M. Ekholm/M. Kull, School Climate and Long Term Changes. Empirical Findings of Stability and Change in Nine Schools that have been Followed over 25 Years. Paper Presented at the EERA conference in Bath, England, 14-17 September, 1995; J. Constantine *et al.*, An Evaluation of Teachers Trained Through Different Routes of Certification, Final Report (NCEE 2009-4043), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C., sowie M. Cochran-Smith *et al.*, A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions, American Educational Research Journal 5 (2012), 844-880.

⁵ Vgl. J. W. Meyer/B. Rowan (Hrsg.), The New Institutionalism in Education, Albany N.Y. 2006.

„Wie mit den heiligem Lehren des Christlichen Glaubensbekenntnisses in diesem Institut umgegangen wird, wie die künftigen Leiter der Jugend zu Stolz und Dünkel gebildet; wie sie mit Verachtung gegen die Prediger, die doch die eigentlich im Lande bestellten Lehrer sind, gefüllt (werden) Dieser selbstkluge Geist kann nicht gebessert, sondern muß ausgerottet werden.“⁶

Es gab zu dieser Zeit in Schleswig-Holstein (wie auch fast überall sonst in Europa) zwei separate, institutionell noch nicht gefestigte Wege in den Lehrberuf: auf der einen Seite in Tondern und Kiel Lehrerseminare für den Elementarschulbereich, auf der anderen Seite für den Bereich der höheren Schulen ein mehr oder weniger einschlägiges Fachstudium an einer Universität. Claudius sieht beide Formate der Lehrerbildung auf einem gefährlichen Weg.

Das Ziel der Seminare war im Gefolge einer rationalistischen Theologie die Heranbildung selbständig urteilsfähiger Lehrkräfte, die im Rahmen der je geltenden Bestimmungen ihren eigenen Unterricht gestalten können. Der Schlüssel dazu ist die Unterrichtsmethode:

„Unter Methodik verstehen wir diejenige Wissenschaft, welche lehrt, wie man unterrichten soll; was man nemlich dem Bedürfnis und Zweck des zu Unterrichtenden gemäß aus den verschiedenen Unterrichtsgegenständen vortragen, und wie man es, damit der Zweck des Unterrichts aufs Beste erreicht werden, vortragen soll. Uebrigens heißt, jemand unterrichten: Kenntnisse ihm mittheilen, Einsichten bey ihm erwecken, und zur Erlangung gewisser Fertigkeiten ihm behülflich sein.“⁷

Allerdings

„Diejenige Methode des Unterrichts nun, durch welche am leichtesten, schnellsten, sichersten und vollkommensten dieser Zweck erreicht wird, ist die beste, die allein richtige. Da aber die Anlagen, Fähigkeiten und Neigungen der Bildungsobjecte verschieden sind, für einen die Sache auf diese, für einen an-

⁶ Vgl. M. Claudius, Brief an den Präsidenten der Deutschen Kanzlei, Cai Reventlou, abgedruckt in: O. Brandt, Geistesleben und Politik in Schleswig-Holstein um die Wende des 18. Jahrhunderts, Stuttgart 1928, 438-439, 438.

⁷ A. Decker, Methodik für Volksschullehrer, hauptsächlich in den Herzogthümern Schleswig und Holstein, Tondern 1820, 1.

deren auf jene Weise vorgestellt, faßlicher, eingreifender und also zweckbefördernder ist, so kann man nicht sagen, daß irgend eine bestimmte und angegebene Methode die richtige, viel weniger, daß sie die einzig richtige sey. Vielmehr gibt es keine einzige richtige, d.h. in allen ihren Theilen richtige und bey allen Unterrichtsbedürftigen anwendbare, die der Lehrer nur immer genau befolgen dürfte, um ganz unfehlbar bey allen Schülern seinen Zweck zu erreichen, wie der Tischler bey allen Brettern, die er zu gleichem Zweck hobelt, auf gleiche Weise seinen Hobel anfaßt. Der bloß mechanisch nachmachende Lehrer ist eben so wenig ein guter, seinen Zweck auf dem kürzesten und sichersten Wege erreichender Lehrer, als jemand damit schon ein Dichter ist, daß er die Regeln der Verskunst gelernt hat, und dieselben befolgt. Wie dieser, wenn er mehr sein soll als Verseemann, poetisches Genie (Dichter-Talent) haben muß, so muß auch jener Genie und Beurtheilungsgabe besitzen, um immer und in allen Fällen die zwecksmäßigste Behandlungsart der Lehrgegenstände zu bestimmen, zu wählen oder zu erfinden, Gewandtheit des Geistes, um auf mannichfaltige Weise faßlich darstellen und behandeln zu können, wenn er Lehrer und kein tagelöhnernder Mechaniker zum großen Nachtheil der Jugend seyn soll.“⁸

Zeitgleich in ähnliche Richtung gingen die vor allem von Philanthropen (Basedow, Ehlers) seit Mitte des 18. Jahrhunderts angestoßenen Bemühungen, an den Universitäten neben den Fachstudien spezielle pädagogische Seminare für diejenigen zu etablieren, die nach dem Studium als Lehrkräfte wirken wollten. Dort ging es, wie es ein anderer Zeitgenosse, nämlich der Begründer der modernen Erziehungswissenschaft: Johann Friedrich Herbart⁹, gleich in seiner ersten einschlägigen Vorlesung (1802) formulierte, allein und ausschließlich um die Entwicklung „philosophischen Denkens“ über Erziehung und Unterricht als Voraussetzung pädagogischer Urteilskraft, die Herbart im selben Kontext „Takt“ nennt. Letzterer lässt sich aus seiner Sicht allerdings immer erst in der Praxis erwerben.

⁸ Ebd., 22.

⁹ Vgl. J. F. Herbart, Die erste Vorlesung über Pädagogik, in: G. Müßener (Hrsg.), Johann Friedrich Herbart. Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule, Wuppertal 1802, 137-144.

Beide Modelle treffen sich in der preußischen Erfindung des modernen Lehrplans, der systematisch die „Methodenfreiheit“ oder „pädagogische Freiheit“ der Lehrkräfte voraussetzt.¹⁰ Freilich taugte solches Denken, wie damals schon preußische wie schleswig-holsteinische Politiker sahen, besser für Demokratien als für autoritäre Gesellschaften.

Es war deswegen kein Zufall, dass im 19. Jahrhundert die konservativen Gegenkräfte auf genau die Abschaffung oder Einschränkung dieser weit gespannten „Methodenfreiheit“ abzielten. Um nur die beiden weltweit erfolgreichsten Gegenbewegungen zu nennen:

- Da war zunächst in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die mit Namen wie Bell, Lancaster oder Pestalozzi verbundene Bewegung für den so genannten „*wechselseitigen Unterricht*“. Erreicht werden sollte dies durch eine minutiöse Organisation des Unterrichts mithilfe vorgeschriebener Unterrichtsmaterialien. Für die Einübung in diese Methode bedurfte es keiner anspruchsvollen Lehrerbildung, sondern es reichten ein paar intensive Studienwochen an einer Normalschule. Neuerdings feiert dieser Grundgedanke in unterschiedlichen Formaten des „scripted teaching“ fröhliche Urstände in von schwächelnden Testresultaten geplagten Ländern.
- In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich dazu als anspruchsvolleres akademisches Gegenstück die Didaktik der Herbartianer, die den Studierenden *Kultur- und Formalstufen* als Unterricht generierende Prinzipien vermitteln wollten. Ihr Bestreben war es, daraus geschlossene Schulwissenschaften zu entwickeln – die Vorläufer der heutigen akademischen Fachdidaktiken. Die Herbartianischen Grundprinzipien des Unterrichtsaufbaus lassen sich übrigens bis heute mühelos in den von den internationalen Vergleichsstudien à la TIMSS und PISA empfohlenen Musterstunden aus aller Welt wieder entdecken.

¹⁰ Vgl. dazu und zum Folgenden zusammenfassend S. Hopmann, Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln, Kiel 1988; S. Hopmann/H. Hanft, Systemwechsel in der Lehrplanverwaltung. Zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit für Schleswigs und Holsteins Schulen im 19. Jahrhundert, in: S. Hopmann (Hrsg.), Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit, Kiel 1988, 195-234, sowie S. Hopmann, The Monitorial Movement and the Rise of Curriculum Administration: A Comparative View, in: H. Hanft/S. Hopmann (Hrsg.), Case Studies in Curriculum Administration History, London/New York 1990, 13-30.

Beide verband also, dass sie dem Autonomiegedanken der Lehrerseminare und der akademischen pädagogischen Seminare eine methodisch oder schulfachlich begründete Technologie des Unterrichts gegenüberstellten, die sich zugleich standardisiert überprüfen ließ.

Mit Hilfe gängiger Kategorien des Wissensmanagements¹¹ lassen sich diese vier Prototypen der Lehrerbildung systematisch als Antworten auf unterschiedliche Leitfragen darstellen und zugleich zeigen, wie darin die so genannten vier „Säulen“ der Lehrerbildung (*Wissenschaften, Fachdidaktiken, Allgemeine Didaktik, pädagogische Praxis*) zueinander stehen.

| Professionalisierungsarenen | Know Where | Know Why |
|-----------------------------|--------------------------------|---|
| Know What | Lehrerseminar (Didaktik) | Pädagogisches Seminar (Wissenschaften) |
| Know How | Normalschulen (Praxislehre) | Fachseminare (Schulwissenschaften) |

Dem akademischen pädagogischen Seminar ging es um die wissenschaftliche Bildung der Urteilskraft (*Episteme*), den Lehrerseminaren um die ortsangemessene Entfaltung praktischer Vernunft (*Phronesis*). Die Normalschulen sollten nachahmbare Methodenpakete vermitteln (*Empeiria*), die Fachseminare dazu befähigen, anhand allgemeingültiger Prinzipien je geforderten Unterricht generieren zu können (*Techne*).

Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, auf welche Professionalisierungsvorbilder sich die jeweiligen Initiatoren dabei beriefen, weil auch das etwas darüber aussagt, worin sie jeweils das Kerngeschäft der Lehrerbildung und damit auch der Lehrkraft sehen, der sich die anderen Aufgaben unterzuordnen haben:

¹¹ Vgl. z.B. R. Capurro, Sceptical Knowledge Management, in: H. C. Hobohm (Hrsg.), Knowledge Management, München 2004, 47-58.

| Professionalisierungsvorbilder (historisch) | Know Where | Know Why |
|---|--------------------------|----------------------------|
| Know What | Vermitteln (Prediger) | Verstehen (Gelehrte) |
| Know How | Anwenden (Techniker) | Entwickeln (Ingenieure) |

Das Lehrerseminar war den Predigerseminaren abgeschaut, das pädagogische Seminar folgte den übrigen akademischen Wissenschaften, insbesondere der Philosophie. Die Protagonisten des Wechselseitigen Unterrichts beriefen sich ausdrücklich auf die moderne Fabrik, während die akademischen Herbartianer die Pädagogen mit alten und neuen Professionen, etwa den Ärzten und den Ingenieuren, gleichgestellt sehen wollten.

2. Kompetenzmodelle

Nun wäre diese Rekonstruktion von Prototypen der Lehrerbildung des 19. Jahrhunderts nicht viel mehr als eine historisch-systematische Fingerübung, wenn sich nicht zeigen ließe, dass die in ihnen sedimentierten Grundvorstellungen („constitutional mindsets“¹²) über Sinn und Zweck der Lehrerbildung bis heute weiter wirkungsmächtig sind. Genau dies ist aber der Fall, wie sich an einem Vergleich von einschlägigen Kompetenzmodellen zeigen lässt (ohne hier auf die prinzipiellen und praktischen Probleme des Kompetenzkonstrukts einzugehen¹³).

¹² Vgl. S. Hopmann, No Child, No School, No State Left Behind, Journal of Curriculum Studies 4 (2008), 417-456.

¹³ Vgl. dazu G. Tulodziecki/S. Grafe, Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung aus internationaler Sicht. Vergleiche und Einschätzungen zur Situation, Journal für LehrerInnenbildung 1 (2006), 34-44, und O. Zlatkin-Troitschanskaia/J. Seidel, Kompetenz und ihre Erfassung – Das neue „Theorie-Empirie-Problem“ der empirischen Bildungsforschung, in: O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven, Wiesbaden 2011, 218-233.

Beginnen wir mit den beiden „Gründervätern“ des heutigen Kompetenzdiskurses in der Lehrerbildung, nämlich Lee Shulman¹⁴ für den englischsprachigen, Heinrich Roth¹⁵ für den deutschsprachigen Bereich.

| Roth (1950) | Shulman (1986/1987) |
|-----------------------------|---|
| 1. Stoffbeherrschung | Content knowledge |
| 2. Pädagogische Reflexion | Pedagogical content knowledge |
| 3. Psychologische Reflexion | Knowledge of learners & their characteristics |
| 4. Unterrichtssituation | Pedagogical knowledge (classroom) |
| 5. Methodische Reflexion | Curriculum knowledge (tools of trade) |
| 6. Zielsetzung | Knowledge of pedagogical ends, purposes etc. |
| 7. Vorgehensweise / Methode | Context knowledge & „pedagogy“ |

Lee Shulman hat in seinen bahnbrechenden Aufsätzen zu „*Knowledge Growth in Teaching*“ (1986) und „*Knowledge and Teaching*“ (1987) wenigstens sieben Kompetenzbereiche unterschieden, die für guten Unterricht zusammenkommen müssen (siehe Abbildung). Der Kern seines Modells ist die Betonung der *pedagogical content knowledge*. Der Weg vom Novizen zur Meisterschaft guten Unterrichtens führt für ihn über die individuelle Anreicherung dieser Wissensbasis. Er will damit eine spürbare Mangellage der amerikanischen Lehrerbildung kompensieren, nämlich die Ausbildung einer den kontinentalen Fachdidaktiken vergleichbaren Wissensgrundlage.¹⁶

Ein mit deutschsprachiger Didaktik erfahrener Leser könnte oberflächlich den Eindruck erhalten, dass sich Shulmans Wissensbasen nicht wirklich von den Wissensbeständen unterscheiden, die bereits gut 40 Jahre zuvor Heinrich Roth (1950) als notwendige Voraussetzungen guter Unterrichtsvorbereitung beschrieben hatte (siehe

¹⁴ Vgl. L. S. Schulman, Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, in: Educational Researcher 2 (1986), 1-23, und L. S. Schulman, Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Harvard Educational Review 57 (1987), 1-23.

¹⁵ Vgl. H. Roth, Die Kunst der rechten Vorbereitung, in: H. Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1950, 119-128.

¹⁶ Vgl. S. Gudmundsdottir/R. Grankvist, Deutsche Didaktik aus Sicht neuerer empirischer Unterrichts- und Curriculumforschung in den USA, Bildung und Erziehung 2 (1992), 175-187.

Abbildung). Beide erhalten fast gleich eingeteilte Komponenten; beide betonen die Wichtigkeit gründlichen fachlichen Wissens, das lernpsychologische Verständnis, die Vertrautheit mit den Unterrichtsumständen und mit den jeweils angestrebten Zielen des Unterrichts.

Bei näherem Hinsehen zeigt sich aber eine deutliche Überkreuz-Differenz im Verständnis von wenigstens zwei Kompetenzen, des *pedagogical content knowledge* und der Methodenkompetenz.¹⁷ Für Shulman gehören die Unterrichtsmethoden zum je mit den Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsaufgaben vorgegebenen schulischen Inventar. Um dies klug zu nutzen, sollen die Lehrkräfte eben ihre je eigene *pedagogical content knowledge* entwickeln. Aus der Didaktik kommend gehört für Roth dagegen gerade die didaktische Durchdringung, das *Verstehen* der Unterrichtsinhalte zum Kerngeschäft der Profession als Ganzer sowie von deren Lehrerbildung: sie ist keine Entwicklung individueller Art. Die individuelle Meisterschaft der Lehrkraft zeigt sich dagegen im reflektierten Gebrauch der „Methodenfreiheit“ je nach situativen Gegebenheiten.

Noch ein zweites, aktuelleres Beispiel, ehe wir nach den systematischen Implikationen fragen. Gegenwärtig populäre Kompetenzmodelle versuchen über die Voraussetzungen guten Unterrichtens hinaus zu erfassen, was insgesamt zur Befähigung guter Lehrkräfte gehören sollte. Als Beispiele ziehe ich hier das von österreichischen Kollegen entwickelte EPIK-Modell sowie ein im Auftrag der Südostasiatischen Erziehungsministerkonferenz entwickeltes Modell heran:

¹⁷ Vgl. S. Hopmann/K. Riquarts, Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer vergleichenden Didaktik, in: S. Hopmann *et al.* (Hrsg.), Didaktik und/oder Curriculum, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33 (1995), 5-40.

| EPIK (2008 etc.) | SEAMEO-IMMOTEC (2010 etc.) |
|---|--|
| 1. Reflexions- und Diskursfähigkeit (das Teilen von Wissen und Können) | Professional/ personal ethical standards and values (refers to moral, good role model, etc.) |
| 2. Professionsbewusstsein (sich als Experte/Expertin wahrnehmen) | Professional characteristics (refers to personal traits such as being responsible, punctual, etc.) |
| 3. Personal Mastery (die Kraft individueller Könnerschaft) | Professional knowledge (refers to the mastery of content and methodology for teaching) |
| 4. Differenzfähigkeit (der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden) | Professional skills (refers to pedagogies, classroom management, and learner assessment) |
| 5. Kollegialität (die Produktivität von Zusammenarbeit) | Professional development and lifelong learning (refers to participation in professional teacher organizations and activities, demonstrates a desire to enhance the teaching profession, etc.) |
| 6. „sechste Disziplin“ (die professionelle Einbettung in den jeweiligen inhaltlichen Kontext: „next practice“) | - - - (nicht ausgewiesen, aber implizit mitbedacht als professionelle Umsetzung effektiven Unterrichts: „best practice“) |

Die Deckungsgleichheit ist nicht ganz so groß wie bei Shulman und Roth, da die Aufgabe ja weiter gespannt ist, etwa auch die gesellschaftliche Stellung von Schule und Lehrkraft mit einbezieht. Ohne auf die übrigen Aspekte dieses lohnenden Vergleiches einzugehen, möchte ich nur wieder auf eine bemerkenswert überkreuz gehende Differenz aufmerksam machen:

Für die EPIK-Kollegen ist Professionsbewusstsein das *Verstehen* der eigenen Verankerung in der Profession als Ganzes: „Professionsbewusstsein zu haben heißt zu erkennen, was den Lehrberuf zu einem eigenen Beruf macht und sich aufgrund dieses Bewusstseins von anderen (sozialen) Berufen *abzugrenzen*. Gleichzeitig verstehen sich professionsbewusste Lehrer/innen als Teil einer nationalen und regionalen Bildungslandschaft, die sie prägen und durch die sie geprägt werden, aber auch als

Teil einer internationalen Profession.“¹⁸ Die individuelle *Könnerschaft* entwickelt sich durch die wissenschaftliche Vorbereitung auf die in der Praxis geforderte *Differenzfähigkeit*: „Für Lehrer/innen – und das gilt genauso für Schüler/innen – ist nicht nur Wissen (*know how*) im Unterricht wichtig, sondern Professionalität zeigt sich vor allem darin, Wissen und Können in der jeweiligen Situation wirksam einzusetzen. Wissen ohne Anwendung bleibt träge, bloßes (Re-)Agieren macht blind für übergeordnete Zusammenhänge (*know why*). Wie Wissen und Können miteinander verknüpft werden, hängt von der *Personal Mastery* ab.“¹⁹

Im SEAMEO-Modell sind „*professional knowledge*“ und „*professional skills*“ dagegen im wesentlichen vorgefertigte Wissensbestände. Die dazu gehörigen Unterkategorien fordern von Lehrkräften, diese Bestände zu kennen, situationsgerecht auswählen und vor allem *anwenden* zu können. Von einem eigenständigen Verstehen, einer autonomen Bestimmung je eigenen Unterrichts ist dabei nicht die Rede. Die Individualität der Professionalisierung zeigt sich demgegenüber im Grad der Internalisierung professioneller Tugenden. Daraus ergeben sich dann auch gegenläufige Vorstellungen davon, woran man hohe Kompetenz merken kann: Im SEAMEO-Modell an der gelungenen Nachahmung jeweils als beispielhaft geltender „*best practice*“, bei EPIK an der Fähigkeit zum eigenständigen Entwurf besserer „*next practice*“.

Nicht zufällig lassen sich diese Kompetenzmodelle ihren jeweiligen Schwerpunktsetzungen entsprechend mühelos in die Profiltypen-Systematik eintragen:

| Professionalisierungsmodi | Know Where | Know Why |
|---------------------------|----------------------|-------------------------|
| Know What | Roth (Vermitteln) | EPIK (Verstehen) |
| Know How | SEAMEO (Anwenden) | Shulman (Entwickeln) |

¹⁸ Vgl. www.epik.schule.at (Stand 4.4.2013). Vgl. auch M. Schratz *et.al.*, Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung, in: C. Kraler/M. Schratz (Hrsg.), Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln, Münster 2008, 123-138.

¹⁹ Ebd.

In dieser Sicht, ebenso wenig zufällig, bestätigt von ganz anderen Ausgangspunkten herkommende Forschung zu den jeweiligen konkreten Inhalten der Lehrerbildung diesen Befund. Deutlich wird das etwa an der Studie von Rasmussen & Bayer²⁰ zur curricularen Ausrichtung der Lehrerbildung in Dänemark, Finnland, Kanada und Singapur:

| Professionalisierungsmodi | Know Where | Know Why |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Know What | Dänemark (Vermitteln) | Finnland (Verstehen) |
| Know How | Singapur (Anwenden) | Kanada (Entwickeln) |

Dieser Analyse nach bewegt sich die dänische Pflichtschullehrerausbildung immer noch weitgehend im Paradigma der seminaristischen Ausbildung, allenfalls punktuell angereichert durch unterrichtswissenschaftliches Wissen. Finnland hat sich für eine autonome Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung entschieden, einschließlich der Ausbildung in Forschungsmethoden. Anders als in Kanada oder Singapur bleiben Wissenschaft und Praxis jedoch deutlich getrennt. In Singapur wird dagegen die sehr praxisnahe fachmethodische Ausbildung betont, in Kanada die durch Unterrichtsforschung vorangetriebene fachdidaktische Ausbildung.

Nun ist bei alledem daran zu erinnern, dass es sich bei Professionalisierungsmustern und Kompetenzmodellen nicht um empirisch eindeutige Größen handelt, sondern um normative, kulturabhängige Zuschreibungen dessen, worin man den *primären* Sinn und Zweck der Lehrerbildung sieht. Keines der Elemente ist verzichtbar: Im Alltag der Lehrerbildung finden sich nach gut 200jähriger Annäherungsgeschichte²¹ wie in den Kompetenzmodellen fast immer alle vier Professionalisierungsmodi (*Vermitteln*, *Verstehen*, *Entwickeln*, *Anwenden*) auf die eine oder andere Art miteinander verbunden,

²⁰ J. Rasmussen/M. Bayer, Comparative Study of Teaching Content in Teacher Education Programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore, in: E. Eisenschmidt/E. Löfström E. (Hrsg.), Developing Quality Cultures in Teacher Education: Expanding Horizons in Relation to Quality Assurance, Tallinn 2012, 133-155.

²¹ Vgl. S. Hopmann, Lærerruddannelsen i Norden i et internationalt perspektiv, in: K. Skagen, (Hrsg.), Lærerruddannelsen i Norden, Kopenhagen 2006, 109-135.

aber meist unter dem eindeutigen *Primat* einer Säule. Denn keine Institution hält auf die Dauer gegenläufige Leitbilder der Professionalisierung unter einem Dach aus. Oder mit den Worten des Österreichischen Wissenschaftsrates: „Institutionen bilden besondere Kulturen und ein besonderes Gedächtnis aus, die sich nicht über Nacht verändern bzw. verschmelzen lassen.“²²

Historisch hat sich das meist so gelöst, dass Institutionen je ihre Eigenarten bewahrt haben, ganz gleich wie sie formal benannt oder aufeinander verwiesen wurden. Heutzutage ist aufgrund der aufgenötigten Vordringlichkeit des Messbaren im Schulbetrieb jedoch denkbar, dass letztendlich die instrumentalistischen Versionen dominieren werden, lassen sie sich doch leichter mit der „Evaluation“ konkreter Lehrpersonen und Unterrichtsergebnisse verknüpfen (wie man insbesondere am SEAMEO-Beispiel studieren kann). Hierzulande lässt die immer weiter um sich greifende Rede von *Evidence Based Teacher Education*, die dann in von Unterrichtsforschung durchsäuerten *Schools of Education* stattfindet, erwarten, dass uns selbiges ins Haus steht. Es sollte einem dabei zu denken geben, dass solche „*know how*“-Formate vor allem in Ländern wie Singapur nachhaltig erfolgreich waren und sind, denen Autonomie, Bildungsbegriff und demokratische Schule fremd sind.

3. Reformanstrengungen

Was lässt sich aus dieser Kurzgeschichte für die heutigen Reformanstrengungen lernen? Zunächst einmal zweierlei:

1. In Institutionen geronnene Bestimmungen des Sinns und Zwecks der Lehrerbildung, Professionalisierungsmodi, sind außerordentlich langlebig, ganz gleich wie sich im historischen Verlauf die ihnen zugesellten Selbstbeschreibungen ändern.
2. Hybridformen sind von begrenzter Haltbarkeit, lösen sich meist in Richtung eines Professionalisierungstypus auf. Es wäre geschichtsblind (aber österreichisch) zu glauben, bloß weil man das erklärtermaßen nicht will, würde es sich nicht wiederholen.

²² Österreichischer Wissenschaftsrat, Universität Österreich 2025. Analysen und Empfehlungen zur Entwicklung des österreichischen Hochschul- und Wissenschaftssystems, Wien 2009, 60.

Mir schwant, dass der eine oder die andere sagen könnte, dies sei ein allzu grob gestricktes Raster. Diesmal wolle man sich wissensbasiert und forschungsgeleitet aus den Fängen der institutionellen Vorgeschichten lösen und alle vier Professionalisierungsmodi gleichermaßen „kompetent“ bedienen. Gleiches haben auch schon frühere Reformer gehofft. In Anlehnung an Jean Pauls Luftschiffer Giannozzo: Mit programmatischer Leichtgläubigkeit wähnt man sich noch jedes Mal im „Filial“ oder „Wirtschaftsgebäude“ einer noch „entfernten Sonnenstadt“, um dann doch in derselben „Gemeinhut der Alltäglichkeit“ zu landen.

Auf Lehrerbildungsreformen wie die gegenwärtige in Österreich übertragen heißt das:

3. Wem es ernst mit der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und der Autonomie der Lehrkräfte ist, muss eindeutig für eine universitäre Integration aller Lehrerbildung, zumindest aber für eine unbeschränkte Autonomie der Pädagogischen Hochschulen als Grundbedingung ihrer Verwissenschaftlichung eintreten und alle übrigen Formate als Übergänge mit begrenzter Haltbarkeit definieren. Weniger geht nicht: Nur so könnte die vom Wissenschaftsrat²³ geforderte neue „Qualität“ zustande kommen.
4. Wer gleichwohl die Parallelität verschiedener Institutionalisiertungsformate auf Dauer stellen und diese mit Modul- und Personalvorschriften hybridisieren will (wie die gegenwärtige Regierungsvorlage), muss damit rechnen, dass sich letztendlich im Vollzug denn doch die bisherigen institutionellen Orientierungsmuster Geltung verschaffen werden. Da wäre es besser, den Institutionen gleich ihre Eigenart zu belassen.

Letzteres ist für moderne Institutionen ohnehin eher die Regel als die Ausnahme: Symbolische Selbstbeschreibungen und tatsächliche Wirkungsmuster sind meist lose gekoppelt.²⁴ Aushebeln ließe sich das allenfalls durch ein enges Kontrollregime, das alle Lehrerbildung den Imperativen naiver Messbarkeit unterwirft, die Lehrerbildner

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. N. Brunsson/J. P. Olsen, *The Reforming Organization*, Chichester 1993. Für die österreichische Bildungspolitik vgl. S. Hopmann/C. Geppert/S. Bauer, *Bildungspolitik im Widerstreit. Analyse aktueller österreichischer Bildungsprogramme*, NOESIS-Arbeitsbericht No. 2, Wien 1995.

und Lehrkräfte also – um noch einmal Decker²⁵ zu zitieren – in „tagelöhnernde Mechaniker“ verwandelt. Dafür wird man kaum je jene „Besten“ unter den Studierenden gewinnen können, die man angeblich so gerne haben will.

Das Zitat bringt uns zurück an den Anfang unserer kleinen Zeitreise: Matthias Claudius hatte in Zusammenwirken mit anderen Kräften Erfolg. Der Kieler Seminarleiter wurde gefeuert, die Annäherung an die Universität unterblieb. Es sollte von da an noch fast 40 Jahre dauern, bis es zu einer dauerhaften Einrichtung eines pädagogischen Seminars an der Universität Kiel kam, über 100 Jahre bis die Aufwertung der Lehrerseminare zu Pädagogischen Hochschulen gelang und noch einmal fast einhundert Jahre, bis die Lehrerbildung für alle Lehrkräfte in Schleswig-Holstein doch noch an der Universität angekommen war. Selbst in unserer heutigen schnelllebigen Zeit sollte gerade hier in Österreich allen bewusst sein, dass die Nachwirkungen bildungspolitischer Weichenstellungen auch noch sehr, sehr viel länger andauern können.

²⁵ A. Decker, Methodik für Volksschullehrer, hauptsächlich in den Herzogthümern Schleswig und Holstein, Tondern 1820, 22.

3. Hochschulförmigkeit

Walter Berka

Um ein vollkommener Mensch zu sein, muss man drei Jahre in einer öffentlichen Schule, ein Jahr auf der Universität und zwei Jahre im Gefängnis zubringen.

Spruchwort aus Russland

1.

Glaubt man diesem Sprichwort, hängt die Vervollkommnung eines Menschen in erster Linie davon ab, wo er seine Lehr- und Lernzeit verbracht hat. Auch eine der Lehrerbildung gewidmete Tagung kann diesen institutionellen Gesichtspunkt nicht ausparen. In den Vordergrund des Programms hat der Wissenschaftsrat freilich die *inhaltlichen* Fragen rund um die Bildung und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gestellt, und das zu Recht. Die Qualität eines Bildungssystems sollte nicht davon abhängen, wo die pädagogische Ausbildung institutionell verankert ist, sondern von den Inhalten, den Haltungen und den Werten, die eine solche Ausbildung vermittelt. Und das sage ich nicht, weil ich selbst ein gelernter Volksschullehrer bin, der das Lehren altersbedingt noch an einer ‚Lehrerbildungsanstalt‘ erlernt hat, also noch nach der Art einer Handwerksausbildung ohne akademische Ansprüchlichkeit.

Heute gibt es freilich einen breiten Konsens, dass die Pädagogenausbildung *durchgängig* dem Gebot der ‚Hochschulförmigkeit‘ genügen muss. Das ist eine zwingende Konsequenz der Entscheidung, dass Pädagogen und Pädagoginnen aller Bildungsstufen (Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I und II) Bachelorstudien und, für eine dauerhafte Anstellung, ein Masterstudium absolvieren müssen. Zu diesem Konzept hat sich der Entwicklungsrat in seiner Empfehlung vom September 2012 bekannt, und es wird nun auch vom Konsens der Regierungsparteien getragen.

Was bedeutet aber ‚Hochschulförmigkeit‘? Was macht eine ‚Hohe Schule‘ aus? In der heutigen Wirklichkeit der tertiären Bildungssysteme ist das keine triviale Frage-

stellung. So wird ein einschlägiger Bericht der EUA mit den Worten eingeleitet: „Institutional diversity (...) is one of the most intensely debated topics of higher education policy and research.“¹ Schon die Welt der Universitäten ist äußerst vielfältig geworden, und der Typus der Universaluniversität, sollte dieser Begriff überhaupt noch Sinn machen, ist alles andere als allgemein verbindlich. Und dazu kommen noch alle anderen Formen und Typen postsekundärer Bildungseinrichtungen, die vielleicht nur das eine gemeinsam haben – nämlich dass sie nicht auf einen Begriff gebracht werden können. Es ist kein Zufall, dass alle Versuche, den Begriff *Institution of Higher Education* auf europäischer Ebene inhaltlich zu klären, erst zu begrenzten Ergebnissen geführt haben.²

Dass Hochschulen akademische Grade verleihen, ist zunächst nur eine formale Antwort. Ein Federstrich des Gesetzgebers, der diese Fähigkeit verleiht, sagt noch nicht zwingend, welchen Anforderungen eine Institution genügen muss, damit sie den Kriterien der Hochschulförmigkeit der Sache nach entspricht.

Dass die gesuchte Hochschulförmigkeit etwas mit der *Wissenschaft* und ihren Imperativen zu tun hat, ist sicherlich richtig, aber für sich betrachtet ebenfalls noch nicht ausreichend. Denn in der Realität ist dieser Bezug ein durchaus heterogener, wenn etwa der österreichische Gesetzgeber den Universitäten die „wissenschaftliche Berufsvorbildung“ (§ 3 Z. 3 UG 2002) und den Fachhochschulen sowie den Pädagogischen Hochschulen eine „wissenschaftlich fundierte“ Ausbildung auf Hochschulniveau (§ 3 FHStG; §§ 8, 9 HG) überträgt und sich alle genannten Einrichtungen auch als Stätten der Forschung profilieren sollten, oder zumindest zu einer Forschungstätigkeit angehalten werden. In einer Gesellschaft, die beansprucht, eine Wissensgesellschaft zu sein, hängt wohl alles irgendwie mit der Wissenschaft zusammen, ist alles wissenschaftsgestützt oder wissenschaftsgetrieben, und das gilt dann im Prinzip auch für alle Bildungsaktivitäten.

Trotzdem deutet der Hinweis auf die Anforderungen der Wissenschaftlichkeit in die richtige Richtung, bedarf allerdings einer Präzisierung. Wissenschaftlich oder aka-

¹ S. Reichert, *Institutional Diversity in European Higher Education*, hrsg. von der EUA, 2009, 8.

² Vgl. zur Klassifikation von HEI den zusammenfassenden Bericht und die Einzelbeiträge in: F. van Vught (Hrsg.), *Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education*, 2009.

demisch ist, das wäre meine These, eine Ausbildung dann, wenn sie auf eine *selbsttätige Beschäftigung mit Wissenschaft* als Lehrender und Lernender hinausläuft. Diese Umschreibung grenzt ab: Nicht *jede* wissenschaftlich fundierte Ausbildung genügt dem Anspruch der Hochschulförmigkeit, denn das träfe – ich wiederhole mich – für nahezu jede Lehrtätigkeit zu. Selbsttätige Beschäftigung mit Wissenschaft ist mehr, denn sie macht die Wissenschaften selbst zu einem Gegenstand des Lehrens und Lernens. Der Begriff der reflexiven, selbsttätigen Beschäftigung mit Wissenschaft ist, andererseits, weit genug, um ein vielfältiges Spektrum wissenschaftlichen Bemühens zu umfassen: von der den Universitäten übertragenen Grundlagenforschung über die Varianten der angewandten Forschung, wie sie z.B. für Fachhochschulen charakteristisch ist, bis zu berufsfeldbezogenen Forschungen. Und ein so umschriebener Anspruch der Hochschulförmigkeit bedeutet auch nicht, dass *jeder* Lehrende an einer Hochschule selbst forschend tätig sein muss und jeder Studierende Forschungsarbeiten schreibt. Aber die Institution *als solche* muss jedenfalls Wissenschaft zu ihrem Gegenstand machen, in der Lehre und in der Forschung, und ihre Lehrenden und Lernenden müssen sich – und das meine ich mit selbsttätig – mit der Wissenschaft und ihren Ansprüchen auseinandersetzen.

Was sind dann die Konsequenzen für den Zuschnitt einer Institution, die Hochschule sein soll? Das soll in zwei Schritten erörtert werden.

2.

Zunächst gilt: Diese Anforderungen können *keine einheitlichen* sein. So ist beispielsweise die den öffentlichen Universitäten eingeräumte Autonomie keine Blaupause, die *tel quel* auf jeden anderen Hochschultyp übertragen werden kann. In einer differenzierten Bildungslandschaft haben Einrichtungen der tertiären Bildung unterschiedliche Missionen, sie adressieren unterschiedliche Bildungsbedürfnisse und sie stehen in unterschiedlichen regionalen Bezügen.

Eine Forschungsuniversität muss sich am globalen Wettbewerb exzellenter Grundlagenforschung orientieren, und das muss ihr Profil in jeder Hinsicht prägen. Der Anspruch der Hochschulförmigkeit würde zur gefährlichen Falle, wollte man die hier zu

stellenden Ansprüche auf jede andere Universität, auf Fachhochschulen oder Pädagogische Hochschulen übertragen. Das tut natürlich ohnedies niemand. Trotzdem ist die Gefahr einer *mission overload*, also einer institutionellen Überforderung, ernst zu nehmen.

Die Ausbildung und Bildung von Pädagogen und Pädagoginnen ist auch dann, wenn wir sie als akademischen Bildungsweg organisieren, eine *professionelle* Ausbildung. Sie ist berufsorientiert und daher notwendig auch praxisgestützt. Ganz einfach ausgedrückt: Sie muss gute Pädagogen und Pädagoginnen hervorbringen. ‚Hochschulförmigkeit‘ darf nicht zur euphemistischen Ausrede werden, wenn dieser Anspruch nicht oder nicht in der gebotenen Qualität erfüllt wird.

Die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen oder anderer Pädagogen ist, um einen zweiten Gesichtspunkt zu nennen, an *regionalen Märkten* orientiert. Die regionale Verteilung der bestehenden Pädagogischen Hochschulen ist kein Zufall. Auch das muss sich im Profil jeder in diesem Bereich tätigen Bildungsinstitution niederschlagen. Zwar müssen sich alle Hochschulen auch im Wettbewerb bewähren; aber es wäre unsinnig, die Ausbildung von Pädagogen in einem kleinen Land wie Österreich primär unter diesem Aspekt zu organisieren – etwa indem man die für Universitäten oder Fachhochschulen typische Ausbildung ganz spezifischer Studienprogramme, die auch unter Konkurrenzgesichtspunkten erfolgt, als Muster übernimmt.

3.

Damit komme ich zu meinem zweiten Schritt: Die Anforderungen an die Hochschulförmigkeit der Pädagogenausbildung können nicht ohne Berücksichtigung solcher Gegebenheiten diskutiert werden, was andererseits nicht bedeuten darf, dass sie weniger ernst zu nehmen sind. Ich greife einige Aspekte heraus.³

Jede Hochschule muss, wenn sie den gestellten Ansprüchen der Wissenschaftlichkeit genügen soll, den aktuellen Wissensstand auf dem *Niveau der wissenschaftli-*

³ Vgl. zum Folgenden auch die Auflistung von Kriterien der Hochschulförmigkeit in der Empfehlung des Österreichischen Wissenschaftsrates zu den Fachhochschulen: Österreichischer Wissenschaftsrat, Fachhochschulen im österreichischen Hochschulsystem. Analysen, Perspektiven, Empfehlungen, Wien 2012.

chen Diskussion präsentieren. Das setzt in erster Linie eine entsprechende Qualifikation des Lehrpersonals voraus. Die geforderte Qualifikation betrifft zunächst die fachwissenschaftliche Breite der abzudeckenden Ausbildungserfordernisse, dann die individuelle Qualifikation der Lehrenden. Die Promotion definiert diesen Standard, was nicht ausschließt, dass Praktiker den akademisch qualifizierten Lehrkörper sinnvoll ergänzen müssen.

Genauso wichtig wie die fachlich-formale Qualifikation, die im Regelfall durch die Promotion erwiesen wird, sind die akademischen Normen und Werte, die einen Hochschullehrer oder eine Hochschullehrerin ausmachen. Offenheit für das Neue, Kritikfähigkeit verbunden mit der Bereitschaft, das eigene Handeln kritisch zu reflektieren und didaktisches Engagement sind einige dieser Eigenschaften. Hochschulförmig ist eine Bildungseinrichtung, wenn sie solche Haltungen fördert und gewährleistet, und wenn die Hochschulleitung auch in der Lage ist, einen diesen Standards entsprechenden Lehrkörper zu engagieren. Ohne eine gewisse Personalautonomie wird das nicht möglich sein, was zu der Frage führen würde, wie die Dienstverhältnisse an Institutionen der Pädagogenausbildung ausgestaltet sein sollten. Ob die Anpassung des Dienstrechts der ‚Hochschullehrpersonen‘ durch die Dienstrechts-Novelle 2012 hier schon die endgültigen Weichen gestellt hat, ist fraglich.

Zu den Normen und Werten, die zu gewährleisten sind, gehört auch die *Wissenschaftsfreiheit*, und wenn die Lehrtätigkeit an Institutionen der Pädagoginnenausbildung eine akademische ist, gibt es keinen Grund, diese Garantie den dort tätigen Lehrenden vorzuenthalten. Wenn das Hochschulgesetz daher zwar die Lernfreiheit zu den für die Pädagogischen Hochschulen maßgeblichen Grundsätzen zählt, nicht aber die Lehrfreiheit, ist das wenig konsequent. Dass die Wissenschaftsfreiheit keine Freiheit zur Beliebigkeit ist und auch kein Feigenblatt für fehlende Leistungsbereitschaft oder Leistungsvermögen, ist nur zur Vermeidung von Missverständnissen anzumerken – hier würde für Pädagogische Hochschulen nichts anderes gelten als auch für die Universitäten.

Zur fachlichen Qualifikation gehören schließlich auch die Fähigkeiten und – ebenso wichtig – die Möglichkeiten zur Erbringung originärer *Forschungsleistungen*, was gewisse Forschungsfreiräume voraussetzt. Das muss freilich nicht für jeden und jede

Lehrende gelten, die Einheit von Forschung und Lehre muss sich nicht zwingend in der einzelnen Person realisieren, aber es ist Sorge zu tragen, dass die Institution als Ganzes und im kollegialen Zusammenwirken des Lehrkörpers dem Anspruch gerecht wird, ein Ort selbsttätiger Wissenschaft zu sein.

Soviel zur fachlichen Qualifikation als einer Ausprägung der Hochschulförmigkeit. Ob pädagogische Lehrprogramme die geforderte Qualität aufweisen und ob die Lehrenden den dargestellten Anforderungen genügen, darf freilich nicht nur dekretiert werden; diese Ansprüche sind auch praktisch einzulösen. Hochschulen sind für ihre Bildungsangebote verantwortlich und verantwortlich zu machen, und sie schulden diese Verantwortlichkeit vor allem auch ihren Studierenden. Wenn sich heute praktisch keine tertiäre Bildungseinrichtung Maßnahmen der internen Qualitätssicherung und externen Qualitätskontrolle entziehen kann, muss das auch für jede Form der Pädagogenausbildung gelten.

Dass nicht jede Form der Qualitätskontrolle sinnvoll ist und es auf dem weiten Feld des so genannten Qualitätsmanagements auch manche modischen Überflüssigkeiten gibt, ändert nichts daran. Dass die Pädagogischen Hochschulen vom Qualitätssicherungsgesetz und die Ingerenz der neuen Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsagentur nicht erfasst sind, ist politischen Zufälligkeiten geschuldet, es entspricht aber jedenfalls nicht der Sachlogik. Eine neue und weitere *Zertifizierungsstelle* für die Bereiche der Lehrerausbildung, wie sie nun diskutiert wird, könnte leicht fehlinterpretiert werden, und zwar als Eingeständnis, dass die für alle anderen Hochschulen geltenden Standards hier nicht ohne Weiteres gelten sollten. Dass eine Zertifizierung von Curricula durch eine staatliche oder staatsnahe Zertifizierungsstelle mit der den öffentlichen Universitäten zuerkannten und verfassungsrechtlich garantierten Autonomie (Art. 81c B-VG) nicht vereinbar wäre, ist ergänzend anzumerken. Hier müsste man sich um bessere Lösungen bemühen, um den legitimen Anspruch auf Qualitätssicherung bei der Pädagogenausbildung einzulösen.

Hochschulen – und damit komme ich zu meinem dritten Aspekt, den ich näher behandeln möchte – sind nach einem heute kaum mehr in Frage gestellten Verständnis auf *Autonomie* angewiesen. Das ist jedenfalls das gemeineuropäische Verständnis, wie es sich etwa in dem von den europäischen Bildungsministern in ihrer Londoner

Erklärung von 2007 abgegebenen Bekenntnis ausdrückt, nach welchem der Europäische Bildungsraum auf den Grundsätzen der „institutionellen Autonomie, der akademischen Freiheit, der Chancengleichheit und den demokratischen Grundsätzen“ beruht. Weniger feierlich, aber um vieles prägnanter hat das Lesley Wilson, der frühere Generalsekretär der EUA, formuliert, wenn er einmal den Ministern ins Stammbuch diktierte: „If we can't decide who to employ, and what to spend our money on, we are never going to be able to change.“ Nun gibt es natürlich eine gewisse Rhetorik der Autonomie, und hinter dem Autonomiepostulat verbergen sich mitunter sehr eigensüchtige oder politische Forderungen. Dass Autonomie immer nur eine relative Unabhängigkeit ist, wissen wir ebenfalls, und ich habe auch schon anklingen lassen, dass die heute den Universitäten gewährte relative Autonomie sich nicht ohne Weiteres auf andere Hochschultypen eins zu eins übertragen lässt.

Trotzdem: Ohne ein gewisses Maß an autonomer Selbstgestaltungsfähigkeit lässt sich der Anspruch, Hochschule zu sein, nicht einlösen. Das ist keine Absage an staatliche Regulierung, bedeutet aber eine gewisse Zurücknahme einer bürokratischen Steuerung und vor allem den Verzicht auf politische Interventionen.

Wenn hier von Autonomie die Rede ist, ist in erster Linie die institutionelle Autonomie der Hochschulen gemeint. Dass Autonomie auch eine ‚innere Seite‘ hat, d.h. die Bereiche der akademischen Selbstverwaltung, und das auch etwas mit Hochschulförderung zu tun hat, sei nur am Rande erwähnt.

Gemeint ist also die *institutionelle Autonomie*, ohne die es keine Hochschule geben kann. Sie erstreckt sich dem Grunde nach – auch darüber gibt es heute kaum mehr Streit – auf die Finanzgebarung, auf die Rekrutierung des Personals, auf die Ausgestaltung der inneren Organisation und auf die eigenverantwortliche Gestaltung der Lehre und die Setzung von Forschungsschwerpunkten. Vorausgesetzt und – nimmt man den Autonomieanspruch ernst – unverzichtbar ist außerdem eine der jeweiligen Bildungseinrichtung zukommende eigenständige Rechtspersönlichkeit.

Alles das ist natürlich ausgestaltungsfähig und auch ausgestaltungsbedürftig. Es gibt nicht *die* Autonomie, sondern immer nur ein Mehr oder Weniger, und der Staat darf auch seine Letztverantwortung für die Hochschulbildung nicht aufgeben. Der sachge-

rechte Ausgleich zwischen dieser Verantwortlichkeit und der gebotenen Autonomie ist keine ganz leichte Aufgabe, aber lösbar – wenn der politische Wille da ist.

Ich habe versucht, die Dimension der Hochschulförmigkeit anhand von drei Aspekten zu umschreiben: anhand der auf die Lehre und die Lehrenden bezogenen Qualitätsansprüche, anhand der gebotenen Sicherung dieser Qualitätsansprüche und anhand der Dimension der institutionellen Autonomie.

Was bedeutet das nun für die institutionelle Ausrichtung der Pädagogenausbildung in Österreich?

4.

Wird den Kriterien der Hochschulförmigkeit tatsächlich entsprochen, kann jede in Österreich bestehende Hochschuleinrichtung mit Fug beanspruchen, eine akademische Ausbildung in diesem Bereich anzubieten. Natürlich sind verschiedene Fragen zu klären: Ob die Universitäten oder Fachhochschulen oder die Pädagogischen Hochschulen die künftigen Pädagogen und Pädagoginnen ausbilden, ob das eine einheitliche oder nach verschiedenen Bildungsstufen differenzierte Ausbildung ist, wie die Gewichte und Zuständigkeiten zwischen der fachlichen und der didaktisch-pädagogischen Ausbildung verteilt werden, alles das kann und muss unter den verschiedensten sachlichen Gesichtspunkten diskutiert werden. Hier noch etwas Neues beizutragen, ist gar nicht mehr möglich.

Hochschulförmig kann aber die Ausbildung im Prinzip *überall* sein. Der offenbar von einem gewissen Konsens der beteiligten Institutionen getragene, ganz und gar pragmatische Weg der Verbünde zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ist, so gesehen, eine denkbare Variante. Die Kraft des Faktischen ist eine auch uns Juristen nicht ganz unvertraute Denkfigur. Nimmt man das *Verbundmodell* als zumindest vorläufig gegebene Realität, zeichnen sich die folgenden Konsequenzen ab.

Die *Universitäten* haben keine Schwierigkeiten, den Anspruch der Hochschulförmigkeit einzulösen. Eher sehen sie sich mit der Problematik des *mission overload* kon-

frontiert, womit ich sagen will, dass die Anforderungen einer professionalisierten, berufsfeldorientierten Ausbildung von Pädagogen und Pädagoginnen mit dem gebotenen Praxisbezug für die Universitäten die größere Herausforderung darstellt. Die bisherige Ausbildung von Gymnasiallehrern und Gymnasiallehrerinnen ist ja wahrscheinlich nicht unbedingt das ideale Modell für eine neu definierte, umfassende Pädagogenausbildung. Universitäten müssten also ein vielleicht nicht ganz neues, jedoch schärferes Profil für diese Ausbildungsaufgabe entwickeln. Die von einigen Universitäten eingerichteten „Schools of Education“ scheinen zu zeigen, dass man diese Herausforderung aufgegriffen hat.

Die Pädagogischen Hochschulen stehen vor der umgekehrten Situation. Hier ginge es wirklich darum, den in der Bezeichnung anklingenden Anspruch, Hochschule zu sein, *einzulösen* – wozu vor Ort schon viele und bemerkenswerte Anstrengungen unternommen werden, die freilich noch nicht zu einem geschlossenen Konzept geführt haben. Die Pädagogischen Hochschulen werden diesen Weg zielgerichtet weitergehen müssen, nicht zuletzt auch deshalb, um im Verbundmodell als gleichwertige Partner agieren zu können. Das wird nicht ohne den politischen Willen gehen, der letztlich auch im Hochschulgesetz einen entsprechenden Niederschlag finden müssen.

Die Autonomiefrage stellt sich so gesehen *unausweichlich* und sie bräuchte Lösungen. Denn in ihrer gegenwärtigen Ausgestaltung entsprechen die Pädagogischen Hochschulen noch nicht jenen Bedingungen, die europaweit mit dem Attribut einer Hochschule verbunden werden. Ein Ansatz könnte sein, die Pädagogischen Hochschulen als selbstständige Anstalten öffentlichen Rechts zu etablieren. Ihre Finanzierung, die Besetzung ihrer Leitungsorgane und die Ausgestaltung der akademischen Selbstverwaltung müssten überdacht werden. Die akademische Freiheit der Lehrenden bedürfte einer eindeutigen Klarstellung. Zu alledem gibt es, wie gesagt, Lösungen und auch Vorbilder, an die man sich anlehnen könnte.

Es wäre auch ein denkbarer Weg, die Pädagogischen Hochschulen in den Fachhochschulbereich zu überführen. Der für die Fachhochschulen bestehende Regulierungsrahmen könnte ohne Weiteres, wahrscheinlich mit einigen Adaptionen, auch für Pädagogische Fachhochschulen des Bundes und für akkreditierte private Pädagogi-

sche Hochschulen angepasst werden. Dass hier politische Grenzen und Ressortgrenzen zu überschreiten wären, ist bekannt. Aber ohne die Bereitschaft zu solchen Grenzüberschreitungen wird es ohnedies nicht gehen, wenn man die Pädagogenausbildung wirklich neu und besser gestalten möchte.

So oder so. Wenn meine zuletzt angedeuteten Schlussfolgerungen zutreffen, wird man eine neue Pädagogenausbildung nicht sinnvoll organisieren können, ohne auch den organisatorischen Regulierungsrahmen anzupassen. So gesehen sollte das pragmatische Verbundmodell nur ein *Zwischenschritt* sein, vielleicht auch eine Experimentierphase mit der Chance, Erfahrungen zu sammeln, aber auch die Grenzen einer solchen informellen Kooperation zu erfahren, die ja letztlich doch immer auch von den unterschiedlichen Befindlichkeiten vor Ort abhängen. Die Gefahr eines weiteren Wildwuchses ist nicht von der Hand zu weisen, und daher ist an dieser Stelle nochmals an die Letztverantwortlichkeit des Staates für das Bildungswesen zu erinnern. Gefordert ist somit politische Gestaltungskraft, und so ergänze ich meinen Satz: Es wird nicht nur die Bereitschaft zu den erwähnten Grenzüberschreitungen geben müssen, sondern es bedarf auch der verantwortlichen *politischen Gestaltungskraft*, wenn man die Pädagogenausbildung wirklich neu und besser gestalten möchte.

4, Zur Zukunft der Lehrerbildung – ein Diskussionsbeitrag zur aktuellen Debatte

Silvio Herzog

Es gibt viele Perspektiven und Zugänge, um über die Zukunft der Lehrerbildung nachzudenken. Das hat auch die Tagung des Österreichischen Wissenschaftsrates aufgezeigt. Auch wenn gewisse Fragen und Themen sozusagen zeitlos sind, wird der Diskurs oftmals gesteuert von der Vehemenz aktueller Debatten aus dem wissenschaftlichen, berufspraktischen, bildungspolitischen und oftmals auch öffentlichen Kontext. Im Rahmen des Podiums waren es die Eckwerte der österreichischen Regierungspläne zur „PädagogInnenbildung NEU“.¹ Es steht mir an dieser Stelle weder ein Kommentar noch eine Beurteilung dieser Pläne zu. Dazu kenne ich die Grundlagen, den Prozess und vor allem die Konsequenzen für die heutige Lehrerbildung in Österreich nicht in der notwendigen Tiefe. Vielmehr sollen im folgenden Beitrag ausgewählte Aussagen aus der Podiumsdiskussion aufgenommen und mit eigenen Erfahrungen und Perspektiven in Bezug gesetzt werden. Das Ergebnis sind Reflexionsfragen für den aktuellen Diskurs. Sie setzen zuallererst bei den Zielen der Lehrerbildung an (s. Kapitel 1). Ihre Beantwortung ist grundlegend auch für die Auseinandersetzung mit den weiteren Fragen. Die Unterscheidung zwischen ‚innerer Qualität‘ und ‚äußerer Qualität‘ der Lehrerbildung beruht auf der Annahme, dass ‚Qualität‘ eine normative Größe und somit nicht unabhängig von denen ist, die sie bestimmen. Mit der Aussicht, dass die institutionsinternen Bemühungen um die Qualität (s. Kapitel 2) in den nächsten Jahren sowohl in Österreich als auch in der Schweiz durch an Bedeutung gewinnende, externe Zertifizierungs- bzw. Akkreditierungsverfahren ergänzt werden (s. Kapitel 3), soll diese Differenzierung von Qualität zur aufmerksamen Begleitung dieses Prozesses beitragen.

¹ Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat, Die Zukunft der Lehrerbildung. Lehren lernen – wie, wo, wer?, Beilage der Wiener Zeitung Nr. 239, 12.12.2012.

1. Was ist das Ziel von Lehrerbildung?

Die bestimmende Grundlage für die Formulierung der Ziele ist der gesetzliche Auftrag, welcher der jeweiligen Lehrerbildungsinstitution zugrundeliegt. So wird z.B. die Pädagogische Hochschule Schwyz² damit beauftragt,

- in Verbindung von Wissenschaft und Praxis Lehrpersonen für die Volksschule (obligatorische Schulzeit) mit breiter Lehrbefähigung auszubilden,
- Weiterbildungen für berufstätige Lehrpersonen anzubieten,
- Forschung und Entwicklung zu betreiben und
- Dienstleistungen in Form von Beratungen, Informationen und Dokumentationen an Dritte zu erbringen.

Wer von Lehrerbildung spricht, muss immer diesen vierfachen Leistungsauftrag vor Augen haben. Da hier institutionell zusammenwächst, was historisch betrachtet lange getrennt war und ohne gegenseitigen Bezug gestaltet wurde, braucht die Umsetzung dieser ganzheitlichen Sichtweise Zeit. Die Schweiz kennt heute die Situation, dass nach wie vor nicht an allen Pädagogischen Hochschulen der komplette vierfache Leistungsauftrag angesiedelt ist und die Aufgaben häufig sehr additiv wahrgenommen werden. Von der Verbindung der vier Leistungsbereiche in einer integralen Lehrerbildung ist jedoch ein großer Mehrwert zu erwarten, der bisher trotz vieler bemerkenswerter Ansätze nicht ausgeschöpft wird. Dies gilt auch für Fragen zur Grundausbildung, die folgend fokussiert werden sollen.

In ihren Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen beschreibt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) das Ziel der Grundausbildung wie folgt:

Hauptziel der Ausbildung ist es, Lehrerinnen und Lehrern die Kompetenzen zu vermitteln, die sie befähigen, als Fachleute für Bildung und Erziehung einen wissenschaftlich abgestützten Unterricht zu erteilen und ihre zusätzlichen Berufsaufgaben der Beratung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, der

² Verordnung über die Hochschulen vom 23. Mai 2012 und Verordnung über die Pädagogische Hochschule Schwyz vom 22. August 2012, www.phsz.ch/allgemeines/rechtstexte (Stand 24.1.2013).

*Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Schulbehörden, der Schuladministration und der schulischen Innovationen nach professionellen Gesichtspunkten wahrnehmen zu können.*³

Die Lehrerbildung ist demnach eine Professionsausbildung auf tertiärem Niveau, die zur Befähigung als Lehrperson führen soll. Mit dem Konzept der ‚Befähigung‘ wird ein direkter Bezug zu den realen Anforderungen der Berufstätigkeit hergestellt. Ihre Analyse hat zu einer Vielzahl von Katalogen geführt, die sich historisch bis zur Gründung der Volksschule zurückverfolgen lassen und laufend durch neue gesellschaftliche Forderungen an Schule und Lehrperson ergänzt werden. An der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz wurden diese Anforderungen in zehn Professionsstandards umgewandelt, nach denen sich die Ausbildung ausrichtet.⁴ Es wird als Zielgröße festgehalten: Eine Lehrperson

1. versteht und vermittelt die Fachinhalte,
2. versteht und unterstützt Entwicklungsprozesse,
3. versteht und berücksichtigt Unterschiede im Lernen,
4. verwendet und entwirft Unterrichtsstrategien,
5. motiviert und leitet an,
6. kommuniziert und moderiert,
7. plant und evaluiert,
8. beobachtet, beurteilt und fördert,
9. reflektiert ihre eigenen Erfahrungen und
10. kooperiert im Umfeld.

Wer diese Auflistung mit anderen Zielvorstellungen kompetenter Lehrpersonen vergleicht, stellt fest, dass es zwar oftmals ähnliche Formulierungen gibt, aber kein einheitlicher Zielkatalog vorliegt. Das mag beklagt werden.⁵ Weil sich aber ‚Befähigung‘ auf kein statisches und objektivierbares Konzept beziehen kann, ist eine uniforme

³ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen, Schriftenreihe der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern 1993, 9.

⁴ E. Ettlin/M. Fuchs, Professionsstandards und Kompetenzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: K. Möller/P. Hanke/ C. Beinbrech/A.K. Hein/T. Kleickmann/R. Schages (Hrsg.), Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten, Wiesbaden 2007, 115-118.

⁵ Vgl. W. Herzog, Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept, Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005), 252-258.

Festschreibung einzelner Kompetenzen kaum fruchtbar. Vielmehr würde sie den notwendigen Diskurs der an der Lehrerbildung Beteiligten über das, zu was Lehrerbildung befähigen will, unterdrücken.

Einen größeren Einigungs- oder zumindest Austauschbedarf bietet der hinter der Befähigung stehende Kompetenzbegriff. Kompetenzorientierung boomt, nicht nur in der Lehrerbildung. Da ‚Kompetenz‘ jedoch als ein *umbrella term* bezeichnet werden muss, der im Bildungsbereich in unterschiedlichen Kontexten und mit zum Teil divergenten theoretischen Grundlegungen verwendet wird⁶, verwirrt die gemeinsame Verwendung vorerst mehr als sie klärt. Eine häufig bediente Bezugsgröße ist die Definition von Weinert⁷, der Kompetenzen als das bei Individuen verfügbare und durch sie erlernbare Potential einer Person beschreibt, komplexe Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Dieses Potential setzt sich mit Weinert aus kognitiven Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten zusammen. Die drei Bereiche ‚Kennen‘, ‚Können‘ und ‚Wollen‘ bzw. ‚Sollen‘ sind zentrale Eckpfeiler der Lehrerkompetenz und somit auch der Lehrerbildung. Verschiedene, vor allem öffentlich geführte Debatten um die Zukunft der Lehrerbildung versuchen, Verlagerungen vom einen Bereich in den anderen und oft wieder zurück zu beschwören. Die drei Bereiche gehören aber bei einer professionellen Lehrperson untrennbar zusammen. Das gilt insbesondere für den dritten Aspekt, das ‚Wollen‘ bzw. ‚Sollen‘. Er wurde in der pädagogischen Literatur schon mit unterschiedlichen Konzepten umschrieben. Von romantischen Schöpfungsbereichen, die bis heute mit dem Begriff der ‚Persönlichkeit‘ oder der ‚Intuition‘ verbunden werden, gilt es sich zu distanzieren, da sie diese als Alternative für fundiertes Wissen und Können betrachten. Vielversprechender sind Konzepte wie das ‚professionelle Selbst‘, das Bauer wie folgt umschreibt:

Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines

⁶ Vgl. E. Klieme/J. Hartig, Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 10, Sonderheft 8, 2008, 11-29, und D.S. Rychen/L.H. Salganik (Hrsg.), Defining and Selecting Key Competencies, Seattle 2001.

⁷ F.E. Weinert, Entwicklung, Lernen, Erziehung, in: D.H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie 2, Weinheim 2001, 121-132.

*umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.*⁸

Das professionelle Selbst nimmt zentrale Aspekte der Werteorientierung, der Berufssprache, des Umgangs mit Komplexität und der Integration verschiedener Wissensformen, aber auch der Kooperation und des aktiven Umgangs mit den eigenen Ressourcen und der eigenen Biographie auf. Es ist das Bild einer Lehrperson, die sich verantwortlich mit sich und ihren Lebenswelten auseinandersetzt und Entscheidungen reflektiert fällt.

Lehrerbildung bildet zur professionellen Lehrperson. Was dies bedeutet, kann nicht in Stein gemeißelt werden. Vielmehr müssen die Ziele immer wieder auf ihre Aktualität hin geprüft und im Dialog mit Bildungspraxis, Bildungsforschung und Bildungspolitik geklärt werden. Der Diskurs zu den Zielen der Lehrerbildung verhindert auch, dass größere und kleinere Projekte der Hochschulentwicklung ihren Zweck nicht aus den Augen verlieren. So gilt es auch beim Konzept „PädagogInnenbildung NEU“ zu fragen: Welchen Zielen von Lehrerbildung folgen die Reformen? Sind sie auf ein aktuelles und zukunftsgerichtetes Verständnis einer kompetenten Lehrperson ausgerichtet? Und: Wird dieses Verständnis von den an Lehrerbildung Beteiligten auch getragen?

2. Wie kann die ‚innere‘ Qualität der Lehrerbildung gestaltet werden?

Fragen zur und Bemühungen um die Qualität der Lehrerbildung gehören schon seit jeher zum Selbstverständnis von Dozierenden und Lehrerbildungsinstitutionen. Im letzten Jahrzehnt sind jedoch eine zunehmende Systematisierung in der Steuerung

⁸ K.-O. Bauer, Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehreraufgabe, in: J. Bastian/W. Helsper/S. Reh/C. Schelle (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen 2000, 64.

und Dokumentation sowie eine veränderte Sprache des Qualitätsmanagements zu beobachten. Ergänzend zur Hochschullehre haben Evaluationen auf der Gesamtkonzeptebene an Bedeutung gewonnen. Zudem lässt sich – wie überall im Bildungsbereich – eine Akzentuierung der *Output-* bzw. *Outcome*-Kriterien erkennen. Modelle wie etwa von der European Foundation for Quality Management (EFQM)⁹ weisen auf eine Vielzahl von Qualitätsaspekten hin, die im Sinne des ‚Total Quality Managements‘ und des ‚kontinuierlichen Verbesserungsprozesses‘ angegangen werden sollen. Aber wo ist der Hebel anzusetzen? In der österreichischen Diskussion zur Zukunft der Lehrerbildung sind – mit dem Schweizer Blick und Ohr erfasst – vier Bereiche besonders hervorgehoben worden: die Eintrittsvoraussetzungen, die Ausbildungslänge, die Wissenschaftlichkeit und die Qualifikation des Personals. In dieser Fokussierung ergeben sich interessante Überlappungen zur Diskussion in der Schweiz, wie sie etwa im Masterplan Pädagogische Hochschulen geführt wurde.¹⁰ In der Bearbeitung der damit verbundenen Fragen unterscheiden sich meines Erachtens die beiden Länder jedoch in aufschlussreicher Weise.

Wie kommen wir zu den ‚richtigen‘ Studierenden?

Nach dem Konzept zur „PädagogInnenbildung NEU“ sollen Lehrerbildungsstätten „Eignungstests nach gemeinsamen Standards für die Zulassung zum Lehramtsstudium“¹¹ durchführen. Von einem solchen Vorhaben ist die Schweiz weit entfernt. Die ‚Studierfähigkeit‘ wird zwar über Mindestanforderungen zu den formalen Abschlüssen einheitlich in den Reglementen zur Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der verschiedenen Stufen¹² definiert. Eignungstests sind jedoch mehrheitlich nur dort vorgesehen, wo die formalen Bedingungen nicht erfüllt werden oder es gilt, die Vorleistungen von ‚Quereinsteigern‘ anzuerkennen. Es liegen aktuell verschiedene Bestrebungen vor, zumindest diese Tests zu harmonisieren.

⁹ Konzepte und Projekte sind verfügbar unter www.efqm.org (Stand 23.1.2013).

¹⁰ Vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Abschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen, Schriftenreihe der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern 2008.

¹¹ Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat, Die Zukunft der Lehrerbildung. Lehren lernen – wie, wo, wer?, Beilage der Wiener Zeitung Nr. 239, 12.12.2012, 9.

¹² Die Reglements sind verfügbar unter www.edk.ch > Offizielle Texte > Rechtsammlung EDK (Stand 23.1.2013).

Eine Berufseignungsabklärung im eigentlichen Sinne für alle Studierenden findet dann während des Studiums statt. Dazu haben die Hochschulen entsprechende Verfahren und Kriterien entwickelt, die früh in der Ausbildung ansetzen und in engem Bezug mit dem Verhalten im Klassenzimmer stehen. Sie haben zwar selektiven Charakter, sind aber stark entwicklungsorientiert ausgerichtet. Vor und während des Studiums kommen zudem oftmals Selbsterkundungsverfahren wie z.B. das *Career Counselling for Teachers* (CCT)¹³ zur Anwendung. Sie dienen jedoch ausschließlich der persönlichen Interessensbeurteilung und der Selbstselektion.

So lässt sich sowohl für die Schweizerische als auch die Österreichische Diskussion um die Zukunft der Lehrerbildung fragen, ob Eignungstests generell und ihre Standardisierung im Besonderen Sinn machen. Typisch schweizerisch würde ich antworten: Ja, aber... Im Sinne der Qualität, der investierten Ausbildungskosten und der hohen Anforderungen an Lehrpersonen können Eignungstests tatsächlich eine bedeutsame Qualitätsmaßnahme sein. Auch die Standardisierung ist zu begrüßen, damit die Lehrerbildungsinstitutionen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Konkurrenz macht bei der Zulassung keinen Sinn. Jetzt kommt das ‚Aber‘ in Form von Bedingungen: Solche Eignungstests müssten eine hohe prognostische Validität haben. Sie müssten zudem so konzipiert sein, dass auch Reliabilität und Objektivität gegeben sind und sich die Verfahren trotzdem in einem vertretbaren finanziellen und personellen Rahmen bewegen. Weiter müsste bei der Ausarbeitung der Eignungstests darauf geachtet werden, dass Abschlüsse der Vorgängerinstitutionen nicht entwertet werden. Ferner müssten sie für alle Interessenten unabhängig von ihrer Vorbildung eingesetzt werden. Ob diese Hürden zu nehmen sind? Die Ausbildungsverantwortlichen der Schweiz werden die Entwicklung in Österreich mit großem Interesse verfolgen, zumal aufgrund des großen Lehrermangels in der Schweiz die Qualitätsfrage bei der Zulassung besonderem politischen Druck ausgesetzt ist.

¹³ G. Aich/J. Mayr/B. Nieskens, Self-Assessment für Lehramtstudierende in Baden-Württemberg. Die Rekrutierung von Lehrern ist ebenso wichtig wie ihre Ausbildung, Schule im Blickpunkt 42 (2009), 24-26.

Wie lange dauert eine gute Ausbildung zur Lehrperson?

Im Konzept zur „PädagogInnenbildung NEU“ ist vorgesehen, dass die Lehramtsstudierenden eine vierjährige Ausbildung mit Bachelorabschluss absolvieren müssen, um in einem befristeten Dienstverhältnis unterrichten zu können. Für eine dauerhafte Anstellung ist ein ein- bis zweijähriges Masterstudium notwendig. Die Berufseinführung („Induktion“) ist verbindlich und kann parallel zum Masterstudium gesetzt werden.¹⁴

Auch hier werden Schweizer Rektoren und Rektorinnen hellhörig. In der Schweiz schließen heute Lehrpersonen für den Kindergarten und die Unterstufe sowie für die Primarstufe ihre Ausbildung mit einem Bachelor ab, wobei ein Vollzeitstudium in der Regel drei Jahre dauert und mit 180 CP nach ECTS bewertet wird. Lehrpersonen der Sekundarstufe I absolvieren einen Master. Die Ansiedlung der Ausbildung für Kindergarten- und Primarlehrpersonen auf Stufe Master wurde in den letzten Jahren sowohl vom Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH)¹⁵ als auch von Rektoren der Pädagogischen Hochschulen gefordert.¹⁶ Ins Feld wurden Gründe der Ausbildungsqualität und des Berufsstatus geführt. Die Rufe blieben allerdings bildungspolitisch ungehört – ihre Umsetzung wird in der Schweiz insbesondere aufgrund der finanzpolitischen Situation und des andauernden Lehrermangels auch in nächster Zukunft einen schweren Stand haben.

Um die Qualität zu sichern, müssen in der Zwischenzeit andere Wege gegangen werden. Vielversprechend ist der Ansatz, Aus- und Weiterbildung als Kontinuum zu betrachten. Die Hauptproblematik liegt in der Steuerung und Systematik dieser Entwicklung. Während der Ausbildungszeit kann die Systematik und Begleitung durch die Lehrerbildungsinstitution gewährleistet werden. Nach Abschluss der Ausbildung werden die Steuerungsakteure zahlreicher, mit einem wenig erfreulichen Ergebnis: Trotz großen Weiterbildungsengagements der Lehrpersonen in der Schweiz ist die

¹⁴ Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat, Die Zukunft der Lehrerbildung. Lehren lernen – wie, wo, wer?, Beilage der Wiener Zeitung Nr. 239, 12.12.2012.

¹⁵ Vgl. http://www.lch.ch/dms-static/203dea18-fd29-4277-a09a-3214d2a4ec9b/091217_kurzfassung_diplomkategorien.pdf (Stand 6.2.2013).

¹⁶ H.-R. Schärer/P.-A. Gagnebin, Ausbildung von Lehrpersonen auf tertiärer Stufe, in: H. Ambühl/W. Stadelmann (Hrsg.), Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I, Bern 2010, 70-72.

individuelle, pragmatische, interessensgeleitete, kurzfristig ausgerichtete und unsystematische Auswahl und Nutzung von Angeboten auch heute noch eher die Regel als die Ausnahme.¹⁷ Was ist zu tun? Führen weitere Obligatorien durch die Behörden oder die Lehrerbildungsinstitutionen zum Ziel? Nur bedingt. Nachhaltiger sind Maßnahmen, die die Lehrpersonen und ihre Schulleitungen in der systematischen Planung und Umsetzung der Weiterbildung unterstützen. Im Zuge ihrer Professionalisierung sind Lehrpersonen gefordert, ihre Weiterbildung quasi zu ‚entprivatisieren‘ und sie in den Kontext eines individuellen und institutionellen Entwicklungsplans zu stellen. Im Rahmen geführter Schulen liegt es zudem bei den Schulleitungen vor Ort, ihre Aufgaben der Personalentwicklung in einer systematischen, biographie- und organisationsorientierten Weise wahrzunehmen.¹⁸ Der Kompetenzentwicklung in dieser Form wird sich Österreich auch mit der verlängerten Ausbildung (weiterhin) annehmen müssen, liegt in einer auf die gesamte Berufsspanne ausgerichteten Professionalisierung einer der zentralsten Schlüssel für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Schulen.

Welchen Leitsätzen soll die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung folgen?

Wissenschaft und Forschung sind konstitutive Elemente der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. So soll es auch im neuen Konzept der „PädagogInnenbildung NEU“ sein. Die formulierten Aussagen und die abgeleiteten Ziele und Leitideen würde wohl auch jeder Lehrerbildungsverantwortliche in der Schweiz unterschreiben. Ist somit alles geklärt? Keineswegs.

„Hohe Schule des pädagogischen Blablas“ betitelte eine Schweizer Wochenzeitung¹⁹ kürzlich eine erneute Attacke gegen die ‚Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung‘ an den Pädagogischen Hochschulen. Die aufgeführten Vorwürfe erinnern stark an die Bewahrer der früheren Lehrerseminare, die vor einer Akademisierung warnten,

¹⁷ Vgl. S. Herzog, Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. Zur Gestaltung einer komplexen Beziehung, Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009), 385-394.

¹⁸ S. Herzog/B. Leutwyler, Entwicklungsperspektiven für Lehrpersonen. Empirische Befunde und praktische Anregungen für die Personal- und Organisationsentwicklung in Schulen, in: H. Buchen/L. Horster/H.-G. Rolff (Hrsg.), Handbuch Schulleitung und Schulentwicklung 53 (2011), 1-16.

¹⁹ L. Scherrer, Hohe Schule des pädagogischen Blablas, Die Weltwoche (10.1.2013), 30-31.

welche den „Geist der Lehrerseminare ersticken werde“. Jüngst forderte sogar eine politische Partei in der Schweiz, dass die Lehrer ihr Handwerk in einer Berufslehre in den Schulen vor Ort erlernen sollten und die Ausbildung an der Hochschule damit ersetzt werden könne. Die Forderung blieb ohne Widerhall. Sie zeigt aber: Obwohl die Tertiarisierung der Lehrerbildung in der Schweiz formal vollzogen ist, ist sie in der Öffentlichkeit noch keine Selbstverständlichkeit. Es braucht noch viel Aufklärungsarbeit, die sich gegen hartnäckige Vorurteile und festgefahrene Bilder durchsetzen muss. Die ‚innere Tertiarisierung‘ ist aber auch an den Hochschulen noch keine Selbstverständlichkeit. Obwohl Forschung und Wissenschaft erkennbar und mit beachtlichem Erfolg Einzug in die Lehrerbildung gehalten haben, sind die Suchbewegungen nach einer Wissenschaftlichkeit, die schlussendlich den in Kapitel 1 formulierten Zielen dient, noch nicht abgeschlossen. Die durch die „PädagogInnenbildung NEU“ initiierte Reform wird sich auch daran messen lassen müssen, inwiefern sie zielführende Praktiken und Kulturen der Wissenschaftlichkeit weiterzuentwickeln vermag. Strukturelle Maßnahmen, wie etwa die arbeitsteilige Zuweisung von Aufgaben an die Universität oder die Pädagogische Hochschule, sind gerade in diesem Kontext sorgfältig zu prüfen, werden sie – je nach Ausgestaltung – fördernde oder hemmende Rahmenbedingungen darstellen.

Welches Personal und wie kommen die Hochschule zu diesem?

Praktische Erfahrungen auf der Zielstufe, Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fachgebiet (Promotion erwünscht), Erfahrung in Lehre und Forschung sowie hohe Vermittlungskompetenz nach erwachsenenbildnerischen Grundsätzen: So oder ähnlich klingen die Anforderungskataloge an Dozierende an tertiären Lehrerbildungsstätten. Ist das nur ein idealisiertes Wunschbild von Ausbildungsverantwortlichen oder kommen wir ihm heute in der Realität schon nahe? Wie im Masterplan Pädagogischer Hochschulen festgehalten²⁰, lässt sich dies auf der Grundlage der heutigen Daten für die Schweiz kaum beantworten. Tendenziell werden am ehesten Defizite

²⁰ Vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Abschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen, Schriftenreihe der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern 2008.

im Bereich der wissenschaftlichen Qualifikation erkennbar. Diese sind – so die Verfasser des Berichts – einerseits darin begründet, dass die Pädagogischen Hochschulen weitgehend das Personal der Lehrerseminare übernommen haben. Andererseits wird darauf hingewiesen, dass im Bereich der Nachqualifikationen bisher noch zu wenig Möglichkeiten geboten wurden und auch das Promotionsrecht der Pädagogischen Hochschulen als bedeutsame Bedingung im Bereich der Personalentwicklung fehlt. Gerade durch die anstehende Akkreditierung der Pädagogischen Hochschulen, die zusammen mit den Universitäten und Fachhochschulen vorgenommen werden soll (s. Kapitel 3), ist eine hohe Verunsicherung und Betriebsamkeit bei Dozierenden und Personalverantwortlichen entstanden. Was ist zu tun? Es scheinen mir Schritte auf drei Ebenen besonders bedeutsam: Erstens gilt es eine Personalstrategie zu definieren, welche auch das aus der Qualität der Lehre abgeleitete Idealportfolio eines Dozierenden definiert. Gerade in größeren Fachschaften ist dieses zwingend mit einem Teamportfolio zu ergänzen, das die erwarteten Kompetenzen nicht einer Person zuschreibt, sondern auf ein Team überträgt. Auf dieser Grundlage können zweitens die bestehenden Kompetenzen analysiert und Folgerungen für die Personalentwicklung und -rekrutierung abgeleitet werden. Dabei muss auf die Heterogenität der aktuellen Voraussetzungen in den einzelnen Fachbereichen geachtet werden. Drittens gilt es, Weiterqualifikationsmöglichkeiten zu schaffen und ihren Besuch zu unterstützen. Gerade in der Personalrekrutierung und Personalentwicklung sind besondere Zusammenarbeitsfelder zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule erkennbar.

3. Welche Bedeutung hat die ‚äußere‘ Qualität und wer bestimmt sie?

Für die Qualitätssicherung der Österreichischen Lehrerbildung soll ein Zertifizierungsrat eingerichtet werden. Dieser soll die Wissenschaftlichkeit und die Professionsorientierung der neu zu erstellenden Studienpläne überprüfen.²¹ Einem ähnlichen Ansinnen blickt auch die Schweiz entgegen. So wird im am 30. September 2011 verabschiedeten Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordina-

²¹ Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat, Die Zukunft der Lehrerbildung. Lehren lernen – wie, wo, wer?, Beilage der Wiener Zeitung Nr. 239, 12.12.2012.

tion im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG)²² festgehalten, dass sich alle Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen einer Akkreditierung unterziehen müssen. In diesem Gesetz, mit dem der Bund zusammen mit den Kantonen für die Koordination, Qualität und Wettbewerbsfähigkeit des gesamtschweizerischen Hochschulbereichs sorgen will, werden die Schweizerische Hochschulkonferenz, die Rektorenkonferenz und die Akkreditierungskonferenz als Organe benannt und ihre Zusammensetzung bestimmt. Von besonderem Interesse vermag zu sein, dass sich der Schweizerische Akkreditierungsrat aus 15 bis 20 unabhängigen Mitgliedern zusammensetzen soll, wobei insbesondere die Hochschulen, die Arbeitswelt, die Studierenden, der Mittelbau und der Lehrkörper vertreten sein sollen. Die Kriterien, nach denen die Hochschulen beurteilt werden sollen, sind zurzeit in Bearbeitung.

Als Rektor einer Pädagogischen Hochschule befürworte ich dieses Verfahren ausdrücklich. Die Bestimmung der Qualitätskriterien und des Verfahrens wird – wie wohl auch beim Zertifizierungsrat in Österreich – allerdings auch hier entscheidend für das Gelingen dieses Vorhabens sein. Idealerweise werden die ‚externen‘ Qualitätskriterien mit den ‚internen‘ (s. Kapitel 2) übereinstimmen oder sie zumindest ergänzen. Problematisch wird es vor allem dann, wenn die Ausrichtung auf die externen Akkreditierungskriterien die innere Qualität gefährdet. So ist die aktuelle Entwicklung mit großer Aufmerksamkeit zu verfolgen. Zuversichtlich stimmt insbesondere der in Art. 5 HFKG festgehaltene Grundsatz, dass der Bund auf die „von den Trägern gewährleistete *Autonomie* der Hochschulen sowie auf die Grundsätze der *Freiheit* und der *Einheit* von Lehre und Forschung“ achten und „zur Erfüllung seiner Aufgaben Rücksicht auf die *Besonderheiten* von universitären Hochschulen, Fachhochschulen, pädagogischen Hochschulen und anderen Institutionen des Hochschulbereichs“ [*Hervorhebungen SH*] will. Das ist auch der Zukunft der Lehrerbildung in Österreich zu wünschen.

²² Vgl. <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2011/7455.pdf> (Stand 6.2.2013).

II. Lehrerbildung – internationale Beispiele

5. Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität Gedanken aus schweizerischer Sicht²³

Willi Stadelmann

Pädagogische Hochschulen (PH) sind in der Schweiz seit etwas mehr als einem Jahrzehnt tätig. Sie bilden den jüngsten Hochschultyp der Schweiz. Im Folgenden werden die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen, ihre Einbettung in die ‚Hochschullandschaft Schweiz‘, ihre politische und pädagogische Abstützung, ihre beabsichtigten Wirkungen auf Schule und Unterricht und ihre Lehr- und Forschungsaufgabe beschrieben und diskutiert. Schließlich wird der Frage nachgegangen, ob ein Einbau der Lehrerbildung in die Universität nicht der erfolgversprechendere Weg für die Zukunft wäre.

1. Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen

Seit einem guten Jahrzehnt werden in der Schweiz (mit wenigen Ausnahmen) Lehrerinnen und Lehrer vom Kindergarten (Vorschule) bis zur Sekundarstufe I an kantonalen Pädagogischen Hochschulen (PH) ausgebildet. Die PH bilden den jüngsten Hochschultyp in der Schweiz; sie lösten im Bereich der Ausbildung zu Lehrpersonen für Kindergarten und Primarstufe die Lehrerseminare auf Sekundarstufe II ab, welche Jugendliche parallel auf eine Maturität vorbereiteten *und* zu Lehrpersonen (kantonal anerkannte Lehrdiplome) ausbildeten.

Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen geht zurück auf *‚Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen‘ der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (26. Oktober 1995)*.²⁴

²³ Der Text entspricht in weiten Teilen der Publikation „LehrerInnenbildung an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz“ in: *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 7-8 (2012), 693-701. Mit freundlicher Genehmigung des Österreichischen Bundesverlags Schulbuch GmbH & Co. KG, Wien.

²⁴ Vgl. EDK, *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen*, Oktober 1995. Online unter: www.edk.ch.

Wichtigste Empfehlungen an die Kantone für die Entwicklung der PH waren damals folgende (Auswahl):

- Pädagogische Hochschulen sind Fachhochschulen.
- Trägerschaft, Organisation und Finanzierung obliegen den Kantonen.
- Die PH übernehmen Aufgaben in der Grundausbildung, der Fort- und Weiterbildung sowie der berufsfeldbezogenen Entwicklung und Forschung.
- Sie bilden Lehrpersonen der Primarstufe und Vorschule sowie Fach- oder Fachgruppenlehrpersonen verschiedener Stufen aus. Sie können aber auch mit der Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufen I und II (pädagogisch-didaktische Ausbildung) beauftragt werden.
- Zulassungsvoraussetzung (mit Ausnahme der Vorschule) ist in der Regel die gymnasiale Maturität.
- Die Ausbildungsdauer beträgt in der Regel drei Jahre.

Diese Empfehlungen ebneten den Weg zur tertiären nachmaturitären Lehrerbildung. Sie lassen einen recht großen Handlungsspielraum für die Kantone offen. Dies hatte und hat zur Folge, dass die PH in der Schweiz sich voneinander zum Teil recht stark unterscheiden; es gibt also *die* einheitliche Schweizerische PH nicht. Allerdings müssen alle PH der Schweiz ihre Hochschuldiplome durch die EDK anerkennen lassen; die entsprechenden Anerkennungs-Reglemente sind für die Kantone verbindlich. Dies entspricht einer Programm-Akkreditierung. So wird erreicht, dass in der Schweiz an allen PH auf gleichwertige Diplome hin, die von allen Kantonen gegenseitig anerkannt werden, ausgebildet wird.

Alle PH strebten in ihrer Entwicklung einen dreifachen Leistungsauftrag an: Lehre; Forschung und Entwicklung; Weiterbildung und Dienstleistungen. Alle PH erfüllen heute die Normen von ‚Bologna‘.

Nach mehr als einem Jahrzehnt Aufbau und Betrieb der PH lässt sich feststellen, dass sie sich recht individuell und voneinander unabhängig entwickelt haben. „Vor allem bezüglich Lehrerkategorien und Anzahl Fächer, die ausgebildet werden, aber auch bezüglich Zugangsvoraussetzungen, Curricula für die Studierenden, Führungs- und Personalstrukturen, Forschung und Entwicklung, Qualitätsmanagement, Grad

der Tertiarisierung und Größe (Anzahl Studierende und Dozierende). Pädagogische Hochschulen widerspiegeln die föderalistische Bildungsstruktur der Schweiz in recht hohem Masse.“²⁵

2. Studiendauer und Diplome

In der Schweiz sind zwölf rechtlich selbständige kantonale Pädagogische Hochschulen und vier in andere Hochschultypen (Universität, Fachhochschule) integrierte tertiäre Institutionen der Lehrerbildung entstanden. Dazu kommen zwei Hochschulinstitutionen des Bundes (vgl. dazu *COHEP*). Folgende *Studiengänge und Diplomabschlüsse* werden angeboten (vereinfachter Überblick):

- Ausbildung zu Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe: 3 Jahre mit Bachelor-Abschluss (180 EC). Diese Lehrpersonen können in der Vorschulstufe (‚Kindergarten‘) und in der Primarstufe (erste zwei Schuljahre) unterrichten.
- An einigen Orten: Ausbildung zu Lehrpersonen der Vorschulstufe (‚Kindergarten‘) mit Bachelor-Abschluss (180 EC). Ohne Unterrichtsbefähigung für die ersten zwei Klassen der Primarstufe.
- Ausbildung zu Lehrpersonen der Primarstufe (erste 6 Schuljahre); Bachelor-Abschluss (180 EC)
- Ausbildung zu Lehrpersonen der Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr): 9 Semester mit Master–Abschluss (270 EC).
- Ausbildungsgänge in Sonderpädagogik (Master-Abschluss aufbauend auf Bachelor).
- Masterstudien und Promotionen in Fachdidaktik werden in Zusammenarbeit mit Universitäten angeboten.
- Ausbildungsteile (Pädagogisch- didaktische Ausbildung) für die Sekundarstufe II: Voraussetzung: akademisches Studium mit Masterabschluss in einem oder zwei Unterrichtsfächern.

²⁵ Vgl. S. Rosenberg/W. Stadelmann, Steuerung der koordinierten Weiterentwicklung der Hochschulinstitutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010), Heft 2, 224-232.

3. Lehrerbildung worauf hin?

Für die Entwicklung der Ausbildungscurricula der Pädagogischen Hochschulen stellte sich die grundlegende Frage, auf welche Schule, auf welche Bildungsziele, auf welche Gesellschaft hin die Lehrer und Lehrerinnen ausgebildet werden sollen. Dies im Bewusstsein, dass heute in der Gesellschaft mehrere tiefgreifende Veränderungen gleichzeitig und zum Teil gekoppelt ablaufen, wie:

- Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen
- Suche nach individuellen Lebensformen
- Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien
- Lokale Bevölkerungsexplosion und Migration
- Drohender Verlust kultureller Identität
- Vereinsamung
- Verunsicherung
- Wandel, bzw. andere Gewichtung von Wertvorstellungen und Orientierungen.

Es gibt allerdings bekanntlich keine Autorität, die in der Lage ist, zu jedem Zeitpunkt festzuschreiben, was nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung und was Modeerscheinung ist. Bildungspolitische Steuerung des Wandels durch Schulentwicklung und Unterricht ist wohl unmöglich; dies macht die Ausrichtung von Bildung, von Schule und Unterricht und damit auch von Lehrerbildung auf eine Zukunft hin so schwierig.²⁶ Trotzdem kann man erwarten, dass heute und in Zukunft für Menschen in unserem Kulturraum wohl insbesondere folgende Erkenntnis-, Handlungs- und Leistungskompetenzen wichtig sein werden:

²⁶ W. Stadelmann, Bildung im gesellschaftlichen Wandel, in: H.-R. Schärer (Hrsg.), Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse, Aarau 2000, 19-33.

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

Auf solche Kompetenzen hin sollen sich Schule und Lehrer und damit auch die PH ausrichten.

Damit Lehrpersonen den Anforderungen ihres Auftrags gerecht werden können, ist es von großer Bedeutung, dass sie auch auf eine professionelle Tätigkeit insbesondere innerhalb folgender Rahmenbedingungen ausgebildet werden:

- ‚Teilautonome‘, geleitete Schule; die professionelle Schulleitung ist vor allem eine pädagogische Schulleitung
- Zusammenarbeit im Lehrer-Team einer Schule (Lehrerteam als pädagogischer Organismus): Ende des Einzelkämpfertums
- Förderorientierung statt Defizitorientierung
- Heterogene Schülergruppen
- Evaluationskultur an der Schule.

Die Schweizerische Standesorganisation der Lehrer und Lehrerinnen LCH unterstützt diese Postulate in ihren Leitsätzen²⁷:

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für Lehren und Lernen

²⁷ Vgl. Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH. Online unter: www.lch.ch/Berufsleitbild.

- Lehrerinnen und Lehrer stellen sich der Herausforderung heterogener Lerngruppen
- Zur Erfüllung ihres Berufsauftrags nehmen Lehrerinnen und Lehrer ihre Zuständigkeiten wahr
- Lehrerinnen und Lehrer arbeiten an einer geleiteten Schule und gestalten diese mit
- Lehrerinnen und Lehrer verfügen über eine Hochschulausbildung, bilden sich weiter und gestalten ihre Laufbahn
- Lehrerinnen und Lehrer erfüllen ihre anspruchsvolle Aufgabe in verlässlichen Rahmenbedingungen, mit Freiräumen, unterstützenden Strukturen und mit angemessener Besoldung.

„Eine gut ausgebildete, motivierte und motivierende Lehrerschaft ist einer der wichtigsten Bausteine jedes Bildungssystems. Nicht zuletzt von ihr hängt die Qualität der Bildung zukünftiger Generationen ab. Deshalb ist die Ausbildung von Lehrkräften für alle und auf allen Ebenen zum strategischen Element der Bildungspolitik des Landes geworden.“²⁸ Die kantonalen PH in der Schweiz haben ihre Studiengänge im Grundsatz entsprechend den oben beschriebenen Vorgaben und Postulaten konzipiert.

4. ‚Akademisierung‘ der Lehrerbildung

Die Begriffe ‚Tertiarisierung‘ und ‚Akademisierung‘ bedeuten nicht dasselbe. „Der *Tertiarisierungsprozess* besteht darin, dass Ausbildungsgänge, die bisher auf der Sekundarstufe II angesiedelt waren, neu im tertiären Bildungsbereich definiert werden.“ „Ein Tertiarisierungsprozess ist dann abgeschlossen, wenn zur Ausbildung nur zugelassen wird, wer über ein entsprechendes Diplom der Sekundarstufe II verfügt.“²⁹

²⁸ Vgl. Akademie der Wissenschaften Schweiz, Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030, Zürich 2009, 20.

²⁹ Vgl. L. Criblez, Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata, in: H. Ambühl/W. Stadelmann (Hrsg.), Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bilanztagung I, EDK Studien und Berichte 30A, Bern 2010, 44.

Im *Akademisierungsprozess* erlangt ein Ausbildungsgang Hochschulstatus, „wird also zu einem Studiengang mit entsprechenden akademischen Abschlüssen (heute: Bachelor, Master, Doktorat, Habilitation)“³⁰. Die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz haben beide Prozesse durchlaufen, allerdings den Akademisierungsprozess nur unvollständig, da sie wohl Bachelor- und Masterdiplome verleihen, aber weder Promotions- noch Habilitationsrecht haben.

In erstaunlich breiten Kreisen der Bevölkerung und der Politik hat der Begriff ‚akademisch‘ einen schlechten Klang. Für viele bedeutet ‚akademisch‘: abgehoben, im Elfenbeinturm, praxisfern, lebensfremd, unverständlich, theoretisch und wird mit Standesprivilegien in Verbindung gebracht. ‚Akademische Lehrerbildung‘ suggeriert, dass Studienabgänger und Studienabgängerinnen mit Theorien vollgestopft werden, die sie dann in der Unterrichtspraxis, im Schulalltag nicht umsetzen können. Es wird etwa mal sogar behauptet, dass akademisch ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen die Kinder nicht gern haben. Solche Argumente sind nicht neu. Schon vor der Entscheidung, PH in der Schweiz aufzubauen, und noch während der Entwicklungsphase bildete sich großer Widerstand, auch mit der Behauptung, Wissenschaftsorientierung und Persönlichkeitsbildung seien Gegensätze, und die Akademisierung der Lehrerbildung sei mit der Opferung der Menschlichkeit und der Persönlichkeitsbildung auf dem Altar des akademischen Wissens verbunden.

Bis heute halten sich solche Widerstände in gewissen Kreisen hartnäckig. So erschien kürzlich in einer Wochenzeitschrift, animiert von der wählerstärksten Partei der Schweiz, die Forderung, Pädagogische Hochschulen sollen durch eine Meisterlehre bei erfahrenen Lehrern und Lehrerinnen in der Praxis ersetzt werden.³¹ Dies, obwohl weltweit die akademische Lehrerbildung das praktizierte Modell ist. Die Widerstände gegen akademische Lehrerbildung werden wohl erst verstummen, wenn Studien über ihre Wirksamkeit diese Behauptungen und Ängste widerlegen können.

Der *professionellen Praxis* wird in allen PH sehr großer Wert beigemessen. Studierende sind von Beginn des Studiums an in der Schul- und Unterrichtspraxis tätig. Einige PH haben den Praxisanteil der Ausbildung gegenüber der früheren Ausbildung

³⁰ Ebd.

³¹ Vgl. P. Gut, Lehrer sollen in die Lehre, Die Weltwoche 2012, Nr. 4, 11.

an den Lehrerseminaren (Sekundarstufe II) verdoppelt. Der Vorwurf, die PH-Ausbildung sei praxisfern, ist unbegründet.

Für die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz ist klar, dass die Hauptaufgabe der Lehrerbildung in der wissenschaftsfundierten *Berufsausbildung* besteht. Pädagogische Hochschulen sind quasi ‚wissenschaftsfundierte Berufsschulen‘, die spezifisch auf den Lehrerberuf vorbereiten: Sie bieten eine theorie- und forschungsgestützte, praxisorientierte Ausbildung zum Beruf eines Lehrers/einer Lehrerin an. Mit einem akademischen Abschluss, der auch zum weiteren Studium (z.B. Doktorat) befähigt. Die ‚akademische Leistung‘ der PH besteht also in der Verschmelzung von Theorie und Praxis und in der Verleihung von akademischen Abschlüssen, die gleichwertig sind mit Abschlüssen an Universitäten.

5. Forschung an Pädagogischen Hochschulen

Professionelle Forschung gehört unabdingbar zum Aufgabenbereich einer Hochschule. Wissenschaftlichkeit und Forschung bilden konstitutive Elemente der Lehrerbildung:

- Erkenntnisgewinn gehört zum Kern von Bildung und Ausbildung;
- sowohl der über Lehrpläne vermittelte Stoff als auch die Schulpädagogik sind heute in starkem Maße durch Erkenntnisse der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen beeinflusst;
- wissenschaftliche Erkenntnisse sind für die Reflexion von praktischen Erfahrungen unabdingbar.

Thematisch soll sich Forschung an der Pädagogischen Hochschule stark auf die Lehrerberufprofessionalisierung ausrichten. Es geht also insbesondere um Forschung mit dem Ziel, die Qualität der Lehrerbildung und damit der Lehrpersonen zu optimieren:

- Fachdidaktische Forschung;
- Bildungsforschung (vor allem zum System Schule);
- Professionsforschung: Berufsauftrag, Persönlichkeit, Expertenwissen und Situationskompetenz;

- pädagogische Forschung;
- fachwissenschaftliche Forschung (insbesondere Erziehungswissenschaften).

Für die Pädagogischen Hochschulen bedeutet das:

- sie erarbeiten durch Forschung neue Erkenntnisse, Produkte und Verfahren;
- sie leisten dadurch einen entscheidenden Beitrag zur Erhöhung der Wirksamkeit des Bildungswesens;
- Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung ist forschungsgestützt, basiert also auf wissenschaftlichen Erkenntnissen;
- Unterrichtspraxis wird anhand von Forschungsergebnissen reflektiert.³²

Die Verschränkung von Wissenschaft und Praxis ist das A und O der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen.

Die schweizerischen Pädagogischen Hochschulen haben in den letzten Jahren viel in die Qualifikation der Forschenden investiert und auch viel für die Finanzierung von Forschung durch Drittmittel (zusätzlich zu den regulären kantonalen Finanzierungen) getan. Die Resultate sind entsprechend: Viele Forschungsprojekte und ihre Resultate können qualitativ mit denjenigen von Universitäten mithalten. PH müssen den Vergleich auf Augenhöhe mit Universitäten nicht scheuen.

6. Gehört die Lehrerbildung an die Universität?

Auch in der Schweiz wird (allerdings viel weniger intensiv als in Österreich) die Frage diskutiert, ob es nicht doch besser und zielführender wäre, die Lehrerbildung aller Stufen an der Universität anzusiedeln. Es besteht jedoch kein politischer Druck in diese Richtung. Die Diskussion findet darum auch eher auf der abstrakten Ebene statt und nicht anhand von Strategien oder gar ausgearbeiteten Projekten. Und sie wird kontrovers geführt³³:

³² Vgl. Endbericht des *bmukk* und *bmwf*, LehrerInnenbildung Neu. Die Zukunft der Pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertengruppe, Wien 2010.

³³ Vgl. W. Stadelmann, Gehört die Lehrerbildung an die Universität? Gedanken über die weitere Entwicklung der Lehrerbildung in der Schweiz, Inforum PHZ 10 (2010), 3-6.

In der ‚Weißbuch‘ genannten Publikation „Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030“ der Akademien der Wissenschaften Schweiz wird ausgeführt³⁴, die Pädagogischen Hochschulen seien daran, die Tradition der Lehrerseminare auf Sekundarstufe II mit ihrer charakteristischen Mischung von Allgemeinbildung und Berufslehre „diesseits akademischer Studien“ fortzusetzen. „Ob und wie weit es gelingt, mit dieser Einrichtung die Ausbildung fachlich und beruflich auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen und dort zu halten, muss sich erst noch zeigen.“ In diesem Zusammenhang nimmt ein Autor dieses Weißbuchs³⁵ diese Gedanken unter dem Titel „Unsichere Zukunft für die Pädagogischen Hochschulen“ in einem Zeitungsartikel auf: Pädagogische Hochschulen bildeten auch mit Blick auf Ausbildungen in anderen Ländern weltweit einen „hochschulpolitischen Sonderweg“ einiger weniger deutschsprachiger Regionen. „Demgegenüber wäre eine konsequente Vollintegration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universitäten, wie sie bereits in Genf erfolgt ist, der bei weitem erfolgsversprechendere Weg.“

Andererseits muss in der Diskussion berücksichtigt werden, dass Lehrerbildung in der Kompetenz der Kantone ist. Die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen für die obligatorische Schule ist für die Kantone von besonderer Bedeutung; Kantone (und Gemeinden) sind gleichzeitig die Träger der Ausbildung und die Nachfrager (Anstellung von Lehrern und Lehrerinnen); sie sind von der Anzahl und der Qualität ausgebildeter Lehrpersonen abhängig. Verständlich, dass Kantone bzw. Zusammenschlüsse von Kantonen ‚ihre‘ Lehrerbildungsinstitutionen möglichst nahe bei sich haben und sie auch beeinflussen wollen. Der *Bildungsbericht Schweiz 2010* hält fest: „Der Staat“ (damit ist der Kanton gemeint) „hat als praktisch alleiniger Nachfrager auf dem Arbeitsmarkt für Lehrpersonen, ein Interesse daran, die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die er ebenfalls fast ausschließlich selbst anbietet, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht zu steuern.“ Aus diesen Gründen „einer institutionellen wie inhaltlichen Logik und auch wegen der Bedeutung für das Bildungssystem“

³⁴ Vgl. Akademie der Wissenschaften Schweiz, Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030, Zürich 2009, 21.

³⁵ Vgl. R. Künzli, Unsichere Zukunft für die Pädagogischen Hochschulen, Neue Zürcher Zeitung (NZZ) vom 14.12.2009.

sei es „gerechtfertigt, diesen jüngsten Sektor des Hochschulsystems als eigenen Hochschultyp zu behandeln.“³⁶

Erfahrungen in der Schweiz (im Kanton Bern wurde der Versuch unternommen, Lehrerbildung in die Universität Bern einzubauen; er führte nicht zum Erfolg, heute führt der Kanton Bern eine Pädagogische Hochschule) und insbesondere in Deutschland mahnen in Bezug auf schweizerische Entwicklungen zur Vorsicht. Es zeigt sich, dass die Ausbildungs-, Bildungs- und Forschungsphilosophie von Universitäten (fachwissenschaftliche Studien mit hohen Ansprüchen an Grundlagenforschung und nicht Ausbildung auf einen Beruf hin, vielleicht mit Ausnahme des Medizinstudiums und gewissen juristischen Studien) nicht der Ausbildungsphilosophie der spezifisch auf die Lehrberuf profession fokussierten Lehrerbildung entspricht. So sind an Universitäten in Deutschland – im Gegensatz zu den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg – vor allem fachwissenschaftliche Schwerpunkte mit entsprechenden Lehrstühlen weiterentwickelt worden, auf Kosten der Fachdidaktik, welche an vielen Universitäten immer noch (zu Unrecht) nicht als Wissenschaft anerkannt wird. Fachdidaktik und fachdidaktische Forschung sind jedoch das Rückgrat der Lehrerbildung. Lehrerbildungsinstitutionen sollen ihre Kräfte aus allen Leistungsaufträgen auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen ausrichten.

Lehrerbildung darf nicht zu einem ‚Anhängsel‘ der Universitäten werden. Noch einmal: Studiengänge der Lehrerbildung müssen sich in allen Bereichen (Ausbildung, Fort- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung) auf die Professionalität künftiger Lehrer und Lehrerinnen fokussieren. Es geht also (als Beispiel) nicht darum, Mathematiker/Mathematikerinnen auszubilden, die dann, quasi als Nebenprodukt, auch noch als Lehrer oder Lehrerin eingesetzt werden können.

Ich bin überzeugt, dass es für die Schweiz von Vorteil ist, weiterhin auf Lehrerbildungsinstitutionen zu setzen, die ganz auf die Lehrberuf professionalität fokussiert sind, also auf die Pädagogischen Hochschulen. Allerdings sind diese PH weiterzuentwickeln, so dass sie in allen Bereichen auf Augenhöhe mit Universitäten kommen. Augenhöhe im Sinne von Gleichwertigkeit mit Universitäten, nicht im Sinne von Gleich-

³⁶ Bildungsbericht Schweiz, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau 2010, 226.

heit. Dazu gehört auch das Promotionsrecht für die PH in spezifischen Bereichen der Lehrerbildung, z.B. in Fachdidaktik. Die PH sollen sich in dieser Entwicklung nicht abschotten und zu ‚Einzelkämpferinstitutionen‘ in der Hochschullandschaft werden; enge Zusammenarbeit mit Universitäten und Fachhochschulen ist unbedingt nötig, im Hinblick auf eine Hochschullandschaft Schweiz, bestehend aus Hochschulen, die sich gegenseitig in ihren Ausrichtungen und Stärken ergänzen.

Seit kurzer Zeit sind die Hochschulen der Schweiz in einem gemeinsamen Gesetz neu geregelt: Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz HFKG vom 30. September 2011). Es bildet die Basis für die oben erwähnte ‚Hochschullandschaft Schweiz‘ mit sich gegenseitig ergänzenden Hochschultypen. In Art. 1 Abs. 1 wird festgehalten: „Der Bund sorgt zusammen mit den Kantonen für die Koordination, die Qualität und die Wettbewerbsfähigkeit des gesamtschweizerischen Hochschulbereichs.“ Und in Art. 2 Abs. 2 wird definiert: „Hochschulen im Sinne dieses Gesetzes sind: a. die universitären Hochschulen: die kantonalen Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH); b. die Fachhochschulen und die pädagogischen Hochschulen.“ Damit unterliegen in der Schweiz gleichwertige Hochschultypen einer gemeinsamen Regelung, und die PH sind als eigenständiger Hochschultyp zusammen mit den Fachhochschulen anerkannt.

Im HFKG sind gemeinsame Organe für die verschiedenen Hochschultypen vorgesehen (Art. 7 ff):

- eine schweizerische Hochschulkonferenz,
- eine Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen,
- ein schweizerischer Akkreditierungsrat.

Eine schweizerische „Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung“ wird dem Akkreditierungsrat unterstellt (Art. 21 ff). Vorgesehen sind institutionelle Akkreditierung und Programmakkreditierung. Die institutionelle Akkreditierung soll Voraussetzung dafür werden, dass akademische Institutionen sich als „Universität“, „Fachhochschule“, „Pädagogische Hochschule“ oder „universitäres Institut“ bezeichnen dürfen.

Diese hochschultypen-übergreifenden Organe sollen zur besseren Koordination und Zusammenarbeit in der schweizerischen Hochschul-Landschaft beitragen.

Fazit

Auch in der Schweiz gibt es bezüglich Lehrerbildung insbesondere für die Volksschule eine Konkurrenz zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Es geht auch hier um Prestige, um Verteidigung von Privilegien, um wissenschaftliche Differenzen, sicher auch um Studierendenzahlen. Die Konkurrenzsituation ist aber klar geringer als im Moment in Österreich, und die Zusammenbeitskultur ist im Grundsatz gut. Ein Einbau Pädagogischer Hochschulen in Universitäten drängt sich also heute in der Schweiz nicht auf.

6. Lehrerbildung im Umbruch – das Beispiel der TUM School of Education

Kristina Reiss und Manfred Prenzel

1. Einführung

Ganz ohne Zweifel sind in den letzten Jahren die Erwartungen an die schulische Bildung gestiegen. Insbesondere die Einführung von Bildungsstandards, die in vielen Ländern mittlerweile Lehrpläne und Curricula abgelöst haben, hat dazu geführt, dass weniger ein reines Fachwissen als vielmehr Kompetenzen in den Fokus gerückt wurden. Kinder und Jugendliche sollen nicht nur Wissen erwerben, sondern sie sollen es auch anwenden können, um so für zukünftige Anforderungen in einer weiterführenden Schule, einer Hochschule oder dem beruflichen Bereich gerüstet zu sein. Spätestens damit ist die Schule nicht mehr der Ort, an dem ausschließlich inhaltliches Wissen in gewissen Fächern vermittelt wird. Zu einer kompetenten Auseinandersetzung mit Inhalten gehört es z.B., sie aufzubereiten und zu kommunizieren, was wiederum Fähigkeiten zur Selbststeuerung voraussetzt.

Fraglos sind Lehrkräfte damit in mindestens drei Aspekten gefordert¹: Sie müssen zum einen über ein solides Fachwissen und gute fachliche Kompetenzen verfügen, um die fachlichen Inhalte angemessen und sachgemäß vermitteln zu können. Es ist unbestritten, dass Lernen fachbezogen stattfindet und auch Kompetenzen zu einem erheblichen Teil fachbezogen erworben werden. Sie müssen andererseits über fachdidaktisches Wissen verfügen, um auch auf unterschiedliche Schüler und Schülerinnen mit heterogenen Lernvoraussetzungen erfolgreich eingehen zu können. Sie brauchen schließlich pädagogisches Wissen, um mit Kindern und Jugendlichen in diversen Lehr- und Lernarrangements und in verschiedenen Phasen ihrer Entwicklung auf der individuellen Ebene genauso wie auf der Klassenebene adäquat arbeiten zu können. Es stellt sich daher zentral die Frage, wie wir Lehrer und Lehrerinnen bereits

¹ L. S. Schulman, Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Harvard Educational Review 57 (1987), Nr. 1, 1-22, und R. Bromme, Kompetenzen, Funktionen und unterrichtetes Handeln des Lehrers, in: F.E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Serie I, Bd.3, Psychologie des Unterrichts und der Schule, Göttingen 1997, 177-212.

in ihrer Ausbildung möglichst gut auf diese Anforderungen vorbereiten können.

Die Gründung der TUM School of Education als Fakultät für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Technischen Universität München ist eine Antwort auf die geschilderte Situation. Sie ist mit dem Ziel erfolgt, die Lehramtsausbildung in das Zentrum der Universität zu rücken und dem in vielen Universitäten realisierten Status als ‚fünftes Rad am Wagen‘² ein tragfähiges Modell entgegenzusetzen. Es geht entsprechend darum, eine berufsfeldbezogene wissenschaftliche Lehrerbildung zu etablieren, die im Sinne einer fachdidaktisch und pädagogisch abgestimmten Qualifizierung für einen inhaltlich anspruchsvollen, kognitiv unterstützenden und motivational anregenden Unterricht vorbereitet.³

Es gibt viele gute Gründe, die Lehramtsausbildung an den Universitäten ernstzunehmen. An dieser Stelle sollen zwei Argumente genügen: So sieht sich die Technische Universität München und damit die TUM School of Education zunächst in der Verantwortung gegenüber der Gesellschaft.⁴ Universitäten haben ganz allgemein den Auftrag, junge Menschen durch ein akademisches Studium theoriegeleitet auf eine berufliche Verantwortung vorzubereiten. Dazu gehört selbstverständlich auch die berufliche Verantwortung als Lehrer oder Lehrerin, denn es sind gerade Lehrkräfte, die für die Weitergabe von Wissen und Kompetenzen an die nächste Generation verantwortlich sind. Aus dieser spezifischen Aufgabe von Lehrern und Lehrerinnen kann man ein weiteres Argument für eine qualitativ hochwertige Lehrerbildung ableiten. Durch ihre Arbeit beeinflussen Lehrer und Lehrerinnen maßgeblich die kommende Generation und damit insbesondere die kommende Generation von Studierenden. Sie sind nicht unerheblich dafür verantwortlich, dass gut vorbereitete, interessierte und wissenschaftlich neugierige Menschen die Schulen verlassen und an die Univer-

² Vgl. E. Terhart (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim 2000; E. Terhart, Die Lehrerbildung, in: K.S. Cortina (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek b. Hamburg 2008, 745-772, und J. Bauer/B. Drechsel/J. Reteldorf/T. Sporer/L. Rösler/M. Prenzel/J. Möller, Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung, Beiträge zur Hochschulforschung 32 (2010) Nr. 2, 34-55.

³ Vgl. M. Prenzel/K. Reiss/T. Seidel, Lehrerbildung an der TUM School of Education, Erziehungswissenschaft 22 (2011), Nr. 43, 47-56, und K.Reiss/M. Prenzel/T. Seidel, Ein Modell für die Lehramtsausbildung: Die TUM School of Education, in: R. Oerter/D. Frey/H. Mandl/L. v. Rosenstiel/K. Schneewind (Hrsg.), Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit, München 2012, 192-208.

⁴ Vgl. H. Weiler, Keyword: International Research on Higher Education: Scholarship Between Policy and Science, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (2008) Nr. 4, 516-541.

sität kommen. Insofern liegt es im eigenen Interesse von Universitäten, sich um eine hervorragende Lehrerbildung zu kümmern. Ganz offensichtlich gehört dazu dann auch eine exzellente Bildungsforschung, die notwendige Grundlage einer Lehramtsausbildung im Hinblick auf die genannten Kriterien ist.

2. Organisation der TUM School of Education

Die TUM School of Education ist eine eigenständige Fakultät der Technischen Universität München. Das unterscheidet sie von den an deutschen Universitäten vielfach eingerichteten „Zentren für Lehrerbildung“, die dort für die Koordinierung der unterschiedlichen Bereiche der Lehrerbildung verantwortlich sind. Fakultäten haben im Spektrum eine eigene Stimme, sind in alle regulären Prozesse der Universität eingebunden und arbeiten nach den allgemeinen Regeln. Das sind die großen Vorteile einer solchen Organisation. Selbstverständlich ist aber auch für eine Fakultät für Lehrerbildung die Koordination des Lehramtsstudiums eine wichtige Aufgabe. Die TUM School of Education hat entsprechend eine Querschnittsfunktion für diesen Bereich. Konkret verwaltet sie alle Ressourcen für die Lehrerbildung und trägt die Verantwortung für Studierbarkeit, für Kohärenz, Relevanz und Qualität der Lehre im Lehramtsbereich. Dazu ist der stetige Austausch mit den Fächern notwendig, der auch von der Fakultät initiiert und organisiert wird. Genauso ist die Fakultät dafür verantwortlich, dass die Zusammenarbeit und der systematische Austausch mit Schulen gepflegt werden.

Die TUM School of Education ist daneben die ‚professionelle Heimat‘ der Lehramtsstudierenden, die alle hier immatrikuliert sind. Es ist nur konsequent, dass auch die Professionswissenschaften von Lehrern und Lehrerinnen in dieser Fakultät ihren gemeinsamen Platz haben. Es ist nämlich ein weiteres Charakteristikum, dass sowohl die Erziehungswissenschaften als auch die Fachdidaktiken in diese Fakultät gehören. Auch das ist in dieser Form nur selten realisiert, sind doch an vielen Universitäten die Fachdidaktiken den entsprechenden Fächern zugeordnet. Die Vorteile einer engen Kooperation zwischen Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken ‚unter einem Dach‘ liegen allerdings auf der Hand. Sie spiegelt insbesondere wider,

wie sehr diese beiden Bereiche sowohl in der Forschung als auch in der Lehre mit ähnlichen Methoden arbeiten und ähnliche Inhaltsbereiche adressieren. Damit kann die TUM School of Education einer ihrer wesentlichen Aufgaben nachkommen, der Initiierung von Bildungsforschung und der Durchführung entsprechender Projekte in einem interdisziplinären Kontext.

3. Komponenten der Lehramtsausbildung

In den Standards für die Lehrerbildung, die von der deutschen Kultusministerkonferenz einvernehmlich verabschiedet wurden, wird das Berufsbild von Lehrkräften beschrieben.⁵ Danach sind Lehrer und Lehrerinnen Fachleute für das Lehren und Lernen, deren Kernaufgabe die Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen ist. Sie nehmen Erziehungs-, Beurteilungs- und Beratungsaufgaben wahr, beteiligen sich an der Schulentwicklung und sorgen für ein lernförderliches und motivierendes Schulklima. Zum Lehramtsberuf gehört dabei die ständige Weiterentwicklung der Kompetenzen. Die Beschreibung macht zum einen deutlich, wie wenig ein reines Modell der Wissensvermittlung mit den vielfältigen beruflichen Anforderungen zu tun hat. Sie zeigt außerdem, wie sehr die einzelnen Bereiche ineinander greifen und in ein ganzheitliches Konzept von Lehrerbildung bzw. Lehramtsausbildung integriert werden sollten.

Die TUM School of Education sieht es als ein wesentliches Ziel an, ihre Ausbildung im genannten Sinne stärker auf das Berufsfeld auszurichten. Konkret geht es dabei um den Erwerb von Wissen für die Handlungsebene von Lehrkräften, um ein Verständnis der Bedingungsfelder von Unterricht und Schule, um die Vorbereitung auf wichtige und häufige Entscheidungssituationen, den Umgang mit typischen und gravierenden Problemkonstellationen, um das Wechselspiel von Wissen, Routinen und Berufsethos sowie um allgemeine Aspekte der Professionalität von Lehrkräften wie sie etwa durch den Umgang mit Standards, die kollegiale Zusammenarbeit oder den Blick auf Qualitätssicherung an Schulen gegeben sind. Diese Ausrichtung auf die

⁵ Kultusministerkonferenz, Standards für die Lehrerbildung: Erziehungswissenschaften, 2004, 4, vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Stand 12.2.2013).

Schulpraxis kann allerdings nur dann wirklich wirksam werden und ist auch nur dann eine solide Grundlage für die kontinuierliche Weiterbildung, wenn sie wissenschaftlich fundiert ist. Die erste Phase der Lehrerbildung muss entsprechend ein solides Fachwissen vermitteln, das souverän angewendet werden kann und anschlussfähig an neue wissenschaftliche Entwicklungen ist. Sie muss vertraut machen mit einschlägiger Forschung zu relevanten Problemen von Unterricht und Schule, sodass evidenzbasierte professionelle Entscheidungen getroffen werden können. Schließlich müssen die Studierenden auch darauf vorbereitet werden, ihr Handeln in Bezug auf Wissen, Routinen und Berufsethos zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen. Die Herausforderung besteht darin, diese Aspekte in einem Ausbildungskonzept zu realisieren, das fachliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Komponenten in ihren wechselseitigen Verbindungen sieht und für die Studierenden transparent macht.

Eine Anmerkung sei noch gemacht: Die TUM School of Education hat für die Zulassung ein zweistufiges Verfahren implementiert. Die Bewerber und Bewerberinnen reichen das Abiturzeugnis, einen Lebenslauf und ein Motivationsschreiben ein. Sie werden bei sehr guten Noten direkt zugelassen und ansonsten zu einem halbstündigen Auswahlgespräch eingeladen. Ein Auswahlgremium, bestehend aus drei Personen (aus den Fächern, der School of Education und/oder den Referenzschulen) versucht in diesem Gespräch, die Berufsvorstellungen sowie die fachlichen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Voraussetzungen zu erfragen. Über das Gespräch erhalten Bewerber und Bewerberinnen eine Rückmeldung, in der ihre Stärken thematisiert, aber auch besondere Herausforderungen für die weitere Entwicklung beschrieben werden. Gegebenenfalls wird von der Aufnahme eines Lehramtsstudiums abgeraten. Die bisherigen Gespräche legen nahe, dass Beratung und Empfehlungen von den Bewerbern und Bewerberinnen geschätzt und bei ihrer Studienentscheidung berücksichtigt werden.⁶

⁶ Vgl. M. Prenzel, Initiativen und Perspektiven zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung, in: W. Benz/J. Kohler/K. Landfried (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin.

4. Das Ausbildungskonzept am Beispiel des Faches Mathematik

Wie in anderen Lehramtsstudiengängen auch, belegen die Studierenden an der TUM School of Education Veranstaltungen in ihren Unterrichtsfächern, den zugehörigen Fachdidaktiken und den Erziehungswissenschaften und werden darüber hinaus im Rahmen von Praktika mit ihrer Rolle als Lehrende in der Schulpraxis vertraut gemacht.

Wenn man ein Bild bemühen möchte, dann werden Fach, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraxis oft als die vier Säulen der Lehramtsausbildung angesehen. Leider hat das Bild der Säule etwas eher Statisches an sich: Jede Säule hilft dabei, das Ganze zu tragen, aber die Säulen haben untereinander eigentlich keinen gemeinsamen Teil. Für die Ausbildung an der TUM School of Education greift das Bild eines Netzes besser, bei dem Fach, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraxis als Komponenten mit vielen Bezügen und Berührungspunkten angesehen werden. So gibt es eine enge Verzahnung sowohl zwischen fachlicher und fachdidaktischer Ausbildung als auch zwischen erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung. Darüber hinaus ist die Kooperation mit der Schulpraxis ein wichtiges Anliegen aller Bereiche.

Die Technische Universität München konzentriert sich auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich sowie das Fach Sport und bietet in der Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien die Fächerkombinationen Mathematik - Physik, Mathematik - Chemie, Mathematik - Informatik, Mathematik - Sport und Biologie - Chemie an. Damit ist die Mathematik ein zentrales Fach, das nur in einer Fächerkombination nicht vorkommt. Mit der Gründung der TUM School of Education bot es sich daher an, zunächst hier die Ausrichtung zu schärfen.

In der Konsequenz wurde, auch beruhend auf Vorarbeiten der Fakultät für Mathematik, ein neues Muster für die Fachveranstaltungen geschaffen. In Kooperation von Fach und Fachdidaktik entstanden dabei Formate, die stärker auf die zukünftige Profession ausgerichtet sind. Zentrale Idee waren dabei die bessere Verbindung von Schulmathematik und universitärer Mathematik sowie das frühzeitige und kontinuierliche Einüben der Rolle als Lehrer oder Lehrerin. Realisiert wird dieses Konzept vor

allem in so genannten ‚Ergänzenden Übungen‘, die speziell für Lehramtskandidaten und Lehramtskandidatinnen angeboten werden. Sie sind verbindlicher Teil der regulären Mathematikvorlesungen und geben den Studierenden die Möglichkeit zur selbstständigen und vertiefenden Arbeit mit dem Blick auf Bezüge zu Schule und Unterricht. Dabei ist es vor allem die „Mathematik vom höheren Standpunkt“⁷, die hier als Leitbild gesehen werden kann und eine Basis für die Anwendung fachdidaktischen Wissens bietet.

Die Kooperation von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik beruht nicht nur auf gemeinsamen Lehrveranstaltungen, sondern auch auf einer gemeinsamen Philosophie von Schule und Unterricht. Während in manchen Universitäten die Konzepte wenig aufeinander abgestimmt sind, sehen sich beide Fachgebiete an der TUM School of Education als Teile einer empirisch orientierten Bildungsforschung. Damit ist eine methodische Basis vorbereitet, die nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Lehre ein geeignetes Paradigma bereitstellt und einen gemeinsamen Rahmen eröffnet. Die Umsetzung in der Schulpraxis wird durch gemeinsame Lehrveranstaltungen und Unterrichtsbesuche erreicht, die durch das Praktikumsformat *TUMpaed* vorgegeben sind.

Das genannte Konzept ermöglicht eine Vielfalt von Lernorten außerhalb universitärer Vorlesungen und Seminare, aber auch außerhalb der Schule. So gibt es eine Vielzahl von Aktivitäten, die Schüler und Schülerinnen in die Universität holen, wo sie Erfahrung mit wissenschaftlichem Arbeiten sammeln können. Die entsprechenden Labore können damit als Schnittstelle zwischen Fach und Schulpraxis genutzt werden.

5. Bildungsforschung an der TUM School of Education

„Teaching is properly done by hunch, by intuition, by experience, by ideology; what it also needs is a basis in scientific research.“ Dieser Satz, der dem Psychologen und Bildungsforscher Nathaniel L. Gage (1917-2008) zugeschrieben wird, hat nichts von seiner Gültigkeit verloren. Die Ausbildung zum Lehrer oder zur Lehrerin ist keine

⁷ Vgl. F. Klein, Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus, Teil II: Geometrie, Leipzig 1913.

„Meisterlehre“ (falls es sie in diesem alten Sinn überhaupt noch gibt), sondern aus guten Gründen ein akademisches Studium, das auf ein Berufsleben mit sich ständig ändernden Bedingungen vorbereiten muss. Dieser Anspruch kann nur erfüllt werden, wenn Lehrerbildung und Bildungsforschung ineinandergreifen.

Die TUM School of Education ist eine forschungsintensive Institution. Die Fragestellungen, die hier bearbeitet werden, orientieren sich dabei an einem großen und breiten Forschungsfeld und haben entsprechend aus verschiedenen Perspektiven Relevanz für die Lehre und die Studierenden. So gibt es mehrere Arbeitsgruppen, die sich mit dem Unterricht an Schulen und Hochschulen mit seinen Mustern, Wirkungen und Innovationen befassen. Dabei werden individuelle Lernprozesse in unterschiedlichen Altersgruppen analysiert, aber auch Interventionsstudien durchgeführt, um das Lehren und Lernen zu verbessern. Ein Schwerpunkt ist die Betrachtung von Kompetenzentwicklungen und das *Assessment*. Die TUM School of Education ist hier Teil des „Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien“ (ZIB), bei dem sie die Federführung hat. Von diesem Zentrum aus wird in Deutschland PISA durchgeführt und ausgewertet. Genauso arbeiten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der TUM School of Education bei der Erstellung deutschlandweiter Vergleichsarbeiten mit. Ebenfalls in diesen Bereich fallen kleinere Studien, die über individuelle Entwicklungen Aufschluss geben. Weitere Themen betreffen etwa die Lehrkräfte bzw. allgemein das pädagogische Personal mit den entsprechenden Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten, die Schule selbst (z.B. Kooperationen, Ganztagsprogramme, Leitung und Management, Qualitätsentwicklung) sowie auch außerschulische Lernorte (Bildungskonzepte und Lerneffekte, Zusammenarbeit mit der Schule).

Für die Studierenden hat eine so betriebene Bildungsforschung zunächst die eher allgemeine Konsequenz, dass sich ihre Ausbildung am aktuellen Erkenntnisstand und am „besten verfügbaren Wissen“ orientiert. Sie verstehen so die derzeitigen Erfordernisse von Schule und Unterricht besser und können dieses Wissen zur Grundlage einer Reflexion ihres professionellen Handelns nehmen. Forschungsbasiertes Lernen in der Ausbildung sollte aber auch anschlussfähig für neue Entwicklungen sein und so die Voraussetzungen für das Lernen über die Lebensspanne schaffen.

6. Schlussbemerkung

Die TUM School of Education wurde 2009 als erste ihrer Art in Deutschland gegründet. Inzwischen gibt es bereits weitere Universitäten, die das Modell (mehr oder minder) übernommen haben. Es sind die Universitäten Bielefeld, Bochum, HU Berlin und Wuppertal in Deutschland, Innsbruck, Klagenfurt und Salzburg in Österreich. Man darf also vorsichtig optimistisch sein, dass die Bedeutung einer guten Lehrerbildung in verlässlichen Strukturen nicht nur von einzelnen Akteuren im universitären und bildungspolitischen Umfeld gesehen wird.⁸ Eine fachlich, fachdidaktisch und erziehungswissenschaftlich fundierte Lehrerbildung mit hohem Praxisbezug passt offensichtlich in die aktuelle gesellschaftliche Diskussion.

⁸ Vgl. W.A. Herrmann/M. Prenzel (Hrsg.), Talente entdecken – Talente fördern: Bildung und Ausbildung an den Hochschulen in Deutschland, Veröffentlichungen der Hans Martin Schleyer-Stiftung, Bd. 78, Köln 2011.

7. Teacher Education in Transformation

Norbert Pachler

This piece critically reflects on some current issues concerning teacher education in England with reference to recent policy documents. Some reference is also made to selected recent research literature in the field from the US and the UK.

One particular feature of teacher education programmes in England, in addition to them being mostly post-graduate and at least in part at Master's level, is the partnership-based approach underpinning them. This manifests itself not only in the amount of time participants spend in schools – two thirds of their time on the Postgraduate Certificate in Education (PGCE) programme, the still dominant route to Qualified Teacher Status (QTS); it also plays out in the systems and processes attendant to the design, development, teaching, evaluation and quality assurance of provision. Student teachers normally teach at least half a full timetable and contribute actively to a wide range of professional tasks in schools supported by mentors, experienced teachers who act as co-tutors in tandem with university teacher educators.¹ These features have evolved over the least 20+ years, in part in response to criticism by the so-called New Right, which is enjoying a resurgence in the UK² and whose ideas can be seen to influence education policy in the form of a radical, neo-liberally orientated reform agenda, which aims to restructure the education system from a public service characterized by local accountability into a free education market economy characterized by the principle of commodification open to for-profit companies.

In response to a period of significant teacher shortages in times of strong economic performance and a by-and-large hostile attitude of the media towards teachers, a whole range of different routes into the teaching profession were developed in order

¹ See N. Pachler/K. Field, From Mentor to Co-Tutor: Reconceptualising Secondary Modern Foreign Language Initial Teacher Education, *Language Learning Journal* 23 (2001), 15-30.

² See G. Whitty, 20 Years on and Departments of Education are 'Next in Line for the Treatment' again, 2013, <http://ioelondonblog.wordpress.com/2013/04/03/20-years-on-and-departments-of-education-are-next-in-line-for-the-treatment-again/> (7.4.2013).

to ensure adequate teacher supply. As a result, studying to become a teacher at university, albeit with a long period of time spent in schools, is now only one of a number of possible routes into teaching. These routes on the one hand provide alternatives to traditional university-based models shifting the locus from teacher education as an academic and intellectual endeavour to training on the job with a strong, if not exclusive skills orientation as well as making it easier for potential candidates to make the decision to become teachers later on in life as mature students and career changers. Teaching can be seen to have (been) changed for a number of applicants from a vocation, an occupation with a special attraction – often due to a strong desire to work with children –, into a job, a paid position of regular employment. Another noteworthy feature are the financial incentives the government offers to those training to become teachers (in certain subjects and following certain routes into teaching).³ It is interesting to note how these instruments – and other aspects of education policy – are increasingly being used not as mechanisms to regulate supply, i.e. to ensure sufficient numbers of appropriately qualified candidates are available at any one time, but also seemingly for political and ideological ends.⁴ Political and ideological in the sense of a particular set of conscious beliefs and ideas, which underpin a specific worldview articulated in the form of a political theory and attendant policies. Gillies, for example, in his analysis of speeches and newspaper articles of the Secretary of State identified a discourse characterized by a number of binaries such as good/bad, effective/ineffective, control/autonomy, new/old and what he calls norm-referencing terminology as well as a number of ‚silences‘. With reference to Nietzsche⁵, Gillies characterizes the Secretary of State as being engaged in a *Geisterkrieg*, „a struggle of human understanding, in this case over the construction of school education as a concept and practical reality. Despite his explicit rejection of that charge, he (*the Secretary of State*) repeatedly attacks left-wing ‚ideology‘, but argues that his own policies are, conversely, „evidence-based, practical solutions“.⁶ According to Priestland⁷, the

³ Details <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching> (7.4.2013).

⁴ See DfE, The Importance of Teaching, The Schools White Paper 2010, <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/CM-7980.pdf>, und DfE, The Case for Change, 2010, <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-00564-2010.pdf> (7.4.2013).

⁵ F. Nietzsche, *Ecce homo: How One Becomes What One Is*, Harmondsworth 1979 [1908], 127.

⁶ D. Gillies, Mr Gove's Education: A Critical Discourse Analysis, Paper Presented at We Need to Talk about Teaching: Education Policy and Practice after two and a half Years of the Coalition Govern-

UK government is „stubbornly pursuing a discredited 1980s ideology of quasi-markets, even though 30 years of experience shows that far from improving quality, it is destroying it“⁸.

On the basis of an arguably rather superficial analysis of a highly selective and carefully chosen sample of background material, the UK government is currently in the process of transforming teacher education along the lines of a school-based training paradigm with a strong focus on practical skills, school-based coaching and peer-to-peer support.⁹ As Whitty¹⁰ argues, what the evidence does show is that teacher education in the best performing education systems around the world is based on close collaboration between universities and schools. Actual current policy in the UK since late July 2012 is for headteachers of so-called academies, schools funded directly by central government and independent of direct control by local government – a type of school actively promoted by the Department for Education –, to be able to employ teachers who do not have qualified teacher status, i.e. who have not undergone a formal programme of teacher education. In their online press notice the DfE describes this as „some minor changes“.¹¹ Whilst this is not the general rule, and at the moment also not advocated as a desirable default position, it may be viewed as indicative of a certain lack of value placed by government on the preparation of teach-

ment, Symposium at King's College London, 2013, <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/web-files2/JBurke-Symposium-/Gillies--.pdf>, 3 (7.4.2013).

⁷ D. Priestland, Britain's Education System Is Being Tested to Destruction, *The Guardian* 2.1.2013, <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2013/jan/02/education-tested-to-destruction> (12.4.2013).

⁸ For a recent review of market mechanisms in education see S. Waslander/C. Pater/M. v. d. Weide, Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education, OECD Education Working Papers No. 52 (2010), <http://www.oecd.org/edu/ceri/47229500.pdf> (7.4.2013).

⁹ See DfE, *The Case for Change*, 2010, 9-10; for a critique see R. Alexander, *World Class Schools – Noble Aspiration or Globalized Hokum?*, *Compare* 40 (2010), Issue 6, 801-817; F. Coffield, *Why the McKinsey Reports Will Not Improve School Systems*, *Journal of Education Policy* 27 (2010), Issue 1, 131-149; P. Morris, *Pick, 'n' Mix, Select and Project: Policy Borrowing and the Quest for 'World Class' Schooling: an Analysis of the 2010 Schools White Paper*, *Journal of Education Policy* 27 (2010) Issue 1, 89-107; N. Pachler, *'Interesting Times' or Teacher Education and Professionalism in a 'Brave New World'*, in: M. Evans (ed.), *Teacher Education and Pedagogy: Theory, Policy and Practice*, Wiesbaden 2013, 23-40.

¹⁰ G. Whitty, *20 Years on and Departments of Education Are 'Next in Line for the Treatment' again*, <http://ioelondonblog.wordpress.com/2013/04/03/20-years-on-and-departments-of-education-are-next-in-line-for-the-treatment-again/> (7.4.2013).

¹¹ <http://www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a00212396/academies-to-have-same-freedom-as-free-schools-over-teachers> (7.4.2013).

ers in pedagogic practice. Some also see it as a measure to make savings in the education system at a time of financial exigencies.

One reason for these developments, in addition to a general anti-intellectual disposition in public life, is a perceived tension between theory and practice rather than a recognition of the importance of their symbiotic relationship as well as a lack of conceptualisation of teaching as a socio-cognitive and intellectual activity but rather a view of teachers as agents of knowledge transfer and curriculum implementation as evidenced, for example, by the current curriculum reforms characterized by a strong focus on knowledge and facts.¹² There are also other reasons for the policy to reduce the influence of universities and increase that of schools, in particular those directly accountable to central government, in the selection and preparation of teachers. This, indeed, is one of the key features of the currently favoured 'School Direct' initiative¹³, where schools – instead of universities – apply to government for training places and subsequently contract the services of universities for support in training the candidates recruited to fill these places, often in the context of a competitive bidding environment in order to achieve the most favourable (financial) terms possible. A view held by some influential stakeholders, including the current Secretary of State for Education himself, is that it is universities, and the academics running education departments and responsible for developing curricula and teacher training courses¹⁴, who are part of the – arguably perceived rather than real – problem rather than part of the solution. Perceived, because the evidence of the government's own inspectorate would suggest that teacher education is in a good state of health with most providers inspected between 2008 and 2010 being judged to be good or outstanding. Interestingly the report also notes that there is more outstanding provision in partnerships led by higher education institutions than in school-centred partnerships and

¹² See <http://www.guardian.co.uk/education/national-curriculum> (7.4.2013).

¹³ See <http://www.education.gov.uk/schools/careers/traininganddevelopment/initial/b00205704/school-direct> (7.4.2013).

¹⁴ See M. Gove, I Refuse to Surrender to the Marxist Teachers Hell-bent on Destroying our Schools: Education Secretary Berates 'the New Enemies of Promise' for Opposing his Plans, in Mail Online, <http://www.dailymail.co.uk/debate/article-2298146/I-refuse-surrender-Marxist-teachers-hell-bent-destroying-schools-Education-Secretary-berates-new-enemies-promise-opposing-plans.html> (7.4.2013).

employment-based routes.¹⁵ Support for the involvement of universities in teacher education also comes from another important recent source, namely the UK Parliament Education Select Committee, which notes in its Ninth Report in April 2012 in paragraph 78 that „we believe that a diminution of universities’ role in teacher training could bring considerable demerits, and would caution against it. Indeed, we have seen substantial evidence in favour of universities’ continuing role in ITT, and recommend that school-centred and employment-based providers continue to work closely with universities“¹⁶.

One argument advanced in support of current teacher education policy is to locate the decision about who should, or should not, join the teaching profession within the purview of future employers and to enable a closer match of the training received by future teachers with the perceived needs of the schools in which they are likely to spend at least part of their teaching careers. Whether it is sensible to do so at the expense of a broader exposure to pedagogical practices in a range of schools and, importantly, those advocated by relevant literature is open to contestation. In order not to be misunderstood, the argument advanced here is not one of a lack of recognition of the importance of a substantial practical element in teacher education and the importance of a strong partnership approach; instead, it is one about developing in student teachers critical professional agency through the acquisition of the necessary analytical apparatus in order to enable them to ask, and seek answers to relevant questions of their practice with a view to continuously being able to improve it in ever changing contexts.¹⁷

In such uncertain times for university-based teacher education, teacher educators are increasingly confronted with questions around the relevance of their work and the efficacy of their contribution to the quality of teaching and learning in our schools. A review of recent literature on the approaches that (should) characterize teacher edu-

¹⁵ See OFSTED, The Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Education, Children’s Services and Skills 2009/10, The Stationery Office, London 2010, <http://www.ofsted.gov.uk/sites/default/files/documents/Ofsted%20Annual%20Report%2009-10%20-%20full%20report.pdf> (7.4.2013).

¹⁶ <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201012/cmselect/cmeduc/1515/151507.htm#a17> (7.4.2013).

¹⁷ See E. Hodson/K. Smith/T. Brown, Reasserting Theory in Professionally Based Initial Teacher Education, *Teachers and Teaching* 18 (2012), Issue 2, 181-195.

cation¹⁸ suggests that engagement with practice is central to the success or otherwise of teacher education programmes. This engagement in practice can come in a range of different forms and the literature inter alia distinguishes the following notions and related approaches: reflective practice, clinical practice, deliberate practice, approximation of practice, 'pedagogies of enactment' with reference to high leverage practices and 'lesson study'. The literature also stresses the importance of an awareness of the significance of context within which practice is situated. In addition, it suggests the importance of the development of theoretical perspectives by student teachers as well as the development by them of research literacy, for example around the disposition of 'inquiry as a stance'. And, it stresses the significance of 'communities of practice'. It would go beyond the scope of this contribution to discuss each of them in detail. The question arises, though, as to how a school-based approach to teacher education is placed to deliver on the above, which ostensibly centres around an expanded view of practice and involves a certain distancing from practice, and a reflective engagement with practice within the context of a wider community including opportunities to approximate practice in settings of reduced

¹⁸ See C. Brooks/J. Brant/I. Abrahams/J. Yandell, Valuing Initial Teacher Education at Master's Level, *Teacher Development* 16 (2012), Issue 3, 285-302; M. Cochran-Smith/S. Lytle, Beyond Certainty: Taking an Inquiry Stance on Practice, in: A. Lieberman/L. Miller (Eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development in Practice*, New York 2001, 45-60; V. Ellis, Impoverishing Experience: The Problem of Teacher Education in England, *Journal of Education for Teaching* 36 (2012), Issue 1, 105-120; P. Grossman/K. Hammerness/M. McDonald, Redefining Teaching, *Re-Imagining Teacher Education*, *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15 (2009), Issue 2, 273-289; P. Grossman/M. McDonald, Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education, *American Educational Research Journal* 45 (2008), No. 1, 184-205; J. Hiebert/A. Morris, Teaching, rather than Teachers, as a Path toward Improving Classroom Instruction, *Journal of Teacher Education* 63 (2012), Issue 2, 92-102; F. Korthagen, Situated Learning Theory and the Pedagogy of Teacher Education: Towards an Integrative View of Teacher Behavior and Teacher Learning, *Teaching and Teacher Education* 26 (2010), Issue 1, 98-106; M. Lampert, Improving Teaching and Teachers: a 'Generative Dance'?, *Journal of Teacher Education* 63 (2012), Issue 5, 361-367; C. Lewis/R. Perry/S. Friedkin/J. Roth, Improving Teaching Does Improve Teachers: Evidence from Lesson Study, *Journal of Teacher Education* 63 (2012), Issue 5, 368-375; I. Menter/M. Hulme/D. Elliot/J. Lewin, Literature Review on Teacher Education in the 21st Century, University of Glasgow 2010, <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/325663/0105011.pdf> (7.4.2013); R. C. Pianta, *Teaching Children Well*, Washington, DC 2011; J. Pickering/C. Daly/N. Pachler, *New Designs for Teachers' Professional Learning*, Bedford Way Papers – Institute of Education, University of London, London 2007; R. Rueda/J. Stillman, The 21st Century Teacher: A Cultural Perspective, *Journal of Teacher Education* 63 (2012), Issue 4, 245-253; L. Shulman/J. Shulman, How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective, *Journal of Curriculum Studies* 36 (2004), Issue 2, 257-271; K. Zeichner, The Turn once again toward Practice-Based Teacher Education, *Journal of Teacher Education* 63 (2012), Issue 5, 367-382.

complexity as well as participation on acts of practical knowledge construction through collaboration with peers and systematic enquiry.

As I have recently argued elsewhere¹⁹, drawing on Shaffer and Gee²⁰, I would posit that a policy approach to teacher education and development is required, which foregrounds the ability to „handle the complex and technical languages, symbol systems and practices needed for highly technical work, the ‚languages‘ of higher-order (domain knowledge), complex technologies, systems design, (...) communication and the hard sciences“²¹. To achieve this, Shaffer and Gee argue²², the creation and support of ‚*islands of expertise* in sophisticated thinking‘ mediated by modern technologies, comprising a rich resource ecology and complex language is required. It is argued here that universities, their departments of education and their faculty have a very valuable contribution to make in this regard.

¹⁹ See N. Pachler, ‚Interesting Times‘ or Teacher Education and Professionalism in a ‚Brave New World‘, in: M. Evans (ed.), *Teacher Education and Pedagogy: Theory, Policy and Practice*, Cambridge 2013, 23-40.

²⁰ See D. Shaffer/J. Gee, *Epistemic Games as Education for Innovation*, in *Learning through Digital Technologies*, BJEP Monograph Series II (2007), No. 5, 71-82.

²¹ *Op. cit.*, 73.

²² *Op. cit.*, 73-74.

8. Teacher Quality in the United States

Donna L. Wiseman

We are here to talk about the challenges of preparing quality teachers who can thrive into today's classrooms and help develop responsible citizens who understand how to play a prime role locally and globally. Whether it is in Austria, the United States, Japan, or West Africa, there is an insistence that the performance and effectiveness of teachers must improve.¹ Widespread evidence that teachers are critical to raising education standards and that the effect of teacher quality swamps all other educational investments have ignited policy makers and others to insist that those who prepare teachers and provide professional development do so in ways to ensure that all teachers are highly skilled and motivated to perform at their very best. For those of us who prepare teachers, there have never been such high expectations.² How we respond to these expectations is important in my country and in yours. Today, I will share with you the story of the challenges that face the US teacher education and how we are responding to those challenges.

1. Demands on Teacher Preparation

The demand for better teacher education is shaped in large measure by concerns about the performance of elementary and secondary students. This includes performance on international measures of student achievement when compared to Japan, Singapore, Finland, Switzerland, China and other countries. International comparisons continue to show that high schoolers are not competing at expected levels es-

¹ See. OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, 2009.

² See. R. Gordon/ T.J. Kane/D.O. Staiger, *Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job*, Washington 2006; L. Darling-Hammond, *Performance Counts: Assessment Systems That Support High-Quality Learning*. Washington DC 2010; L. Darling-Hammond, *Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*, Washington, DC 2010 and D. Goldhaber, *Lessons from Abroad: Exploring Cross-country Differences in Teacher Development Systems and what they Mean for U.S. Policy*, in: D. Goldhaber/J. Hannaway (eds.), *Creating a new teaching profession*, Washington, D.C 2009.

pecially in mathematics and science where the US ranks lower than some third world countries.³ Comparisons are also made within our country. Teacher education in the US exists in an environment where there are wide achievement gaps between diverse student groups in our own classrooms. Many students are not prepared for success in post secondary education or are unable to enter the workforce with appropriate skills and abilities needed for today's jobs not to mention future jobs. Today's teachers prepare students for unknown jobs/skills that we may not be able to identify. The use of media and technology and modern ways of thinking suggests new expectations for teaching and learning. These issues and others have resulted in a profound shift in the value ascribed to university-based teacher education in the USA.

Teacher Quality in the United States has become highly debatable and extremely political. The focus of public policy makers and politicians, philanthropists, the media and 'think tanks' across the political spectrum has continued to assert that teacher education must improve. Their insistence is reinforced by research evidence that high quality teachers are critical to raising educational standards and improving the learning of all students. Indeed, many contend that the efficiency and equity of schooling now depends on having highly effective teachers in the classrooms. Seemingly everywhere there is a demand for better students to be recruited into teacher education, that they will have better preparation in the subjects they will teach, that they will know how to teach those subjects to more students with diverse backgrounds, that future teachers will have more clinical, school based internships, and that they will be well mentored in their first years of teaching. There is insistence that every step along this pathway from teacher candidate to novice teacher will be well documented and that intervention and support by teacher educators will be provided. Measuring the effects of those investments is demanded everywhere.

Indeed, many contend that the efficiency and equity of schooling depends on having highly effective teachers in the classrooms. Seemingly everywhere there is a demand for better students to be recruited into teacher education, that they will have better

³ See U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Digest of Education Statistics, 2010. Online unter http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/ch_6.asp (26.2.2013).

preparation in the subjects they will teach, that they will know how to teach those subjects to more students with diverse backgrounds, that future teachers will have more clinical, school based internships, and that they will be well mentored in their first years of teaching. There is insistence that every step along this pathway from teacher candidate to novice teacher will be well documented and that intervention and support by teacher educators will be provided. Measuring the effects of those investments is demanded everywhere.

Perhaps the greatest challenge that US teacher education faces is that we lack a compelling road map to follow. There are so many questions that we cannot answer with the assurance of research support. This has led to an intense debate about how we move forward. Everyone subscribes to having high quality teacher education programs but how do you know what is a high quality program? A recent study, completed by the prestigious US National Research Council concluded, there is little evidence that supports any one way of preparing teachers⁴ – a finding that further fuels the debate.

2. Traditionalists vs. Reformers

As with every debate, there are two contending forces. On the one side are those labeled 'traditionalists'. 'Traditionalists' is a label applied to university-based teacher educators – and not one chosen by the profession. In the minds of many, it represents the *status quo* and describes those who are 'resistors', 'backward looking', or 'outdated' and is a term of derision or disrespect. On the other side are so-called 'reformers' (those representing major philanthropic foundations, the business community, the Obama administration and leading reform groups). They have positioned themselves as 'forward looking'; and 'dynamic' and claimed the mantle of legitimacy.

Each side is determined to recast teacher education in their own image using 'their' tools to measure the efficacy of programs and to highlight the success of graduates.

⁴ See National Research Council, Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States, *Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy*. Washington, DC 2010.

For the moment, the reformers have coalesced around an agenda that places much more authority in the hands of the state, ensures greater conformity across teacher preparation, and insists on assessing the effectiveness of program graduates in their practice and attributing those successes to their preparation program. They emphasize performance over credentials, show skepticism about conventional licensure and preparation, and have succeeded in removing data firewalls at the state level so that student performance gains on standardized measures of achievement can be attributed to individual teachers.⁵ Their agenda for action includes standards setting, alignment and accountability, data-driven decision making, performance assessment, the use of value added models for determining teacher effectiveness, content mastery, clinically based preparation, the use of modern technologies, and competition between and among 'providers of beginning teachers'. The evolution of conservative politics in the US adds momentum to these efforts as 'individualism' trumps 'communalism' in the public discourse and schools and teacher education are 'short changed'.

3. Transition and the Traditionalist's Response

Thus far this has been a story of the ascendancy of the so-called Reformers and the decline of the Traditionalists – of the franchise once 'owned' by higher education faculty now dispersed to a variety of providers sponsored by an array of interest groups – including some unassociated with higher education. Reformers now shape the policy discourse surrounding teacher education but the traditionalists are reasserting their role and putting forward some bold initiatives. In the past three years there have been a series of moves intended to strengthen the hand of university based teacher educators.

⁵ See F. Hess, *Foot-dragging and Overreaching: The Story of Federal Teacher Policy*, in: P. M. Earley/D. G. Imig/N. M. Michelli (eds.), *Teacher Education Policy in the United States: Issues and Tensions in an Era of Evolving Expectations*, New York 2011.

Accreditation and Standards development

A new accreditation agency for educator preparation was finalized in 2011, bringing together the National Council for the Accreditation of Teacher Education and the Teacher Education Accreditation Council to form the Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). This provides an extraordinary opportunity for the profession to define the characteristics of high performing and high quality educator preparation programs. The intent of the new body is to create standards to be used in a unified manner with evidence-based examples of how programs are performing. A Commission of leading educators in the US is currently at work to develop a set of prescriptive standards grounded in research that will guide both traditional and alternative route programs. The Commission is focused on standards development in five areas:

- content and pedagogical knowledge
- clinical practice and partnerships
- quality/selectivity of candidates
- program capacity, quality and continuous improvement
- public accountability and transparency⁶

It is anticipated that these new standards and the processes used to examine preparation programs will provide a basis for raising the caliber of programs and securing greater recognition and support for all of educator preparation. More prescriptive standards, emphasizing specific features of knowledge acquisition, learning to teach and practice in clinical settings will be featured that will 'raise the bar' and challenge providers of teacher education.

A focus on clinical practice

Nearly two and a half years ago, the CEO of NCATE commissioned a Blue Ribbon Panel (BRP) on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. The purpose of the commission was to provide NCATE and the field with guidance on what changes to make in educator preparation. Ultimately, the goal of the BRP

⁶ See Council for the Accreditation of Educator Preparation, CAEP Standards for Educator Preparation, Washington, DC 2011.

was to establish a framework that would be a key factor in redesigning educator preparation. The NCATE leadership was guided by the belief that there was a gap between how teachers are prepared and what schools need.

The resulting report (NCATE, 2010) presented examples of excellent clinically-based programs but posited that individual attempts were not enough and that the profession needed an entire new system of clinically-based programs to improve teacher preparation. The basic assumption of the BRP was that teacher education programs must work in close partnership with schools and place practice at the center of preparation experiences. The report issued a call to action and provided 10 design principles that if implemented would turn „...the education of teachers ,upside-down“.⁷

Examples of the principles include:

- Putting Practice at the Center
- Grounding Preparation in Partnerships
- Linking Teacher Preparation with School Contexts
- Focusing on Subject Matter Preparation
- Revamping Curriculum Incentives and Clinical Staffing
- Expanding the Knowledge Base

Assessing Teacher Candidates

A press for a robust performance assessment system is the boldest of the moves by the so-called traditionalists to reshape educator preparation in the US. Teacher education has relied on various forms of candidate assessment – from standardized admission tests and course-embedded assessments to observations of candidates in classroom settings ,doing‘ student teaching and ,technical assessments‘ of candidates regarding their dispositions and readiness to teach. Student portfolios have emerged in recent years to enable teacher candidates to document their accomplishments and to provide instructors with ways to assess their progress. Exit examinations are used in most states in US to determine suitability for state licensure. The

⁷ Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning, Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers, Washington, DC 2010, 2.

inadequacy of these measures and their inability to predict later effectiveness in classrooms led the profession to seek new strategies for evaluating teacher competence.

The American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE) and Stanford University formed a partnership to develop the Teacher Performance Assessment (TPA), a 25-state initiative involving more than 140 teacher preparation programs. The TPA is creating a body of evidence of teaching competence, and will offer a vehicle for systematically examining assessment data to improve teacher preparation programs, provide professional development to practicing teachers, and inform decisions about tenure of individual teachers.

Beginning in academic year 2012-2013, this instrument, based on the highly successful Performance Assessment for California Teachers (PACT), will be made available to all states and teacher preparation programs that wish to improve the consistency with which teacher licensure and accreditation decisions are made, including the rapidly expanding number and variety of 'alternative routes' to licensure. Development of a nationally accessible teaching performance assessment will allow states, school districts and teacher preparation programs to share a common framework for defining and measuring a set of core teaching skills that form a valid and robust vision of teacher competence. As states reference data generated from this tool to inform teacher licensure, recruitment and tenure, they will establish a national standard for relevant and rigorous practice that advances student learning.

The TPA Framework includes the following targeted competencies for future teachers:

- Planning
- Instruction
- Assessment
- Reflection
- Academic Demands.

The TPA will measure:

- the progression early novice to highly accomplished beginner
- expanding repertoire of skills and strategies
- deepening of rationale and reflection
- expansion of focus: teachers, student, whole class, generic groups, individuals

The story of teacher preparation in the US is complex and sometimes confusing, but our greatest hope comes from our day-to-day efforts and the students in our programs. While the conversations outside colleges and schools of education may have a negative bent, it is different within the hallways and classrooms of higher education. There the caliber, commitment, and energy of students enrolling in undergraduate and graduate classes is remarkable. Cohort after cohort is alive with expectations and ready to commit to the challenges of educating all students. Are they idealists? Yes, of course and we need them to bring their positive energy to the teaching profession. They are eager to learn the means to best teach all students and the most effective ways to collaborate and partner with colleagues in schools to ensure that all students benefit from their schooling. While education deans (and leaders of the enterprise) worry if there is a future for university based teacher education, the next generation of teachers eagerly participates in the university program of studies, volunteering to tutor high risk students, observing skilled teachers practice, undertaking student teaching.

4. Teacher Education as a Global Issue

There is no doubt that the challenges related to preparing teachers for the future are great. It is an era of increased accountability for the teaching profession, the ascendancy of a new reform community influencing policy debate and discussion, a growing centrality of standards setting for K-12 and higher education (and particularly teacher education), competition from alternative providers, and confidence in data gathering and the ability to attribute student learning to teacher performance, colleges and universities are challenged. Here we have told the story of how the American

teacher education community is responding with a series of bold responses. But, we still have a great deal of work to do and some major questions to answer.

In the US, there is no disagreement that high quality teachers will improve the educational experiences of learners in elementary and high school classrooms. There is less agreement about how to measure the results of a highly qualified teacher and the nature of the programs that prepare them. Are longer programs better than shorter programs? Are programs based in schools, relying on classroom teachers, better than campus centered preparation programs, relying on university faculty? Are programs focused on subject matter knowledge better than those built on a foundation of socio-cultural theory? Which modes of instruction should be taught? What models of classroom management should be evident? Who should teach future teachers? What backgrounds and experiences should future teachers bring to their experience? Do we train or do we educate future teachers? Can we shape the dispositions that candidates carry-away from programs? What we do know is that we lack answers to these questions.

To identify what is important in our programs and to understand their contributions to effective classroom instruction, we must operate from a research rich foundation that supports and informs our efforts. Strong agreement from the field about an identified research agenda has the potential to produce a more positive policy environment. In addition to research that focuses on the nature of teacher education programs, it is important to understand how policy encourages educational reform. The multiple etiologies of policy and reform and the sustained impact on the profession is an important issue that deserves the attention of scholars. Connections between policy and public attitudes and how they impact teacher education are at the heart of much of our reform, but are not generally taken into account when considering the future of teacher education.

Why is it important for the US to share our challenges and accomplishments at an international conference and why should you be concerned about efforts in the US? Of course, the simplest answer is that we learn from one another and we gain understanding about important issues when we share experiences and solutions. In today's world, brought closer together by the ease of travel and communication, what

happens in one of our countries will most probably come about in another country making it more important for us to work together to answer some of our common questions-consider our connected themes. How much more powerful we could be if we answered important questions related to teaching, learning and teacher preparation together?

All of us realize the importance of preparing teachers who are capable of responding effectively to today's educational issues is an international imperative. The context and demands on teaching are constantly changing. Teacher education throughout the world will be continually called upon to rethink curriculum and programs that stay relevant and meet current demands. Those of us in the profession can expect that there will be significant debates about what experiences produce quality teachers. There will be constant policy driven decisions made from within and outside the profession. The public and political rhetoric will continue and it is safe to say that during the coming years teacher educators throughout the world must be prepared to participate in the debates in an informed and reasoned manner. It will be up to us to contribute scholarly solutions to the policy questions and issues. We can find those scholarly solutions so much better by working together.

III. Lehrerbildung in Österreich

9. Organisation der Lehrerbildung in Österreich: Modelle und Empfehlungen

Ilse Schritteser

Wenn von der Organisation der Lehrerbildung in Österreich, von Modellen und Empfehlungen die Rede sein soll, dann wird es im Vorspann erstens um die Frage gehen müssen, *was* Lehrerbildung leisten soll, welches Wissen, welche Fähigkeiten und welche Fertigkeiten, ganz allgemein also welche *Kompetenzen* Studierende erwerben sollen (1); zweitens wird es darum gehen, *wie* d.h. auf Basis welcher Gestaltungsmomente, diese Kompetenzen angeeignet werden können (2); drittens wird man sich die Frage nach den neuralgischen Punkten von Lehrerbildung stellen müssen, den Hürden und Problemfeldern, die notwendige Entwicklungen behindern (3); viertens und zusammenfassend werden auf Basis der angestellten Überlegungen einige Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrerbildung zu formulieren sein (4).

1. Organisation von Lehrerbildung in Österreich: Vorspann

Auf die Frage nach den Kompetenzen erhält man aus der Lehrerbildungsforschung Kataloge von Zielkompetenzen, die zwar alle am Handlungsfeld orientiert sind, denen jedoch eine systematisch von den Aufgaben dieses Handlungsfeldes abgeleitete Begründung vielfach fehlt.¹ Unterschiedliche Modelle und Kompetenzbereiche der Lehrerbildung wurden in den letzten Jahren vermehrt vorgelegt.² Je nach Ausgangsperspektive werden unterschiedliche Kataloge von Standards zu den erwarteten *Outcomes* von Lehrerbildung formuliert – Beispiele dafür: die amerikanischen INTASC

¹ Vgl. dazu die Kritik von Prange/Strobel-Eisele in: K. Prange/G. Strobel-Eisele, Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung, Stuttgart 2006, 31.

² Z.B. E. Klieme/J. Hartig, Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Denken, in: M. Prenzel u.a. (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8 (2007), 11-29, ebenso M. Schratz, Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in internationaler Perspektive, in: M. Schratz/A. Paseka/I. Schritteser (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für *next practice* im Lehrerberuf, Wien 2011, 46-94.

Standards³, die von der deutschen Kultusministerkonferenz formulierten Standards für die Lehrerbildung⁴ oder die 88 (!) Standards von Oser und Oelkers.⁵ Diese Entwicklung wird von der Tendenz begleitet, immer neue Kompetenzkataloge zu formulieren, was zu einer mittlerweile recht unübersichtlichen Problemlage geführt hat.⁶ Zumindest fachbezogen (Mathematik) liegen mit der COACTIV-Studie erste empirische Hinweise für den deutschsprachigen Raum vor, die einen – natürlich schon immer unterstellten – Zusammenhang der Ausbildungsqualität von Lehrern und Lehrerinnen mit ihrem Unterrichtserfolg vermuten lassen.⁷ Auch gibt es Hinweise darauf, dass regulär qualifizierte Lehrkräfte tendenziell größere Erfolge in Bezug auf Schülerleistungen vorweisen können, als Quereinsteiger.⁸

Kurz gesagt und wenig überraschend: die Qualität der Lehrerbildung spielt eine Rolle für den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen. Diese Feststellung hilft uns allerdings nicht weiter, wenn es darum geht, die Qualität näher zu bestimmen, da eine systematisch auf die Strukturlogik pädagogischen Handelns zurückgreifende Taxonomie von Kompetenzen noch nicht vorliegt.⁹

³ INTASC: Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, http://www.ccsso.org/Projects/interstate_new_teacher_assessment_and_support_consortium/ (Stand 14.2.2013).

⁴ Vgl. E. Terhart, Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel 2000, und KMK, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (2004) unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Stand 14.2.2013).

⁵ F. Oser/J. Oelkers, Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Zürich 2001.

⁶ K. Beck/O. Zlatkin-Troitschanskaja, Editorial, in: dies., Lehrerprofessionalität. Was wir wissen und was wir wissen müssen, Lehrerbildung auf dem Prüfstand 3 (Sonderheft 2010), 3.

⁷ M. Kunter/U. Klusmann, Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften. Das COACTIV-Modell, in: O. Zlatkin-Troitschanskaja u.a. (Hrsg.), Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim 2009, 153-165, und M. Kunter u.a., Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011.

⁸ O. Zlatkin-Troitschanskaja u.a., Professionelles Handeln von Lehrenden in Qualifizierungs-, Selektions- und Allokationsprozessen. Forschungsstand und Forschungsdesiderate, in: K. Beck/O. Zlatkin Troitschanskaja, a.a.O., 24, und I. Laczko-Kerr/D.C. Berliner (2002), The Effectiveness of „Teach for America“ and Other Under-certified Teachers on Student Academic Achievement. A Case of Harmful Public Policy, Education Policy Analysis Archives 10, No. 37, <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/316/442> (Stand 14.2.2013).

⁹ K. Beck/O. Zlatkin-Troitschanskaja, Editorial, in: dies., a.a.O., 5.

Zu identifizieren wären die für das Berufsfeld typischerweise zu lösenden *Handlungsprobleme* und die daraus abzuleitende handlungslogische *Anforderungsstruktur*.¹⁰

Unter diesem Leitmotiv hat sich eine österreichische Expertengruppe¹¹ mit der Entwicklung eines Kompetenzmodells beschäftigt, das sich der Frage der Kompetenzen im Kontext der handlungslogischen Anforderungen anzunähern versucht. Es ging um das Herausfiltern einer gemeinsamen *Schnittmenge* der diversen Anforderungskataloge und daraus abgeleitet um die Formulierung zentraler Kompetenzbereiche im Blickwinkel professionstheoretischer Erkenntnisse.¹²

Demgemäß sind Pädagogen und Pädagoginnen für einen gesellschaftlich höchst relevanten Bereich, für die Unterweisung der Heranwachsenden in die jeweilige kulturelle Praxis, zuständig, mit dem Ziel, diese Heranwachsenden dabei zu begleiten und zu unterstützen, zu selbständig denkenden und handlungsfähigen Mitgliedern einer auf demokratischen Prinzipien beruhenden Gesellschaft zu werden. Von der Signifikanz dieses Aufgabenbereichs lässt sich das Erfordernis ableiten, dass sich Pädagogen und Pädagoginnen eine *fundierte Wissensbasis im Fach* und *Expertise in Fragen des Lehrens und Lernens* aneignen. Hinzu kommt, dass das pädagogische Handlungsfeld *keine Standardlösungen* verträgt, dass vielmehr jede bzw. jeder Lernende, jede Situation, jeder ‚Fall‘ anders ist und dass diese sich eröffnende Diversität im pädagogischen Handeln ins Kalkül zu ziehen ist – es geht um *Fallbezug*. Dass die Vorstellung eines Standardschülers, einer Standardschülerin nicht angemessen ist, wird durch die zunehmende Heterogenität der Schülerpopulation noch verstärkt.

¹⁰ U. Oevermann, Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: A. Combe/W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/Main 1996, 70.

¹¹ Vgl. die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eingesetzte und von M. Schratz geleitete Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext), <http://epik.schule.at/> (Stand 14.2.2013).

¹² Vgl. M. Schratz u.a. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für *next practice* im Lehrerberuf, Wien 2011, und M. Schratz/I. Schrittemser, Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung, in: S. Uhl, F. Sauerland u.a. (Hrsg.), Neue Schule – neue Lehrer, Grundfragen der eigenverantwortlichen Schule und der Lehrerbildung, Baltmannsweiler 2011, 107-122.

Aus der Signifikanz der Aufgabe ist – im gesamtgesellschaftlichen Interesse, in dem die Sachthematik steht – auch die *Begründungsverpflichtung* zur Legitimation der gesetzten Handlungen abzuleiten.¹³ Zudem sind Pädagoginnen und Pädagogen nicht in freier Praxis anzutreffen, sondern unterliegen *Rahmenbedingungen*, die sie aber auch gleichzeitig mitgestalten. Diese Anforderungsstruktur – besondere Signifikanz des Aufgabenbereichs, Fallbezug, Begründungsverpflichtung und gestaltender Umgang mit gegebenen Rahmenbedingungen – verlangt nach spezifischen Kompetenzen, die in der Lehrerbildungsforschung als kleinster gemeinsamer Nenner weitgehend konsensuell – wenn auch mit unterschiedlicher Begrifflichkeit – wiederholt genannt werden:

1. Um der Relevanz der Aufgabe Rechnung zu tragen, ist die Treffsicherheit des erworbenen Wissens und des beruflichen Handelns kontinuierlich zu überprüfen (*Reflexionsfähigkeit*); ebenso ist die Entfaltung eines Fachdiskurses zu pflegen, der unter anderem Voraussetzung dafür ist, dass die gegebene Begründungsverpflichtung überhaupt wahrgenommen werden kann (*Diskursfähigkeit*).
2. Fallbezug verlangt nach differenziertem Umgang mit jeder einzelnen Situation, mit jeder bzw. jedem einzelnen Lernenden (*Differenzierungsfähigkeit*).
3. Die Fähigkeit zur Begründungsverpflichtung braucht eine *Community*, mit der Analysen und Begründungen laufend erarbeitet und diskutiert werden können (*Kooperationsfähigkeit und Kollegialität*).
4. Ebenso verlangt sie nach einem Bewusstsein dafür, als für den Aufgabenbereich besonders lizensierter Experte bzw. lizenzierte Expertin einen gesellschaftlichen Auftrag zu haben, dessen Bearbeitung öffentlich und als Berufsstand bzw. als Profession zu vertreten ist (*Professionsbewusstsein*).
5. Schließlich ist die Bereitschaft zu lebenslangem Weiterlernen, zu einem die Berufstätigkeit begleitenden dauerndem Entwicklungsprozess erforderlich, der jedoch nur bewältigbar wird, wenn auch die Fähigkeit zu einem sorgsamem Umgang

¹³ Vgl. dazu auch R. Stichweh, *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*, Frankfurt/Main 1994, und ders., *Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft*, in: A. Combe/W. Helsper (Hrsg.), a.a.O., 49-69.

mit sich selbst entfaltet ist (die Entfaltung eines *professionellen Selbst* bzw. – mit einem Begriff von Peter Senge – *Personal Mastery*).

6. Dieser allgemeine, an den pädagogischen Aufgaben und der daraus abzuleitenden Anforderungsstruktur ausgerichtete Rahmen lässt sich durch die in den diversen Standardkatalogen erfassten Detailkompetenzen spezifizieren und umspannt diese als *Orientierungsrahmen*.

2. Gestaltungsmomente von Lehrerbildung

Betrachtet man die eingangs formulierten Kompetenzbereiche, so liegt der Schluss nahe, dass etwa für die Entfaltung von Differenzierungsfähigkeit – auch als diagnostische Fähigkeit apostrophiert – als einer rezeptiven und interpretativen Fähigkeit oder für den Erwerb und die Kultivierung einer stabilen professionellen Identität, aber auch einem in der Lehrerbildungsforschung quasi als Leitmotiv eingesetzten Fähigkeitsbereich der Reflexivität eine vorrangig kognitive Konturierung der zu erwerbenden Kompetenzen nicht ausreichen kann. Der Ruf der Studierenden nach mehr Praxis im Studium verstärkt diese Annahme. Allerdings ist die Praxis, die Studierende meinen, nicht die Art von Praxis, die als vorrangig aussichtsreich für den erwünschten Kompetenzerwerb zu erachten ist. Gerade der sich zwingend ergebende Fallbezug verlangt nach einem handlungsbestimmenden kreativen, intuitiven Moment (*soft skills*), das auf Fallarbeit ausgelegte Lernprozesse einer ausschließlich kognitiven Sphäre entzieht und nach einer besonderen Form des Lernens mit einer kunstlehreartigen, interpretative Fähigkeiten fördernden Ausbildungspraxis verlangt, jedoch nicht bloße Einübung in Praxis meint. Man könnte diesen Kompetenzbereich auch mit dem Begriff *professional literacy* umschreiben.¹⁴ Die Professionsforschung spricht von ‚doppelter Professionalisierung‘¹⁵ oder von einem ‚doppelten Habitus‘¹⁶, den Lehrer und Lehrerinnen entfalten müssen.

¹⁴ J. Searle, A Lens on Literacy. Workplace Competence and Professional Practice, in: C. Kanes (ed.), *Elaborating Professionalism. Studies in Practice and Theory*, Heidelberg 2010, 49ff.

¹⁵ U. Oevermann, Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: A. Combe/W. Helsper (Hrsg.), a.a.O., 70-182, und U. Oevermann, Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule,

Diese Janusköpfigkeit professioneller Praxis bezieht sich auf die unscharfen Grenzen und die hybride Qualität pädagogischen Handelns einerseits – also hier der Einzelfall, dort die Sachzwänge und Rahmenbedingungen – und andererseits deren domänenspezifischer Orientierung – je nach Fach, je nach Thema gibt es ganz unterschiedliche Ansprüche und Ziele.¹⁷

Eine Antwort auf diese jüngeren Erkenntnisse der Professionsforschung versucht man seit einiger Zeit in der einzelfallrekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung zu finden. „Mit einem wirklichkeitswissenschaftlich orientierten, fallanalytischen Vorgehen in der Lehrerbildung werden“, heißt es im Einleitungskapitel einer mit Fallarbeit in der Lehrerbildung befassten Textsammlung, „die Ansprüche verbunden, neue Wege für die Lehrerbildung in ihrem charakteristischen Spannungsverhältnis zwischen Theorie einerseits und Praxis andererseits aufzuzeigen.“¹⁸ Die Durchführung von Fallanalysen in der Lehrerbildung eröffnet demgemäß nicht nur eine praxisnahe und handlungsorientierte Reflexion von Schule und Unterricht, sondern trägt auch zur Bildung eines berufsadäquaten Habitus bei.

Legt man das Versprechen, das fallanalytische Zugänge geben, auf ein zu entwickelndes Lehrerbildungskonzept um, so kann man vermuten, dass durch Fallarbeit die Entfaltung von *professional literacy* gefördert wird, da in der Rekonstruktion der jeweiligen Praxissituation – also etwa einer Unterrichtssequenz, eines Gesprächs mit Schülern und Schülerinnen, einer Elternberatung usw. – sowohl ein analytisches In-Distanzgehen als auch ein begriffliches Erfassen dessen, was rekonstruiert wird, geübt werden kann. Ebenso wird die Wahrnehmungsfähigkeit und das Fokussieren auf das Besondere, das Different, eventuell auch Widersprüchliche geschult, wenn die jeweilige Situation in ihrer spezifischen Charakteristik in den Blick genommen und in der Folge beschrieben werden soll. Fallarbeit ist somit ein Beispiel für ein Ausbildungsformat, das die geforderten *kreativen* und *intuitiven* Anteile fördert, in welchem

in: W. Helsper u.a. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden 2008, 55-77.

¹⁶ W. Helsper, Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers, Journal für LehrerInnenbildung (2001) Nr. 3, 7-13.

¹⁷ C. Kanes, Challenging Professionalism, in: ders. (Hrsg.), a.a.O., 195.

¹⁸ F. Ohlhaver/A. Wernet (Hrsg.), Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung. Diskussion am Fall, Opladen 1999, 15.

Fälle interpretiert und narrativ verdichtet werden. Ebenso wird parallel zur Schulung von Intuition ein *systematisches Erfassen* von Situationen meist auf Basis qualitativ empirischer Methoden eingeübt und damit ein *Handwerkszeug* zur Verfügung gestellt, das die eigenständige Weiterentwicklung der professionellen Praxis über die Ausbildungszeit hinaus ermöglicht.¹⁹

Fallarbeit in diesem Sinne kommt somit dem Anspruch einer doppelten Professionalisierung – dem Erwerb berufsbezogenen Wissens (im Fach, in der fachdidaktischen und der pädagogischen Domäne) einerseits, und der geforderten kunstlehreartigen Einübung in die Praxis andererseits – mit besonderer Treffsicherheit nahe, speziell wenn es um die oben genannten Zielkompetenzen geht, deren Entfaltung durch Fallarbeit gefördert wird. So wird etwa in der Bearbeitung eines Falles Reflexionsfähigkeit geübt und durch deren sprachliche Verarbeitung ein gemeinsamer Diskurs entwickelt. Der genaue und differenzierende Blick auf den jeweiligen Einzelfall wird angeregt. Wird Fallarbeit kollegial und kooperativ betrieben, so werden subjektive Theorien zur Diskussion gestellt und durch die im Zuge der Rekonstruktion und Interpretation des Falles artikulierten Stellungnahmen, Bewertungen und Abwägungen professionstypische Haltungen geschärft.

Was aber durch die genannten Ansätze nicht ohne weiteres erreicht werden kann, ist die Nachhaltigkeit der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen. Die Ausbildung übt nämlich (auch die Fallarbeit) Praktiken ein – die des Analysierens, des Reflektierens, der Narration –, die in der Schulpraxis nur bedingt aufrechterhalten werden können, da diese dort strukturell keine Resonanz finden. Es wäre daher unter doppelter Professionalisierung nicht nur der Lernprozess der Studierenden zu verstehen, die sich durch Fallarbeit professionelle Kompetenzen aneignen, sondern auch als strukturelles Desiderat: dass nämlich die in der Ausbildung erworbene Praxis, mit den Praktiken, die in Schulen verbreitet sind, kompatibel wird. Der immer wieder thematisierte Bruch zwischen Ausbildung und Schulpraxis und der von Berufsanfängern und Berufsanfängerinnen häufig erfahrene Praxisschock werden vielfach als

¹⁹ Vgl. z.B. H. Altrichter/P. Posch, *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn 2007, ebenso A. Gruschka, *An den Grenzen des Unterrichts. Pädagogische Fallanthologie 10*, Opladen 2010, und A. Gruschka, *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung*, Opladen 2011.

Bringschuld der Ausbildung betrachtet, in der vermehrt praxisnahe Anteile einzubauen wären. Der Bruch ist aber ebenso auf Seiten der Schulpraxis zu problematisieren. Er führt gegenwärtig zu einer Art *culture clash*, der meist damit endet, dass die in der universitären Phase der Ausbildung entwickelte Praxis des forschenden Lernens von den Routinen der Schulpraxis aufgesogen und wirkungslos gemacht wird.²⁰ Dieses Dilemma lässt sich nur lösen, wenn die beiden Praxen – Schul- und Ausbildungspraxis – einander näher gebracht werden, wenn sie in einer Art Klinikum aneinander gebunden werden. Schulen übernehmen dann Mitverantwortung für die Ausbildung ihres zukünftigen Personals. Im Gegenzug übernehmen die Ausbildungsinstitutionen die Aufgabe, Angebote für kontinuierliche Weiterbildung zu entwickeln, die nahe an den Fragen und Problemen der Praxis sind und den Anspruch erfüllen, diese Fragen methodisch abgesichert und mit aktueller Theorie angereichert zu bearbeiten.

Dazu braucht es eine professionelle Lerngemeinschaft, eine *Professional Community*, in der die Wissenschaft und die Praxis vertreten sind und an gemeinsamen Problemstellungen lösungsorientiert arbeiten.²¹ Diese *Community* wäre auch der Ort, an dem der Fachdiskurs geführt, Standards erarbeitet und deren Aktualität und Wirksamkeit überprüft werden können.

3. Organisation von Lehrerbildung: neuralgische Punkte

Bevor abschließend Empfehlungen formuliert werden, sind den Ansprüchen entgegenstehende, teils altbekannte und sich doch hartnäckig haltende Phänomene und Hürden in den Blick zu nehmen, die weitgehend typisch für die Organisation von Lehrerbildung sind und die in neuen curricularen Formaten eigens zu berücksichtigen wären.

Eine der grundlegendsten Hürden, mit der sich alle Lehrerbildungsprogramme zu beschäftigen haben, ist die unter anderem von Shulman festgestellte Diskrepanz zwi-

²⁰ Vgl. M. Hofer/I. Schrittemser, Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte ..., in: C. Kraler u.a. (Hrsg.), Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel, Münster 2012, 141-154.

²¹ Vgl. z.B. I. Schrittemser, Bildung: Organisierter Widerspruch? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Organisationsentwicklung im Bildungssystem, Frankfurt/Main 2007.

schen Wissensaneignung und praktischem Einsatz dieses Wissens²², die nicht nur in der Lehrerbildung virulent ist, sondern auch andere Professionen beschäftigt, in letzteren allerdings auf eine längere und unaufgeregttere Bearbeitungstradition zurückblickt.

Weiters spielen die so genannten *beliefs* bzw. subjektiven Theorien und Überzeugungen eine nachhaltige Rolle im Lehrerhandeln, die im Rahmen der Ausbildung nur bedingt aufgebrochen werden und dafür verantwortlich sind, dass gewisse Muster von Lehrergeneration zu Lehrergeneration unverändert weitergegeben werden.²³ Emile Durkheim führte diese ‚verewigten Routinen‘, wie er sie nannte, in seiner Einführungsvorlesung zur Erziehungswissenschaft bereits vor mehr als hundert Jahren als eine Ursache für Veränderungsresistenz an.

Auch die Berufsanfänger und Berufsanfängerinnen aufnehmende Schulpraxis zeigt sich als Hürde zur Entfaltung einschlägiger Kompetenzen. In einer mittlerweile mehr als dreißig Jahre zurückliegenden Studie wurde dieses Phänomen unter dem Titel der „Konstanzer Wanne“²⁴ empirisch bestätigt: Die Einsozialisation in schulische Routinen, die bereits als Schüler oder Schülerin vollzogen wurde, wird unmittelbar nach dem Einstieg in den Beruf wieder aufgewärmt bzw. wird das im Zuge des Studiums erworbene neue Wissen und Können von den Praxiskulturen wieder ‚ausgewaschen‘.²⁵ Die Wirkung von Lehrerbildung auf der Basis empirischer Untersuchungen ist zudem nur bedingt nachweisbar bzw. ist es – auf Grund der vielfältigen Faktoren, die mitspielen – nicht möglich, eine klare Kausalkette aufzuzeigen.²⁶

²² L. S. Shulman, Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching, *Educational Review* 15 (1986), 4-14.

²³ Vgl. z.B. S. Blömeke, Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in: S. Blömeke u.a. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2004, 59-91, ebenso V. Richardson, The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach, in: J.P. Sikula *et al.* (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York ²1996, 102-119, und K. Zeichner, Lehrerausbildung und Lehrersozialisation. Forschungsstand und Perspektiven in *Bildung und Erziehung* 39 (1986), 263-278.

²⁴ G. Müller-Fohrbrodt u.a., *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*, Stuttgart 1978.

²⁵ K. Zeichner/B.R. Tabachnik, Are the Effects of University Teacher Education ‚Washed Out‘ by School Experience?, *Journal of Teacher Education* 32 (1981), Nr. 3, 7.

²⁶ O. Zlatkin-Troitschanskaja u.a., Professionelles Handeln von Lehrenden in Qualifizierungs-, Selektions- und Allokationsprozessen. Forschungsstand und Forschungsdesiderate, in: K. Beck/O. Zlatkin-Troitschanskaja, a.a.O., 14-51, und T. Hascher, Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in: E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster 2011, 418-440.

Diese Wirkungsunsicherheit hat zur Folge, dass etliche Fragen nach wie vor offen bleiben (müssen) und sowohl von Praktikern und Praktikerinnen als auch in der Bildungsforschung weiterhin – manche auch geradezu ideologisch – diskutiert werden. So scheiden sich etwa an der Frage, ob bei der Gestaltung von Lehrerbildung der Theorie oder verstärkt der Einführung in die Praxis der Vorrang gegeben werden soll, nach wie vor die Geister.²⁷

In den Blick zu nehmen sind auch strittige Fragen wie etwa das Ausmaß der Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen für das Gelingen von Lernprozessen in der Ausbildung zum Lehrer bzw. zur Lehrerin, ebenso die Bedeutung biographischer und außercurricularer Lerngelegenheiten und schließlich der Stellenwert der berufspraktischen Erfahrung – darauf weisen Czerwenka/Nölle hin.²⁸ Die Einen argumentieren, dass bestimmte Dispositionen, die Studierende mitbringen, in einem Ausmaß präjudizierend sind, dass man sie bereits zu Beginn des Studiums als eher geeignet oder eher ungeeignet erkennen könne. Die Anderen wiederum verweisen auf die Prognoseunsicherheit von Verfahren der Eingangsselektion und darauf, dass sich das Potential von Studierenden erst im Zuge der Ausbildung entfaltet – sofern diese die Aneignung der erforderlichen Kompetenzen fördert.

Auch ob das Ausbildungsprogramm als eher geschlossener Professionalisierungsprozess anzulegen ist oder ob man die Ausbildungsprogramme weitgehend deregulieren sollte, ist aus Sicht der Bildungsexperten und Bildungsexpertinnen nicht entschieden.

Zu diesen neuralgischen Punkten kommt die spezifische Organisation der Lehrerbildung in Österreich. Ein Teil der Lehrer und Lehrerinnen wird an Universitäten mit einem Fokus auf Fachwissen und forschendem Lernen ausgebildet, ein Teil an erst vor fünf Jahren zu Hochschulen gewandelten Pädagogischen Akademien, die ihrerseits bis in die 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts Lehrerbildungsanstalten waren, also nicht dem tertiären Bildungssektor angehörten. Obwohl man jüngst auch an den Universitäten gewisse Verschulungstendenzen feststellen kann, liegt der Schwerpunkt

²⁷ Heft Nr. 3/2011 des Journals für LehrerInnenbildung mit dem Titel „Mythos Praxis“ gibt einen guten Einblick in diese Diskussion.

²⁸ K. Czerwenka/K. Nölle, Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung, in: E. Terhart u.a. (Hrsg.), a.a.O., 373.

der universitären Lehrerbildung weitgehend in der Selbstverantwortung der Studierenden. Der Fragmentierung der Studieninhalte in die vier Säulen von Fach, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraktika versucht man aktuell durch die Gründung so genannter *Schools of Education* entgegenzuwirken – ob dies gelingt, wird sich weisen. Jedenfalls gewinnt die universitäre Lehrerbildung durch die Organisation von dieser Art von *Professional Schools*, wie sie im angelsächsischen und angloamerikanischen Raum etwa für die Ausbildung von Mediziner*innen und Juristen üblich sind, eine stärker fokussierte Identität. Die Chance eröffnet sich, dass – bei gleichbleibender Selbstverantwortung der Studierenden – ein zwischen den einzelnen Säulen und den Institutionen – akkordiertes Ausbildungsprofil entwickelt werden kann, das auf der Formulierung eines gemeinsamen Kompetenzrahmens aufbaut. Ob die Chance genutzt werden kann, ist derzeit noch offen.

4. Organisation von Lehrerbildung: Gestaltungsmomente und Empfehlungen

Viele offene Fragen und kaum sichere Antworten. Im Folgenden trotz der unsicheren Lage der Versuch, mögliche Orientierungen aufzuzeigen.

Erstens ist sicherzustellen, dass die Ausbildung aller Lehrer und Lehrerinnen – auch der Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen, die hier einzuschließen sind – auf universitärem Niveau erfolgt. Warum? Weil von Angehörigen einer Profession erwartet wird, dass sie ihr Praxisfeld unter Rückgriff auf neueste Forschungsergebnisse und Erkenntnisse der angrenzenden Disziplinen den Ansprüchen der jeweiligen Praxis folgend eigenständig weiterentwickeln können und damit jenes Wissen schaffen, das an der Schnittstelle von Theorie und Praxis täglich neu entsteht. Nur eine universitär geprägte Kultur kann diese Ansprüche, die auch an eine zeitgemäße Lehrerbildung gestellt werden, in der Aus- und Weiterbildung erfüllen. Einerseits ist solides Fachwissen zu vermitteln – auch Pädagogen und Pädagoginnen, die ganz junge Heranwachsende altersgemäß unterrichten sollen, brauchen einen Fokus auf Fachlichkeit im Sinne von ‚Weltwissen‘; andererseits ist jene Form von Praxis zu bieten, die zu einer lebendigen und an Wissenschaft und Forschung orientierten Kultur des Berufsstandes führt. Dabei geht es nicht nur darum, ein forschungsorientiertes

Curriculum in allen vier Säulen – dem Fach, der Fachdidaktik, der Pädagogik und der Schulpraxis – anzubieten und damit das Wissen und das geeignete Handwerkszeug zur Verfügung zu stellen, das Lehrer und Lehrerinnen für guten Unterricht brauchen. Es geht auch darum, dass sie als Studierende die Freiheit der Universität erleben, darum, dass die Universität keine Schule ist und sich nicht als Schule, sondern als Forschungsstätte organisiert und von den Studierenden ein Höchstmaß an Eigenverantwortung und Selbstbestimmung einfordert. Genau das brauchen Pädagogen und Pädagoginnen – sie sind keine Erfüllungsgehilfen, keine bloß ausführenden Organe, die Wissen aus zweiter Hand weitergeben, sondern müssen sich als eigenständige Gestalter ihrer Praxis verstehen.

Auch die derzeit an mehreren Standorten in Österreich gegründeten so genannten *Schools of Education* sind nicht als Schulen im herkömmlichen Sinn zu betrachten, sondern forschungsbasierte Einrichtungen, an denen Professionen ausgebildet werden, analog zu den *Medical Schools* und *Law Schools* im angelsächsischen und angloamerikanischen oder den *Grandes Ecoles* im französischen Sprachraum. Man kann den Anglizismus bei der Benennung dieser neuen Einrichtungen kritisieren, er trifft allerdings ziemlich genau jene Verschränkung von Theorie und Praxis, die Lehrerbildung braucht – sofern man sich strukturell und inhaltlich an den *Professional Schools* orientiert. Ebenso wäre an den Pädagogischen Hochschulen, die in Österreich aktuell ein breites Segment an Lehrerbildung abdecken – ein solches universitär geprägtes und auf weitgehende, auch institutionelle Autonomie basierendes Selbstverständnis zu fördern, um sicherzustellen, dass mittelfristig beide Institutionen zusammengeführt bzw. die Pädagogischen Hochschulen (z.B. als selbstorganisierte und mit Sonderrechten ausgestattete Fakultäten) in die Universitäten integriert werden können. Wozu zwei parallele Institutionstypen mit analogen Aufgaben bestehen lassen? Kann sich der ohnehin an Ressourcen knappe Staat eine solche Doppelführung leisten?

Da die Universität keine Schule ist, sind die Studierenden keine Schüler und Schülerinnen, sondern Kollegen und Kolleginnen, die möglichst früh an den Kernprozessen der Universität – Forschung und universitäre Selbstverwaltung – beteiligt werden sollen, um auf diese Weise in die Praxis der Universität einsozialisiert zu werden. Dazu

gehört auch ein gewisses Maß an Unsicherheit und Auf-sich-selbst-gestellt-Sein zu Beginn des Studiums – in mancherlei Hinsicht vielleicht ein Sprung ins kalte Wasser, der jedoch im besten Fall in die Übernahme von Eigenverantwortung für den eingeschlagenen Weg, in Eigenständigkeit und in die Fähigkeit zu Selbstorganisation mündet. Gerade angehende Lehrer und Lehrerinnen brauchen diesen Freiraum, da sie sonst von der Schule in eine verschulte Ausbildung und dann wieder zurück in die Schule kommen. Dies bedeutet für die zu entwickelnden Curricula im Rahmen von „PädagogInnenbildung NEU“: so viel Curriculum wie nötig, so wenig Curriculum wie möglich.

Allerdings kann die Ausbildung – wie weiter oben argumentiert wurde – von der Universität bzw. der Hochschule nicht allein geleistet werden. Die universitäre Praxis braucht die Schulpraxis, die ihrerseits wiederum die universitäre Praxis braucht, um die sich stellenden Fragen situationsangemessen zu bearbeiten. Dazu müssen Orte geschaffen werden, an denen sich Lehrerbildungs- und Schulpraxis treffen und miteinander arbeiten können – dieser Ort könnte, wie schon angemerkt – eine im Austausch stehende Gemeinschaft von Forschenden, Studierenden und Praktikern und Praktikerinnen sein, die gezielt an gemeinsamen Themen arbeiten, gemeinsam die Praxis erforschen und weiterentwickeln und einander – aus den unterschiedlichen Kontexten kommend – aus ihren unterschiedlichen Perspektiven fruchtbare Dialogpartner zum Nutzen der Sache werden. Diese Vorhaben können etwa in Form von Kooperationsbündnissen zwischen Schule und Ausbildungsinstitution erfolgen, um eine Verbindung zwischen Ausbildung, Innovation und Kompetenzentwicklung herzustellen.²⁹ Bei den angesprochenen Projekten ist allerdings sicherzustellen, dass die Standards guter wissenschaftlicher Praxis nicht unterboten werden dürfen, wenn die Kooperationsvorhaben einen fruchtbaren Beitrag sowohl zur Kompetenzentwicklung der Studierenden als auch zur Schulentwicklung leisten sollen.

Schließlich wäre noch anzuregen, dass sich der Berufsstand der Lehrer und Lehre-

²⁹ Vgl. M. Snoek, Lehrerbildung, Gemeinsame Verantwortung von Lehrerbildungsinstituten und Schulen, Journal für LehrerInnenbildung (2008) Nr. 3, 26f.. Im hier angeführten Artikel beschreibt M. Snoek etwa das Projekt „Akademische Ausbildungsschule“ in den Niederlanden, in dessen Rahmen Innovationsprojekte in der Schule von praxisbezogenen Forschungsarbeiten von Lehrern und Lehrerinnen, Studierenden und Forschern/Forscherinnen begleitet werden.

rinnen eigenverantwortlich – im Sinne von Professionsbewusstsein – einen Ort einrichtet, an dem Standards für die Profession von den Pädagogen und Pädagoginnen in Eigenregie entwickelt und überprüft werden. Als Modell können etwa die so genannten *Teaching Councils* genannt werden, die unter anderem in Kanada, Irland und Australien geschaffen wurden.³⁰ Sie sind für eine vom Berufsstand der Lehrer und Lehrerinnen verantwortete Qualitätssicherung sowohl in der Lehrerausbildung, der Induktionsphase und der weiteren Karriereentwicklung zuständig und bieten auch ein Forum für die Einflussnahme auf bildungspolitische Fragen.³¹ So wurden etwa am „Ontario College of Teachers“ zwei zentrale Dokumente ausgearbeitet: „Standards of Practice“ und „Ethical Standards of the Teaching Profession“. Auch in Irland und Australien haben sich die Lehrkräfte vergleichbare Standards gegeben, denen eine weitreichende Steuerungsfunktion zukommt. An allen drei Standorten sind die *Teaching Councils* in die Akkreditierung der Aus- und Weiterbildungsprogramme eingebunden, die sich an den Standards zu orientieren haben. Auch kann auf diese Weise gewährleistet werden, dass Aus-, Fort- und Weiterbildung systematisch aufeinander Bezug nehmen. Ebenso erfolgt die Zertifizierung von Lehrkräften auf der Grundlage der erstellten und kontinuierlich weiter entwickelten Standards.

Fazit

Das in Österreich vor der Tür stehende neue Curriculum für die Lehrerbildung – „PädagogInnenbildung NEU“ – zeigt Ansätze, die den hier formulierten Empfehlungen durchaus nahe kommen. Zunächst ist zu begrüßen, dass man den Masterabschluss für alle Lehrämter inklusive der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen grundsätzlich vorsieht und damit die Basis für eine fundierte Orientierung an den wissenschaftlichen Grundlagen des Faches, der Fachdidaktik und der pädagogischen Anteile gegeben ist. Ebenso sinnvoll erscheint die Orientierung an einem Professionalisierungskontinuum, die deutlich macht, dass Lehrerbildung nicht mit dem Masterabschluss endet. Schließlich, und drittens, ist die Maßnahme sinnvoll, die

³⁰ Vgl. z.B. Ontario College of Teachers, www.oct.ca; Teaching Council for Ireland, www.Teachingcouncil.ie sowie Victoria Institute of Teaching, www.vit.vic.edu.au (Stand 14.2.2012).

³¹ A. Sliwka, Professionalisierung durch Selbstbeurteilung. Teaching Councils in Irland, Kanada und Australien, *Journal für LehrerInnenbildung* (2008) Nr. 3, 45ff..

Induktionsphase in das Studium zu verlegen und damit die Möglichkeit zu eröffnen, dass Studierende Fragestellungen, mit denen sie in der Praxis konfrontiert werden, forschungsbasiert im Rahmen ihrer Masterarbeit bearbeiten. Auf Grund der empfohlenen Modularisierung der Ausbildungsgänge werden die Programme durchlässig – nicht nur für Quereinsteiger, die im Lehrerberuf immer als Gewinn zu betrachten sind (sofern sie sich einer ergänzenden auf ihr zukünftiges Praxisfeld ausgerichteten Ausbildung unterziehen), sondern auch innerhalb der Karrierewege, sodass etwa die Ausbildung für die Grundschule durch Ausbildungssegmente für die Sekundarstufe ergänzt werden kann. Solche Möglichkeiten geben Raum und sorgen dafür, dass die Ausbildung nicht zur Sackgasse wird.

Diese Pluspunkte gewährleisten allerdings nicht schon per se eine hochwertige Aus-, Fort- und Weiterbildung, wenn zentrale, für den Erfolg des Programms maßgebliche Erfordernisse – etwa methodisch solide Praxisforschung und Fallarbeit mit einer fundierten Ausbildung im Fach bzw. in den Fächern zu verbinden, strukturell verbindliche Kooperationsformen mit Schulen vorzusehen oder den Berufsstand in seinem Selbstverständnis weiterzuentwickeln – sich nicht erfüllen. Auch finden sich im Entwurf angelegte Problembereiche – etwa die Abstimmung von Fach-, Fachdidaktik- und pädagogischen Anteilen, über die noch laufend diskutiert wird; oder die Gestaltung der Induktionsphase, falls keine Berufstätigkeit als Assistenzlehrer bzw. Assistenzlehrerin übernommen werden kann und das Studium (wie unter anderem von den Universitäten und der Österreichischen Hochschülerschaft als notwendige Alternative zum Induktionsmaster gefordert) in einem Zug absolviert wird; oder das Risiko, dass Lehrer und Lehrerinnen mit Bachelorabschluss in Zeiten des Lehrermangels auf Grund überbordender Lehrdeputate ihren Masterabschluss nicht absolvieren und dann als schlechter bezahlte (billigere) Arbeitskräfte in den Schulen angestellt bzw. abgestellt bleiben.

Auch besteht die Gefahr, dass an den verschiedenen Standorten stark divergierende Programme entwickelt werden und damit die im Konzept angelegte Durchlässigkeit durch falschen Umgang – wie wir es etwa im Zuge der Einführung der Bologna-Curricula europaweit erlebt haben – wieder konterkariert wird. Zu guter Letzt ist auch die Form der Kooperation zwischen den Ausbildungsinstitutionen – Universität und

Pädagogische Hochschule – noch ungeregt. Angesichts der an einigen Standorten existierenden Konkurrenz- statt Kooperationskultur ist das Gelingen von Kooperation keineswegs sichergestellt. Betrachtet man dazu noch die unterschiedlichen strukturellen Bedingungen der als eigene Rechtspersönlichkeiten geltenden Universitäten (Stichwort: Autonomie) einerseits und der dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur als nachgeordnete Dienststelle unterstellten Pädagogischen Hochschulen andererseits, ergeben sich auch von diesem Gesichtspunkt aus mögliche Reibungspunkte.

Angesichts der drängenden Lage, die Lehrerbildung in Österreich – nach langen Diskussionen, Verfassen von und wieder ad-Acta-Legen von Weißbuch und Expertentpapieren, Einberufen von Expertenkommissionen und deren Auflösung, Einsatz von Entwicklungs- und Umsetzungsgruppen – endlich auf sicheren Grund zu stellen und auf die Anforderungen des 21. Jahrhunderts auszurichten, ist jedenfalls zu hoffen, dass das Vorhaben bei allem Risiko mit Augenmaß und zeitnah in Angriff genommen wird. Von einem politischen Alleingang zur Beschleunigung der Umsetzung des Reformvorhabens ohne Einbindung der Interessensvertreter – hiermit sind vor allem die Ausbildungsinstitutionen und die Studierenden gemeint – ist jedoch abzuraten.

10. Die NEUE PädagogInnenbildung und das MEHR an Qualität

Andreas Schnider

0. Die profilbildenden Rahmenqualitäten der „PädagogInnenbildung NEU“

0.1 Status quo

Die „PädagogInnenbildung NEU“ gehört wohl eindeutig zu denjenigen Projekten in dieser Legislaturperiode (2008-2013), die überhaupt erst durch die hohe Partizipation aller beteiligten und betroffenen Stakeholder möglich wurde. Das heißt, seit Einrichtung der Vorbereitungsgruppe für die PädagogInnenbildung (Jänner 2011) durch Bundesministerin Claudia Schmied und Bundesministerin Beatrix Karl wurde der offene und direkte Dialog und somit der ständige Austausch zwischen allen vom Anliegen der Pädagogenbildung Betroffenen in den Vordergrund gerückt.

Schon im Vortrag der Bundesministerin Claudia Schmied und des Bundesministers Karlheinz Töchterle an den Ministerrat vom 9. November 2012 stehen hinsichtlich dieses ressortübergreifenden Projektes Qualität und Chancengerechtigkeit im Zentrum der bildungspolitischen und gesellschaftlichen Überlegungen. Das Ziel der Umsetzung der notwendigen Bildungsreformen wird dort von Beginn an klar fest geschrieben: „Eines der zentralen bildungspolitischen Kernprojekte ist die ‚PädagogInnenbildung NEU‘, die die Aus- und Weiterbildung aller Menschen umfasst, die in pädagogischen Berufen tätig sind. Diese Ausbildung muss den gesellschaftlichen Entwicklungen und den Rahmenbedingungen im 21. Jahrhundert Rechnung tragen. Ziel ist daher eine der Bolognastruktur entsprechende durchlässige und zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen abgestimmte Ausbildung auf tertiärem Niveau mit entsprechend objektivierten Eignungs- und Aufnahmeverfahren auf Basis von bundesweit einheitlichen Standards.“¹

¹ Regierungsprojekt „PädagogInnenbildung NEU“. Start der Umsetzung. Vortrag an den Ministerrat der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur Dr. Claudia Schmied und des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung Dr. Karlheinz Töchterle vom 9.11.2013, 1.

0.2 Der Entwicklungsprozess

Besonders der Entwicklungsprozess wird dort in seinen einzelnen und aufeinander abgestimmten Schritten und Zeitphasen hervorgehoben und in seiner partizipativen Struktur als wesentlich dargelegt. So war der bisherige Arbeitsprozess gekennzeichnet von vier umfassenden Arbeits- und Kommunikationsphasen:²

1. Phase: ExpertInnengruppe (2009-2010)

Im März 2010 hat die ExpertInnengruppe unter dem Vorsitz von Peter Härtel und den Mitgliedern Ulrike Greiner, Stefan Hopmann, Bettina Jorzik, Marlies Krainz-Dürr, Arthur Mettinger, Martin Polaschek, Michael Schratz, Willi Stadelmann und Martina Stoll den Endbericht „LehrerInnenbildung NEU – die Zukunft der pädagogischen Berufe“ präsentiert.

Drei Themenfelder wurden in dieser Expertise besonders behandelt:

Ausbildungsmodell und Einsatz in pädagogischen Berufsfeldern,
Gestaltung der Induktionsphase,
Organisationsmodell und Organisationsentwicklung der beteiligten Institutionen.

2. Phase: Bundesweite Stakeholderkonferenzen (2010)

Von Mitte November bis Anfang Dezember 2010 luden Bildungsministerin Claudia Schmied und die damalige Wissenschaftsministerin Beatrix Karl zu bundesweiten Stakeholderkonferenzen mit dem Titel „LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ ein. An vier Stakeholderkonferenzen in Linz (12. November 2010), Wien (30. November 2010), Graz (3. Dezember 2010) und Innsbruck (9. Dezember 2010) nahmen rund 269 Vertreterinnen und Vertreter der Ausbildungsinstitutionen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, Bildungsanstalten für Sozialpädagogik), verschiedener Interessensgruppen von Studierenden, Pädagoginnen und Pädagogen, der Schulpartner, der Schulbehörden, der Sozialpartner, der Industriellenvereinigung und der ARGE-Lehrer in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD) teil. Vertreter und Vertreterinnen der

² Ebd. 1f..

Landesregierungen, das BIFIE sowie die Bildungs- und Wissenschaftssprecher der im Nationalrat vertretenen Parteien waren eingebunden. Gerade die Möglichkeit zur aktiven Mitarbeit wurde von allen äußerst positiv bewertet.

3. Phase: Vorbereitungsgruppe (2011)

Nach Abschluss der Stakeholderkonferenzen wurde im Jänner 2011 die Vorbereitungsgruppe unter dem Vorsitz von Andreas Schnider eingesetzt. Weitere Mitglieder sind: Roland Fischer als stellvertretender Vorsitzender, Peter Härtel, Stefan Hopmann, Christa Köne, Erwin Niederwieser, Cornelia Wustmann. Grundlage für die Weiterarbeit in dieser Gruppe waren der ExpertInnenbericht, die vorliegenden Stellungnahmen, weiterführende Expertisen und insbesondere die Ergebnisse der Stakeholderkonferenzen. All das mündete schließlich in den fünf Schwerpunktkapiteln der Empfehlungen für die konkrete Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU“:

Struktur der Ausbildung der Pädagogen für die Altersbereiche 0-19 Jahre,
Eckpunkte für Curricula,
Anforderungen an Träger von „PädagogInnenbildung Neu“,
Entwicklungsrat für „PädagogInnenbildung Neu“,
Unmittelbarer Handlungsbedarf.

4. Phase: Entwicklungsrat (2011/2012/2013)

Im Oktober 2011 (Roland Fischer, Andreas Schnider) bzw. im Februar 2012 (Arthur Mettinger, Christiane Spiel) wurde in der Folge der Entwicklungsrat unter dem Vorsitz von Andreas Schnider eingesetzt. Die weiteren Mitglieder des Entwicklungsrates sind: Roland Fischer, Arthur Mettinger, Christiane Spiel. In weit über 150 intensiven Gesprächen wurden in Feinabstimmung mit den für die Umsetzung relevanten Communities folgende Grundlagenpapiereentwürfe erarbeitet und vorgelegt:

Gesetzlich zu fixierende Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich (Sek I, Sek II),
Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive.

Und schließlich geht es nun um die Umsetzungsqualität der vorliegenden Grundüberlegungen in diesen zwei Entwurfspapieren auf Basis konkreter Umsetzungsdetails und eines gemeinsam mit allen betroffenen Institutionen entwickelten Stufenplanes.

Deshalb bildet auch in dieser Phase der laufende Diskurs über diese Grundüberlegungen in den verschrifteten Entwurfspapieren die eigentliche Basis jeglicher Weiterarbeit.

0.3 Die Grundarchitektur

Gerade aufgrund des ursprünglichen Ausgangspunktes und Auftrages für dieses Projekt, nämlich die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen auf ein ganz neues Qualitätsniveau anzuheben, war eine partizipative Vorgehensweise unumgänglich. Denn letztlich machte dieses Vorgehen einmal mehr deutlich, dass die Communities an sich das größte Potential an Vorstellungen, Ideen und Neukonzeptionen in Richtung Zukunft ihrer eigenen Profession besitzen.

So stellte sich rasch heraus, dass eben nicht nur der Blick auf die Gruppe der Lehrer und Lehrerinnen ausreicht, sondern dass es bei dieser Erneuerung um die gesamte Gruppe aller Pädagogen und Pädagoginnen für die Zielgruppe der 0 bis 19jährigen gehen müsse. Es war daher allen handelnden Personen in diesem Prozess stets einsichtig zu machen, dass der Paradigmenwechsel schlechthin schon allein darin liegen muss, erstmals die Pädagogen- und Pädagoginnenschaft als eine Profession wahrzunehmen und diese und somit die ganz konkreten Alterszielgruppen, für die jemand letztlich in seinem jeweiligen pädagogischen Praxisfeld zuständig ist, eben nicht zu segmentieren, sondern die Gesamtgruppe aller dieser Pädagogen und Pädagoginnen erstmals als eine Einheit in der Vielfalt wahrzunehmen. Weiters auch vor allem die Aus-, Fort- und Weiterbildung als ein großes gemeinsames Feld lebenslangen Lernens und Bildens hinsichtlich aller Pädagogen und Pädagoginnen zu betrachten. Außerdem diese lebensbegleitende Bildung als eine zwar nach pädagogischen Einsatzfeldern und für unterschiedliche Altersgruppen differenzierte Ausbildung anzusehen, sie aber dennoch gleichsam als eine gemeinsame Pädagogen-/Pädagoginnenbildung festzumachen.

Die Vorbereitungsgruppe stellte ab der ersten Sitzung im Jänner 2011 fest, dass hier unbedingt ausgehend von diesen Festlegungen grundsätzlich ein sehr umfangreicher Handlungsspielraum zu erkennen ist.

Die erarbeiteten Ergebnispapiere aus der ExpertInnen- und Vorbereitungsgruppe und vor allem aus dem Entwicklungsrat stützen sich auf diese Grundparameter und wollen dieses Handeln in ganz besonderem Maße sichtbar machen.

So ging es letztlich darum, eine klare und somit lediglich eine rahmenartige Grundarchitektur für eine neue Pädagogen-/Pädagoginnenbildung vorzulegen und diese auf unterschiedlichen Ebenen zu diskutieren und schließlich bis in die Einzelheiten hinein schmal und doch prägnant zu verschriften.

Letztlich ist das auf zwei Ebenen vonseiten des Entwicklungsrates angedacht worden. Einerseits wurde ein Papier mit der Grundarchitektur, die die Grundanforderungen an die Ausbildung von Pädagogen und Pädagoginnen im Elementar-, Primar-, und Sekundarbereich festschreibt, vorgelegt und andererseits ein Kompetenzkatalog entwickelt, der die Kompetenzen, die von Pädagogen und Pädagoginnen vonseiten des Dienstgebers gefordert werden, klar definiert. So ist das Eine gleichsam als Grundlage für die konkrete Entwicklung der Curricula an den einzelnen Hochschulstandorten zu bewerten und das Andere als Vorgabe vonseiten des Dienstgebers hinsichtlich ganz konkreter Erwartungen an die anzustellenden Pädagogen und Pädagoginnen zu sehen. Das Anforderungspapier ist getragen von der Idee, dass sowohl die Allgemein- wie auch Berufsbildung gleichwertig ist und beiden großen Bereichen das gleiche Augenmerk in allen Grundparametern zu schenken ist. Somit schien es unumgänglich zu sein, die Trias – Bachelor, Master und Induktionsphase – für beide Bereiche zu fixieren, um hier in der Ausbildung eine qualitative Gleichwertigkeit zu erzielen. Natürlich geht es gerade im berufsbildenden Bereich darum, bereits erworbene Fachausbildungen und Fachkenntnisse bzw. facheinschlägige Berufsabschlüsse und die Fachpraxis auch dementsprechend auf ein Bachelorstudium anzurechnen. Aber ebenso soll bei den Quereinsteigern innerhalb des allgemeinbildenden Bereiches nach dieser Struktur die fachwissenschaftliche Ausbildung komplett angerechnet werden. Denn gerade solche Gruppen scheinen eine ganz besondere Bedeutung für ein Pädagogenteam in diversen pädagogischen Tätigkeitsfeldern

zu haben.

Diese Grundarchitektur ermöglicht in einem hohen Maße eine besonders hohe Transparenz und Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Altersphasen mit allen ihren hoch differenzierten pädagogischen Bereichen. Das bedeutet, dass Umstiege bzw. Erweiterungen, Ergänzungen und auch Schwerpunktsetzungen während eines pädagogischen Berufslebens für einzelne sehr einfach möglich sind. Aber auch für die schon durch Jahre hindurch kompakt und ganzheitlich entwickelten pädagogischen Studien innerhalb des berufsbildenden Bereiches wie der Wirtschaftspädagogik bzw. der Umwelt- und Agrarpädagogik wird in diesem Konzept Rechnung getragen.

0.4 Die Kompetenzorientierung

Allen diesen vielfach sehr divers aufgebauten pädagogischen Studienarchitekturen liegen fünf prägnant formulierte Kompetenzen zugrunde. Doch auch diese müssen inhaltlich letztlich immer in Zusammenhang mit den konkret vorgegebenen Kompetenzen hinsichtlich einer bestimmten Altersgruppe und weiters in der Schule auch hinsichtlich der Kompetenzen der einzelnen Fächer gesehen werden.

Die hier im folgenden dargelegten Kompetenzen gilt es unbedingt in den jeweiligen Hochschulgesetzen (Universitätsgesetz; Pädagogisches Hochschulgesetz) festzuschreiben, um eben gerade den besonderen Stellenwert dieser für die Pädagogenbildung und ihre An- und Herausforderungen zu dokumentieren. Daher müsste im Gesetzestext für die Novelle des PH-Gesetzes konsequenterweise verankert werden, dass Curricula von Bachelor- und Masterstudien im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“ kompetenzorientiert gestaltet zu sein haben. Das bedeutet, dass die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen wie allgemeine pädagogische Kompetenz, fachliche und didaktische Kompetenz, Diversitäts- und Genderkompetenz, soziale Kompetenz und Professionsverständnis zu berücksichtigen ist und

ebenfalls ein umfassendes Verständnis für die Bildungsaufgabe und das Selbstverständnis zu fördern ist.³

In diesen hier dargelegten für die Pädagogenbildung profilgebenden Qualitäten sind die Ergebnispapiere des Entwicklungsrates zu lesen und zu deuten.

1. Ergebnispapier des Entwicklungsrates: „Gesetzlich zu fixierende Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen im Elementar-, Primar-, und Sekundarbereich (Sek I, Sek II)“ (Stand: 27. November 2012)

Elementar- und/oder Primarbereich

- *Bachelorstudium* im Umfang von 240 EC, davon
 - 40-50 EC für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen,
 - 120-130 EC für Elementar- und Primarstufenpädagogik und -didaktik mit Schwerpunkt im jeweiligen Altersbereich (Elementar- oder Primarstufe),
 - 60-80 EC Schwerpunktsetzung (z.B. in einem Bildungsbereich, in Inklusiver Pädagogik, in Mehrsprachigkeit usw.),
 - pädagogisch-praktische Studien sind zu integrieren;

maximal 60 EC können für eine Ausbildung im Elementarbereich (BAKIP) angerechnet werden.

- Absolvierung einer *begleiteten ein- bis zweijährigen Induktion* mit positiver Beurteilung, davon 15 EC für begleitende Lehrveranstaltungen, die für ein Masterstudium angerechnet werden können;
- für eine dauerhafte Anstellung ist ein Masterstudium mit Bezug zur pädagogischen Tätigkeit und zur Wissenschaft im Umfang von mindestens 60 EC zu absolvieren. Der Anteil für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen muss so groß sein, dass zusammen mit dem Anteil im Bachelorstudium mindestens 60 EC im Studium enthalten sind. Falls Elementar- und Primarbereich abgedeckt werden sollen, erhöht sich der Aufwand des Masterstudiums auf minde-

³ Siehe das 2. Ergebnispapier „Professionelle Kompetenzen – Zielperspektive“.

stens 90 EC.

Sekundarstufe (allgemeinbildend) und Fachunterricht Primarstufe

- Bachelorstudium im Umfang von 240 EC, davon:
 - 40-50 EC für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen,
 - pro Schulfach 95-100 EC für schulfachbezogene Fachdidaktik und Fachwissenschaften bzw. 190-200 EC für ein kohärentes Fächerbündel,
 - oder statt 2. Schulfach Spezialisierungen im Umfang von 95-100 EC (z.B. in Inklusiver Pädagogik, in Berufsorientierung, in Mehrsprachigkeit, in Medienpädagogik usw.),
 - pädagogisch-praktische Studien sind zu integrieren;
- Absolvierung einer begleiteten ein- bis zweijährigen Induktion mit positiver Beurteilung, davon 15 EC für begleitende Lehrveranstaltungen, die für ein Masterstudium angerechnet werden können;
- für eine dauerhafte Anstellung ist ein Masterstudium mit Bezug zur pädagogischen Tätigkeit und zur Wissenschaft im Umfang von mindestens 90 EC zu absolvieren. Der Anteil für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen muss so groß sein, dass zusammen mit dem Anteil im Bachelorstudium mindestens 60 EC im Studium enthalten sind. Falls die Berechtigung für die gesamte Sekundarstufe angestrebt wird, müssen im Studium mindestens 115 EC schulfachbezogene Teile pro Schulfach enthalten sein.

QuereinsteigerInnen im Bereich der Allgemeinbildung

Voraussetzungen für den Einstieg in die Pädagogenausbildung ist:

- facheinschlägiges Studium an einer tertiären Bildungseinrichtung im Ausmaß von mindestens 180 EC.

Danach sind zu absolvieren:

- Bachelorstudium im Ausmaß von 240 EC, von denen 150 EC durch das facheinschlägige Studium abgedeckt sind. Das verbleibende „Aufbaustudium“ hat

somit 90 EC zu umfassen, und zwar

- für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen,
- für Fachdidaktik,
- pädagogisch-praktische Studien müssen enthalten sein.

Von den 90 EC können 30 EC durch eine mindestens einjährige berufliche Praxis mit pädagogischen Tätigkeitsanteilen ersetzt werden.

- eine begleitete Induktion mit positiver Beurteilung,
- für eine dauerhafte Anstellung ist ein Masterstudium mit Bezug zur pädagogischen Tätigkeit und zur Wissenschaft im Umfang von mindestens 60 EC zu absolvieren.

Das Aufbaustudium kann nach einer Eignungsfeststellung, bei der die pädagogisch-praktische Eignung besonders überprüft wird, auch *berufsbegleitend* absolviert werden.

Berufsbildende PädagogInnen mit nicht-tertiärer Fachausbildung

Voraussetzungen für den Abschluss der PädagogInnen-Ausbildung sind:

- eine facheinschlägige Berufsabschlussprüfung oder gleichzuhaltende Eignung (z.B. Meisterprüfung, Konzessionsprüfung, Abschluss einer facheinschlägigen BHS),
- eine in der Regel mindestens dreijährige facheinschlägige Berufspraxis (Ausnahmen sind in einer Verordnung zu regeln).

Zusätzlich sind zu absolvieren (die genannten Voraussetzungen ersetzen, falls erforderlich, die Studienberechtigungsprüfung):

- Bachelorstudium im Ausmaß von 240 EC, wovon maximal 180 EC durch die einschlägige Berufsausbildung und eine entsprechende Berufspraxis ersetzt werden können, davon:
 - mindestens 60 EC für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen (davon 30 ersetzbar, sofern eine Berufspraxis mit pädagogischen Anteilen vor-

liegt),

- mindestens 120 EC für berufsfachliche Grundlagen (zur Gänze ersetzbar, sofern eine mindestens dreijährige facheinschlägige Berufspraxis vorliegt; sonst maximal 60 ersetzbar),
- mindestens 60 EC für Fachdidaktik (davon 30 ersetzbar, sofern eine Berufspraxis mit pädagogischen Anteilen vorliegt);
- pädagogisch-praktische Studien müssen enthalten sein;
- eine begleitete Induktion mit positiver Beurteilung; die begleitenden Lehrveranstaltungen (15 EC) können für das Bachelorstudium angerechnet werden (als allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen oder Fachdidaktik);
- für eine dauerhafte Anstellung ist in der Regel ein Masterstudium mit Bezug zur pädagogischen Tätigkeit und zur Wissenschaft im Umfang von mindestens 60 EC zu absolvieren. Für bestimmte Verwendungen ist darauf zu verzichten (in einer Verordnung zu regeln). Die freiwillige Absolvierung eines Masterstudiums mit 60 EC ist aber zu fördern.

Das Lehramtsstudium kann nach einer Eignungsfeststellung, bei der die pädagogisch-praktische Eignung besonders überprüft wird, berufsbegleitend absolviert werden.

Berufsbildende PädagogInnen mit tertiärer Fachausbildung

Voraussetzungen für den Abschluss der PädagogInnen-Ausbildung sind:

- facheinschlägiges Studium an einer tertiären Bildungseinrichtung im Ausmaß von mindestens 240-300 EC (Unterschiede nach Fächern möglich, kann durch Verordnung geregelt werden),
- eine mindestens dreijährige facheinschlägige Berufspraxis.

Zusätzlich sind zu absolvieren:

- Bachelorstudium im Ausmaß von 240 EC, von denen 180 EC durch das facheinschlägige Studium und die facheinschlägige Praxis abgedeckt sind. Das verbleibende „Aufbaustudium“ hat somit 60 EC zu umfassen, und zwar

- für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen,
- für Fachdidaktik,
- pädagogisch-praktische Studien müssen enthalten sein;
- eine begleitete Induktion mit positiver Beurteilung. Die begleitenden Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 15 EC sind Teil des Aufbaustudiums (als allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen oder Fachdidaktik).

Das Aufbaustudium kann nach einer Eignungsfeststellung, bei der die pädagogisch-praktische Eignung besonders überprüft wird, berufsbegleitend absolviert werden. Ein pädagogisches Masterstudium im Umfang von 60 EC kann angeschlossen werden.

Berufsbildende PädagogInnen mit tertiärer Fach- und Pädagogikausbildung

Die Ausbildung muss umfassen:

- ein Studium oder eine Studienkombination im Ausmaß von 300 EC; in diesem müssen 60-90 EC für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und Fachdidaktik einschließlich pädagogisch-praktischer Studien enthalten sein;
- eine begleitete Induktion;
- eine mindestens zweijährige facheinschlägige Berufspraxis; diese kann durch ein längeres Studium bzw. eine längere Studienkombination von 360 EC mit inkludierter Berufspraxis ersetzt werden.

Diese Ausbildungsform trifft derzeit auf das Studium der Wirtschaftspädagogik und auf Studien der Agrar- und Umweltpädagogik zu. Weitere ähnliche Studien könnten entwickelt werden.

Zugang zum Pädagogen-/Pädagoginnenstudium (generell, für alle Studien)

Die Eignung ist durch entsprechende Verfahren zu prüfen, die auf Anforderungsprofilen basieren und einschlägigen wissenschaftlichen Standards genügen.

Mögliche weitere Ausbildungen

Nach Absolvierung eines Bachelor- und Masterstudiums im Gesamtumfang von mindestens 300 EC kann ein *Doktoratsstudium* angeschlossen werden. *Pädagogische Spezialisierungen* können durch *Weiterbildungslehrgänge* (mind. 60 EC) im Anschluss an eine der angeführten Pädagogenausbildungen erfolgen.

Ein *Wechsel der pädagogischen Tätigkeitsfelder* sollte von den Trägerorganisationen durch entsprechende Anrechnungen und Modulangebote unterstützt werden.

Anbieter der Studien

Anbieter der erforderlichen Bachelor-, Master- und Aufbaustudien sollen eigenständige und international konkurrenzfähige Forschung in allen für Pädagogen-/Pädagoginnenbildung relevanten Wissenschaftsbereichen sowie eine berufsfeldbezogene institutionalisierte Praxisanbindung aufweisen und über die dafür notwendige personelle Ausstattung verfügen. Dies wird *in der Regel über Verbünde* von Universitäten und Pädagogische Hochschulen geleistet werden (siehe dazu das Papier des Entwicklungsrates „Träger der PädagogInnenbildung NEU – Entwicklungsverbünde“, 10.7.2012), wobei auch Fachhochschulen als Kooperationspartner in Betracht gezogen werden können. In einer Startphase (mindestens fünf Jahre) soll eine *Qualitätssicherung* durch eine unabhängige Instanz erfolgen, die sowohl die Wissenschaftlichkeit als auch die Professionsorientierung überprüft.

2. Ergebnispapier des Entwicklungsrates: „Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive“ (Stand 15.1.2013)

Präambel

Das österreichische Bildungssystem befindet sich in einem Entwicklungsprozess, der in einen generellen gesellschaftlichen Wandel eingebettet ist. Dieser ist gekennzeichnet von Pluralisierung und Diversifizierung; gleichzeitig besteht das Bedürfnis nach Verlässlichkeit und gesicherter Qualität. Als Maßstab für die Qualität von Bildungsinstitutionen werden zunehmend die erzielten Lernergebnisse im Sinne von

Einstellungen, Wissensstrukturen und Kompetenzen der Lernenden angesehen. Konkrete Maßnahmen, diese zu sichern, sind z.B. Bildungsstandards und die teilsentralisierte Matura. Konsequenterweise werden auch die Pädagogen und Pädagoginnen in diesen Veränderungsprozess einbezogen und ihre professionellen Kompetenzen als Zielperspektive formuliert.

Die LehrerInnenkompetenzforschung ist ein noch junges Forschungsfeld, in dem es nur wenige etablierte Modelle gibt. Diese befinden sich zudem in einem dynamischen Weiterentwicklungsprozess, wobei parallel neue Kompetenzmodelle und Ergänzungen zu den bestehenden konzipiert werden. Vor diesem Hintergrund hat sich die folgende Formulierung von professionellen Kompetenzen von Pädagogen und Pädagoginnen nicht an *einem* bestimmten Modell orientiert. Es wurde vielmehr ein integrativer Zugang gewählt, bei dem der Kompetenzbegriff möglichst breit verwendet wird und der möglichst viele zentrale Kompetenzen bisheriger Modelle zusammenführt. Die angeführten Kompetenzbereiche sind eng miteinander verknüpft, wobei sie nur in ihrer Gesamtheit einen „kompetenten“ Pädagogen kennzeichnen. Detaillierte Ausformulierungen wurden explizit vermieden; sie werden in der Verantwortung jener Institutionen gesehen, die Pädagogenausbildung anbieten.

Das Professionsverständnis und die damit verbundenen Einstellungen, Haltungen und professionellen Kompetenzen von Pädagogen und Pädagoginnen werden in wissenschaftlich fundierter Theorie- und Praxisausbildung (Bachelor, Induktion, Master) grundlegend erworben und in Berufserfahrung ständig weiterentwickelt und vertieft. Es handelt sich damit um einen anhaltenden Prozess der Kompetenzentwicklung, in dem der Reflexion von berufsfeldbezogenen Erfahrungen eine zentrale Rolle zukommt und der durch regelmäßige Fort- und Weiterbildung unterstützt wird.

Kompetenzen von Pädagogen und Pädagoginnen

Vorbemerkung: Bildungsaufgabe und Selbstverständnis

Pädagoginnen haben ein umfassendes Verständnis ihrer Aufgabe, die im allgemeinsten Sinn mit ‚Bildung‘ umschrieben werden kann. Sie reicht von der Vermittlung fachlicher Kompetenzen über die Förderung von Kindern und Jugendlichen in deren

individueller Entwicklung und Werteorientierung bis hin zur Beteiligung an der Zukunftsgestaltung der Gesellschaft durch die Mitwirkung an und Initiierung von relevanten Diskursen. Wenn auch der einzelne Pädagoge/die einzelne Pädagogin nur in einem kleinen Segment verantwortlich tätig sein kann, versteht er/sie die vielfältigen Bildungsprozesse doch als aufeinander bezogen und sich selbst als Mitglied einer Profession, die in ihrer Gesamtheit für Bildung im umfassenden Sinn Verantwortung trägt.

Pädagogen und Pädagoginnen sind sich des Widerspruchs zwischen dem Normierungsauftrag von Bildungsinstitutionen – Individuen sollen über bestimmte gesellschaftlich als wichtig angesehene Kompetenzen verfügen – und der Förderung der individuellen Entwicklung von Lernenden bewusst und können mit diesem Spannungsfeld umgehen. Sie wissen und reflektieren darüber, dass Bildung deutlich über das Normierbare hinausgeht und letztlich auch die Infragestellung der Normen durch die Individuen ermöglichen muss.

Pädagogen und Pädagoginnen üben ihre Tätigkeit auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse aus, wobei sie sich der Vorläufigkeit wissenschaftlicher Befunde bewusst sind. Als zweite Quelle für ihr professionelles Handeln ziehen sie individuelle und im Diskurs der pädagogischen Profession vermittelte praktische Erfahrung heran. Sie beziehen beide Quellen, Wissenschaft und reflexive Praxis, aufeinander und verstehen dies als generelle Grundlage ihrer Profession. Sie sind sich auch der Tatsache bewusst, dass es notwendig ist, pädagogische Entscheidungen zu treffen, auf die sie situativ weder auf wissenschaftliche Erkenntnisse noch auf Erfahrung zurückgreifen können.

Allgemeine pädagogische Kompetenz

Pädagogen und Pädagoginnen haben ein hohes Maß an Vermittlungs- und Förderkompetenz. Sie verfügen über entsprechendes pädagogisches Wissen und über bildungswissenschaftliche Kenntnisse insbesondere in psychologischen Grundlagen der Entwicklung, der Motivationsförderung sowie der Förderung von Lernkompetenzen. Sie sehen die von ihnen begleiteten Lernenden als verantwortlich für ihr eigenes

Lernen und wissen, wie sie diese dabei unterstützen. Sie sind in der Lage, Differenzierung und Individualisierung als pädagogische Prinzipien zu realisieren. Sie können Kompetenzdiagnostik und Lernstands- und Leistungsmessungen als Basis von Förderung und Leistungsbewertung einsetzen. Es ist ein Grundprinzip für sie, lernergebnisorientiert zu handeln und Verantwortung für Lernergebnisse zu übernehmen. Sie verstehen sich selbst als lebensbegleitend Lernende und fördern entsprechende Einstellungen und Kompetenzen bei den von ihnen betreuten Lernenden.

Fachliche und didaktische Kompetenz

Pädagogen und Pädagoginnen verfügen über wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten in den für ihre pädagogische Tätigkeit relevanten Wissenschaften und Künsten. Sie sind in der Lage, über die Bildungsrelevanz fachlicher Inhalte zu reflektieren, sie können diese im Hinblick auf die jeweiligen Lehr- bzw. Bildungspläne transferieren sowie für verschiedene Zielgruppen aufbereiten. Sie können fachliche Lernprozesse initiieren, steuern und reflektieren und verfügen über fachbezogene Diagnose- und Förderkompetenz. Auch im fächerübergreifenden Zusammenwirken können sie entsprechende Unterrichtsprinzipien umsetzen. Pädagogen und Pädagoginnen können mit verschiedenen, dem Stand der bildungstechnologischen Entwicklung entsprechenden, Medien und Arbeitsmaterialien umgehen, diese fach- und situationsadäquat einsetzen sowie (weiter-)entwickeln.

Diversitäts- und Genderkompetenz

Ausgehend von ihrem Selbstverständnis, Lernende in den Mittelpunkt zu stellen, sind Pädagogen und Pädagoginnen in der Lage, Individuen gemäß ihrer jeweiligen Möglichkeiten angemessen zu fördern und auf deren Stärken und Bedarfe einzugehen. Pädagogen und Pädagoginnen haben eine inklusive Grundhaltung und fundierte wissenschaftliche Kenntnisse, mit Diversität im Rahmen eines institutionellen Gesamtkonzepts umzugehen. Pädagogen und Pädagoginnen können die Vielfalt der Lernenden z.B. in Bezug auf Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit, Geschlecht, besondere Bedarfe, sozio-ökonomischen Status, Bildungshintergrund, Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen für ihre Tätigkeit produktiv nutzen. Sie sehen

jegliche Kompetenz als Ressource und Potential an. Sie sind sich der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst und können damit reflektiert umgehen. Ihr Wissen um sozio-kulturelle Kontexte versetzt sie in die Lage, Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns zu erkennen.

Soziale Kompetenz

Pädagogen und Pädagoginnen verfügen über theoretisches und praktisches Wissen zur Gestaltung von sozialen Beziehungen und zur Teamarbeit. Sie wissen, wie diese Kenntnisse zum Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu den Lernenden sowie zur Gestaltung eines kooperativen institutionellen Lebens im Austausch mit den Kollegen und Kolleginnen genutzt werden können und nehmen ihre diesbezügliche Verantwortung wahr. Sie haben fundierte Kenntnisse über Dynamiken in Lerngemeinschaften und können soziale Kompetenz bei Lernenden insbesondere zum Arbeiten in Gruppen fördern. Sie verfügen über Kompetenzen zum Umgang mit Konflikten und zur Prävention von Gewalt. Pädagogen und Pädagoginnen wissen, wie sie mit Eltern, Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld ihrer Institution kooperieren können und verstehen ihre diesbezügliche Verantwortung. Pädagogen und Pädagoginnen haben fundierte Beratungskompetenz, die sie situationsadäquat im Umgang mit Lernenden, deren Erziehungsberechtigten sowie im Umgang mit Kollegen und Kolleginnen einsetzen.

Professionsverständnis

Pädagogen und Pädagoginnen verstehen ihren Beruf als dynamisch, interdisziplinär und als sich ständig weiterentwickelnd. Sie haben die Kompetenz und Bereitschaft, laufend ihr Rollenverständnis, ihre Lernbiografie und ihre Persönlichkeitsentwicklung zu reflektieren. Dies betrifft insbesondere die Bereiche Diskursfähigkeit, Kollegialität, *Personal Mastery* und Differenzierungsfähigkeit. Sie können ihre Belastungsfähigkeit im Berufsalltag einschätzen und kennen Strategien, mit Belastungen umzugehen. Sie stehen mit der Profession und den relevanten Wissenschaften in Kontakt, haben ein begründetes Professionsbewusstsein und den Willen, entsprechend qualitätsorientiert zu handeln. Sie können Maßnahmen zur Qualitätssicherung- und -entwicklung

im Bildungswesen auf das eigene Handlungsfeld hin beurteilen und reflektiert anwenden. Für Pädagogen und Pädagoginnen ist regelmäßige berufsbegleitende Fortbildung eine Selbstverständlichkeit. Sie verknüpfen diese mit der Weiterentwicklung ihrer Institution, für die sie sich mitverantwortlich fühlen.

Stellenwert der Pädagogen- und Pädagoginnenkompetenzen und Prozess der Nutzung

Die hier formulierten professionellen Kompetenzen von Pädagogen und Pädagoginnen bedürfen hinsichtlich unterschiedlicher Tätigkeitsfelder, z.B. nach Altersstufen sowie Fächern respektive Fächerbündeln spezifischer Ausformulierungen. Zur Sicherung von Anrechenbarkeit und Anschlussfähigkeit sollten diese in österreichweiten Arbeitsgruppen, in denen sämtliche Anbieter der jeweiligen Curricula vertreten sind, unter Bezug bzw. expliziten Verweis auf die genannten Kompetenzbereiche sowie die curricularen Rahmen (gesetzliche Anforderungen an die Pädagoginnenbildung) erfolgen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Autonomie der Institutionen in der Curriculaerstellung nicht eingeschränkt wird und dass die Ergebnispapiere sowohl von den anbietenden Institutionen als auch vom *bmukk* als Dienstgeber von Pädagogen und Pädagoginnen anerkannt werden.

3. Gesetzliche Konsequenzen der Qualitätssicherung

3.1 Die gesetzliche Vielfalt

Der Schlüssel liegt also nicht darin, den Ausbildungsstätten irgendwelche Rahmencurricula oder gar fertig ausformulierte Curricula oder zu exekutierende Lehrpläne vonseiten des Ministeriums bzw. des Dienstgebers vorzugeben, sondern einen gesetzlichen Rahmen auf unterschiedlichen Ebenen zu schaffen, der es ermöglicht, in hoher Selbstverantwortung der handelnden Ausbildungsorganisationen und in der Freiheit von Forschung und Lehre innerhalb der jeweiligen Autonomie der unterschiedlichen Institutionen agieren zu können.

Es ist daher nur selbstverständlich, dass alle in diesem Prozess Agierenden rasch auf die unterschiedlichen Gesetzeslagen der davon betroffenen Ausbildungsstätten

stießen: UG 2002 für Universitäten und PH-Gesetz 2005 für die Pädagogischen Hochschulen bzw. auch das Fachhochschulgesetz für die Fachhochschulen; drei Hochschulen mit drei doch sehr unterschiedlichen Gesetzen. Diese Problematik erwies sich letztlich auch als das Problem schlechthin, als es um die konkrete Umsetzung der vorgeschlagenen curricularen und institutionellen Rahmenbedingungen ging. Wie können gesetzlich so unterschiedliche Organisationen miteinander kooperieren? Und nicht nur das machte zu schaffen, sondern auch die unterschiedlichen Legitimationen für akademische Ausbildungshöhen und ihre konkreten Angebote trugen das Ihre dazu bei. Auf der einen Seite die Universitäten, die das akademische Gesamtspektrum in voller Autonomie ausschöpfen und anbieten können, und auf der anderen Seite die Pädagogischen Hochschulen, die lediglich einen dreijährigen Bachelor und einen Master im eigenen Rechtsverhältnis anbieten dürfen. Man sollte auch hier klarstellen, dass im Universitätsgesetz nur das steht, was Universitäten nicht (anbieten) dürfen, im Pädagogischen Hochschulgesetz hingegen alles festgeschrieben sein muss, was diese Institutionen anbieten dürfen bzw. im Auftrag der öffentlichen Hand in ihrem Angebotsportfolio haben müssen.

Allein daraus wurde allen am Prozess der Umsetzung Beteiligten rasch klar, dass die Institutionenfrage nicht auf die Schnelle und schon gar nicht in dieser laufenden Legislaturperiode lösbar sein wird.

3.2 Die Kooperation regionaler Verbünde

So kam es vielmehr zu einer immer stärker werdenden Konzentration auf die einzelnen Regionen und ihre jeweiligen Potentiale. Es zeigte sich eben gerade aufgrund der vom Entwicklungsrat erbetenen Potentialanalysen von allen Bildungsinstitutionen, dass sich die Kooperation im Verbund aller Ausbildungsinstitutionen vor Ort sowohl der Universitäten als auch der Pädagogischen Hochschulen des Bundes als auch derer in privater Eigentümerschaft befindlichen Hochschulen als die in Österreich einzige und unseres Erachtens auch idealste hinsichtlich der derzeitigen gesetzlichen Bestimmungen Lösung erweisen könnte.

Auf Grundlage dieser Grundanalysen kam es schließlich zum Vorschlag von Seiten

des Entwicklungsrates, Kooperationen innerhalb regionaler Verbünde als Basis anzusehen, weil sie aufgrund ihrer gemeinsamen Potentiale viel eher die Empfehlungen und Anforderungen der neuen Pädagogen-/Pädagoginnenbildung organisatorisch-strukturell und curricular-inhaltlich umsetzen könnten.

3.3 Die Sicherung der Qualität

Natürlich war es aber gleichzeitig notwendig, um die Qualität und die damit hoffentlich verbundene Niveausteigerung der Bildung als oberste Maximen zu sehen, qualitätssichernde und für den Entwicklungsprozess in den einzelnen Regionen prozessbegleitende Maßnahmen zu treffen. Und im Zuge dieser grundsätzlichen Überlegungen stand sehr bald fest, dass es einer Instanz bedarf, die die Qualität der Ressourcen und/oder zumindest der Kompetenzen der einzelnen Angebote innerhalb der Curriculaentwicklungen (über-)prüft und auch dementsprechende Stellungnahmen in Richtung der Institutionen abgibt. Diese sollten eigentlich die Grundlage entweder überhaupt für das Stattfinden der jeweiligen Studiengänge sein oder zumindest Grundlage für eine öffentliche Aussage über die Qualität hinsichtlich der Anforderungen an die PädagogInnenbildung bzw. des Kompetenzenkataloges sein. Und selbst bei diesem Vorschlag eines „Qualifizierungs- bzw. Zertifizierungsrates für PädagogInnenbildung“ wurde noch einmal die unterschiedliche Gesetzesgrundlage der Institutionengruppen Universitäten und Pädagogische Hochschulen deutlich. Denn schon bei Vorliegen erster diesbezüglicher gesetzlicher Entwürfe im Dezember 2012 zu dieser qualitätssichernden Thematik wehrten sich die Universitäten aufgrund ihrer im UG 2002 festgehaltenen Autonomie einerseits gegen diesbezügliche Überprüfungen der Curricula und andererseits auch gegen gesetzlich verpflichtende Kooperationen mit den Pädagogischen Hochschulen, die aufgrund des PH-Gesetzes 2005 als nachgeordnete Dienststellen festgeschrieben sind. Die Problematik dabei ist aber, dass in den Augen des Entwicklungsrates beide Institutionengruppen – Universitäten und Pädagogische Hochschulen – nicht von heute auf morgen die in den vom Entwicklungsrat vorgelegten Grundlagenpapieren geforderte Qualität erfüllen können.

Daher haben alle Beteiligten nach einem für alle Beteiligten tragbaren Lösungsweg

gesucht, der im Gesetz der Hochschulen und Universitäten verankert werden kann. So könnte es z.B. für die Sicherung der Qualität einen *Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung* geben, der vom Bundesminister bzw. von der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur gemeinsam mit dem Bundesminister bzw. der Bundesministerin für Wissenschaft und Forschung zur qualitäts- und bedarfsorientierten wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung der Pädagoginnenbildung eingerichtet wird. Dieser Rat könnte aus sechs, auf fünf Jahre bestellten Mitgliedern, die als Experten und Expertinnen aus dem Bereich des nationalen bzw. internationalen Hochschulwesens und des nationalen Schulwesens über die für die Aufgaben des Rates wesentliche Kenntnisse und Erfahrungen verfügen, bestehen. Diese werden je zur Hälfte vom Bundesminister bzw. der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur und zur Hälfte vom Bundesminister bzw. der Bundesministerin für Wissenschaft und Forschung bestellt und könnten in diesem Zusammenhang folgende fünf Aufgaben übernehmen:

1. Beobachtung und Analyse der Entwicklung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich unter besonderer Berücksichtigung der europäischen und internationalen Entwicklungen,
2. Beratung in Angelegenheiten der Qualitätssicherung und des Bedarfs,
3. Prüfung der Studienangebote hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen und professionsorientierten Voraussetzungen,
4. Stellungnahme im Rahmen der Curricula-Begutachtungsverfahren zu den Curricula der Lehramtsstudien hinsichtlich der Umsetzung der berufsrechtlichen Vorgaben (insbesondere des Kompetenzkatalogs, des Qualitätsprofils und der Anstellungserfordernisse),
5. jährliche Veröffentlichung eines Berichts über den aktuellen Stand der Pädagogen-/Pädagoginnenbildung in Österreich.

Dieser so konzipierte Rat müsste natürlich unbedingt sowohl im Pädagogischen Hochschulgesetz als auch im Universitätsgesetz textident Eingang finden, damit er für beide Institutionengruppen hinsichtlich der angebotenen Lehramtsstudien einerseits einen Stellenwert und Bedeutung hat und andererseits auch in seinen Stellung-

nahmen Konsequenzen bei den Verantwortlichen hervorruft.

Dieser Rat ist daher im Gesetzesentwurf in seinem spezifischen Aufgabenspektrum einerseits hinsichtlich der qualitätssichernden Maßnahmen der Hochschulen und Universitäten zu sehen und andererseits müssten die Stellungnahmen dieses Qualitätssicherungsrates für die Institutionen letztlich zumindest im Hinblick auf Ressourcen und Finanzen bestimmte Konsequenzen haben. Das müsste meines Erachtens zumindest gesetzlich festgehalten sein. Denn so könnte letztendlich ein kooperatives Miteinander in einem regionalen Verbund zwischen sehr unterschiedlichen Institutionen – aufgrund ihrer Gesetzeslage, ihrer ganz eigenen Genese und ihres historisch gewachsenen Bildungsauftrages – zumindest für eine Übergangszeit von zehn Jahren der Weiterentwicklung auf Basis einer solchen oder ähnlichen gesetzlich fixierten qualitätssichernden Maßnahme funktionieren. Ansonsten ist zu befürchten, dass sich in Zukunft die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagogen und Pädagoginnen noch mehr auf unterschiedlichen Niveaus bewegen und in komplett mehrspurigen Bildungswegen wiederfinden werden und sich schließlich immer mehr noch auseinander entwickeln werden. Dies gilt es aber gerade aufgrund der schon derzeit vorhandenen Komplexität in Österreich zu vermeiden.

3.4 Schlussfolgerung

Es kann mit diesem Change innerhalb der Lehrer-/Pädagogenbildung nicht mehr länger zugewartet werden, weil es die Situation in den nächsten Jahren verlangt. Denn wenn wir einerseits die Lehrerbedarfszahlen für die kommenden fünf Jahre und andererseits die Ergebnisse in den unterschiedlichen nationalen und internationalen Testungen anschauen, kann es uns nicht gleichgültig sein, ob es zu diesem qualitativen Paradigmenwechsel innerhalb der Lehrer- bzw. Pädagogenbildung kommt oder nicht.

Diesbezüglich ist wohl auch in Richtung noch so intensiv in einen gesellschaftspolitischen Diskursprozess eingebundener Stakeholder, die vielfach auch sehr unterschiedliche Interessen vertreten, zu sagen: Allen Recht getan, ist eine Kunst, die niemand kann.

Vielleicht gilt es gerade aber auch diesem Motto folgend sowohl von der einen Gruppe (Universitäten) als auch von der anderen Gruppe (Pädagogische Hochschulen) der Bildungsinstitutionen schließlich ein NEUES DENKEN hinsichtlich einer NEUEN PÄDAGOGINNENBILDUNG abzuverlangen, welches eher die gemeinsam zu erbringende Qualität als nur einen in jedem Angebotsumfeld uneingeschränkten Autonomieanspruch, der selbstverständlich in jeder tertiären Bildungseinrichtung in unterschiedlichem Maße sinnvoll und notwendig ist, im Auge zu haben. Denn dieser Anspruch kann auch in Gefahr geraten, nur mehr einem reinen Selbstzweck zu dienen und dann nur mehr um seiner Selbstwillen zu existieren. Doch da wird auch die Politik eine klare Position beziehen müssen, um zu zeigen, wo sie diesbezüglich ihre gesellschaftspolitischen Prioritäten hinsichtlich dieses wichtigen und zweifelsohne notwendigen Bildungsanliegens, das schließlich alle Menschen betrifft, setzt.

11. Für welche Schule bilden wir unsere Lehrer und Lehrerinnen aus?

Ist das österreichische Schulsystem bereit dafür?

Heidi Schrodtt

Als ich im Jahre 1974 meine Unterrichtstätigkeit an einer Wiener AHS begann, war die Struktur der Schule in ihren Grundkonstanten nicht viel anders, als ich sie in meiner eigenen Schulzeit erlebt hatte – in den 1950er und 1960er Jahren. Als ich vor zwei Jahren meine Tätigkeit als Direktorin einer Wiener AHS beendete, musste ich feststellen, dass trotz aller Änderungen während der vier Jahrzehnte, die ich in diesem System tätig war, die österreichische Schule noch nicht im 21. Jahrhundert angekommen ist.

Wir wissen es natürlich: In den letzten Jahrzehnten haben sich die Vorstellungen vom Wissen, das wir brauchen, und darüber, wie es erworben werden soll, ebenso radikal verändert wie von Bildung und Schule überhaupt. Ein Ende des Wandels ist noch nicht in Sicht, ja, ich würde sagen, der stete Wandel selbst ist immanenter Bestandteil des Paradigmenwechsels. Die Parameter des Wandels sind wohlbekannt und können geradezu schon als Allgemeingut vorausgesetzt werden: Beschleunigung des Wissenserwerbs in der Informationsgesellschaft, Globalisierung, Migrationsbewegungen, unsichere Märkte, Wirtschaftskrise. Auf dieser Folie ist Bildung und Ausbildung völlig neu zu definieren. Herkömmliche Sicherheiten sind uns abhanden gekommen, neue Sicherheiten noch nicht in Sicht. Noch vor wenigen Jahrzehnten – etwa, als ich selber die Schule besuchte – wurden Kinder und Jugendliche für eine Welt von bekannten Berufen erzogen; Erwachsene, die die jeweils erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse bereits erworben hatten und beherrschten, vermittelten diese an die nächste Generation weiter. Bildung hatte bei weitem nicht den Stellenwert, der ihr in unserer Wissensgesellschaft zukommt. In der Industriegesellschaft waren ungelernte Arbeiter und Arbeiterinnen gefragt und gebraucht, und daher konnte man auch mit einem Volksschulabschluss oder sogar ohne Schulabschluss ‚unterkommen‘. Das hat sich geändert. Ich bezweifle ja, dass wir früher bessere Absolven-

ten und Absolventinnen aus unseren Pflichtschulen entlassen haben als heute, sondern glaube vielmehr, dass wir damals weniger Gutqualifizierte brauchten und somit auch gar nicht darauf geachtet haben, was jemand kann, wenn er die Schulpflicht absolviert hat. Wen hat denn interessiert, wie viele 14jährige etwa sinnerfassend lesen können? Niemand hat es jedenfalls evaluiert. Zum Glück tun wir das jetzt, und es ist auch notwendig. Darüber hinaus gab es damals feste, in der jeweiligen Gesellschaft tradierte Werte, die an die nachfolgenden Generationen weitergegeben wurden. Mit diesen Sicherheiten ist es ein für allemal vorbei – sie sind uns abhanden gekommen.

Alles ist in Bewegung, und sich ständig verändernde Migrationsströme sind der sichtbare Ausdruck dieses Prozesses. Jedenfalls muss vor einem so grundlegend veränderten gesellschaftlichen Hintergrund Schule und Bildung ein ganz neues Fundament erhalten. Das ist natürlich hinlänglich bekannt und wird nicht nur in nationalen, sondern längst schon in internationalen Zusammenhängen diskutiert. Generell kann gesagt werden, dass Bildungsfragen zunehmend global behandelt werden müssen, die nationale Ebene tritt immer mehr in den Hintergrund. Dazu kommt noch die besondere Problematik bzw. Herausforderung der Metropolen und ihrer ganz speziellen Diversität und Mobilität – weltweit.

Wenn wir uns mit der Frage der Lehrerbildung beschäftigen, müssen wir uns zunächst mit der Frage auseinandersetzen, wie eine Schule beschaffen sein muss, die den Herausforderungen gerecht wird. Außerdem ist zu fragen, ob das österreichische Schulsystem überhaupt in der Lage ist, die Herausforderungen einer geänderten Welt anzunehmen und ob eine zeitgemäße Lehrerbildung im derzeitigen System bestehen kann. Auf diese Fragestellungen möchte ich den Fokus meiner Ausführungen legen.

Wenn wir also davon ausgehen, dass Bildung und Wissen Ressourcen sind, die national und international heute die Grundlage unseres Wohlstands, ja unseres Überlebens darstellen, so müssen wir schon allein aus ökonomischen Überlegungen dafür sorgen, dass wir diese wertvolle Ressource bestmöglich nutzen. Die Devise muss sein: Kein Kind darf zurückbleiben, jedes Kind und jeder Jugendliche sind zu dem für ihn jeweils höchstmöglichen und besten Bildungsabschluss hinzuführen. Was aber

heißt ein solcher Anspruch für die Schule, den Unterricht, und schließlich natürlich für die darin Tätigen, die Lehrer und Lehrerinnen sowie auch für all die, die wir jetzt noch gar nicht haben – Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen, Psychologen und Psychologinnen und anderes Stützpersonal. Wie muss ein zeitgemäßer Unterricht aussehen? Wie muss Lernen organisiert sein? Wie viel Zeit werden wir künftig in der Schule verbringen (müssen)? In welchen Gebäuden soll dies stattfinden? Welche Rolle nehmen die Schulen in ihrer Umgebung ein? Wie können sie zu neuen Stätten des Lernens in einem erweiterten Umfeld werden?

All diese Fragen stellen sich und sind auch schon länger nicht nur bekannt, sondern es gibt Antworten, Lösungsmöglichkeiten, Konzepte. Vielerorts werden sie auch bereits praktiziert – sei es in Versuchsmodellen (auch in Österreich), sei es auf der Ebene ganzer Nationen (Finnland, Kanada). Einige Konstanten seien hier angeführt:

- Unterricht findet in heterogenen Lerngruppen statt. Homogene Lerngruppen sind sowieso ein Mythos, denn Schulklassen waren immer schon heterogen. Jedoch hat die Heterogenität nicht nur stark zugenommen, sondern ist von viel mehr Faktoren bestimmt als je zuvor. Nicht nur Begabungs- und Neigungsunterschiede spielen heute eine Rolle, sondern ebenso Herkunft, Kultur, und vor allem die Sprache. Um unter solchen Voraussetzungen guten Unterricht zu machen, der jedem Kind gerecht ist, braucht es die Fokussierung auf den je einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin und dessen bzw. deren jeweiligen Lernstand.
- Kein Kind und kein Jugendlicher ist zum selben Zeitpunkt gleich weit. Daher gehen immer mehr Schulen zu jahrgangsübergreifenden Lernformen/Lerngemeinschaften über, die ermöglichen, dass diejenigen, die schneller unterwegs sind, bereits mit einer höheren Klasse lernen können, die auf einem oder in mehreren Gebieten Langsameren können in dem Gebiet, auf dem es noch Defizite gibt, mit den Jüngeren lernen. Peer-Learning gewinnt an Bedeutung.
- Offene Lernformen ersetzen großteils den herkömmlichen Frontalunterricht.
- Solche Lernformen setzen eine andere Lehrerrolle voraus: Die Lehrkraft begleitet das Lernen, unterstützt, diagnostiziert, dokumentiert stellt ihr Wissen zur Verfügung auf dem Weg zum eigenständigen Lernen.

- Mehrsprachigkeit unter Schülern und Schülerinnen muss sich in mehrsprachigen Lernangeboten und Lehrkräften wiederfinden. Grundkenntnisse über Mehrsprachigkeit sind verpflichtender Teil jeder Lehrerausbildung.
- Lernen findet ganztägig in inklusiv geführten gemeinsamen Schulen statt. In der Schule wird nicht nur gelernt, sondern gegessen, gefeiert, miteinander gespielt. Kunst und Kultur spielen in diesen neuen Lernorten eine genauso wichtige Rolle wie Sport und Bewegung.
- In diesem neuen Selbstverständnis von Schule ergibt es sich fast von selbst, dass die Schule keine in sich geschlossene Institution mehr ist, sondern zunehmend eine Institution in der Gemeinde, Teil der Gemeinde. Schule öffnet sich nach außen und ihre Räume stehen ganzjährig zur Verfügung.
- Die Gebäude werden anders. Räume, in denen diese neue Form des Lernens stattfindet, müssen flexibel sein: Großgruppenräume für zentralen Input oder für Informationsveranstaltungen müssen ebenso schnell zu schaffen sein wie Rückzugsräume für kleine Gruppen oder für Einzelne.
- Soziales Lernen wird neben dem fachlichen Lernen immer wichtiger.
- Ganztägig in der Schule zu sein, heißt aber auch: eine neue Qualität der Arbeitsplätze für Lehrer und Lehrerinnen. Sie arbeiten alleine, im Team, mit den Schülern und Schülerinnen den ganzen Tag in der Schule. Hier verrichten sie ihre Unterrichts- und Erziehungstätigkeit ebenso wie ihre Vorbereitungen und Korrekturen. Sie begleiten ihre Schüler und Schülerinnen auch in der Freizeit und unterstützen sie bei Defiziten. Kleinere und größere schüler- und schulbezogene Forschungsprojekte in Kooperation mit universitären Einrichtungen sind ebenso selbstverständlich wie die Kooperation mit Einrichtungen der Kommune, der sozialen Wohlfahrt, der Schulärzte und Schulärztinnen.
- Dass all diese Tätigkeiten nur in veränderten Bauten stattfinden können, versteht sich von selbst. Dass sie nicht alle nur von einer Person verrichtet werden können, ebenfalls.

- Schulumbau wird unter diesen veränderten Bedingungen wichtiger als Schulneubau – zumindest in der Systemumstellungsphase. Internationale Modelle zeigen uns, wie dies aussehen könnte. Österreichisches Knowhow ist sowohl unter Architekten und Architektinnen als unter Schulfachleuten vorhanden – man müsste es nur besser nützen.
- All das findet in einem Schulsystem statt, in dem nur die Bildungsziele sowie die Qualitätssicherung zentral verankert sind, während den einzelnen Schulen, die auf Gemeindeebene organisiert sind, höchstmögliche Autonomie zukommt.

Dass das Berufsbild der Lehrer und Lehrerinnen heute ganz anders beschaffen sein muss, als das, was wir bis jetzt kennen, ist unter Experten und Expertinnen unbestritten. Lehrer und Lehrerinnen müssen über Grundkompetenzen verfügen, die über die fachliche Qualifikation weit hinausgehen. Fachliche und didaktische Kompetenz zählt ebenso dazu wie die Befähigung, selber zu forschen und aktiv an Forschungsprojekten teilzunehmen. Forschung in der Berufspraxis soll und muss künftig selbstverständlich sein. Die bisher in Ausbildungskonzepten vernachlässigte soziale Kompetenz wird künftig eine wichtige Rolle spielen müssen, ebenso wie die Kompetenz, Diagnosen zu erstellen, zu beraten und Förderpläne – im Team – zu erarbeiten. Die Konzepte zur Lehrerbildung, die mir bekannt sind, gehen alle in die richtige Richtung. Doch gibt es hier bei dieser Tagung Berufenere als mich, darüber zu befinden. Die Frage, an welcher Institution die Ausbildung stattfindet, sollte nicht am Ausgangspunkt der Überlegungen stehen, ist jedoch von erheblicher Bedeutung. International üblich sind Ausbildungen von universitärem Charakter. Auch wenn – als lange in der Lehrerbildung Tätige weiß ich es – die österreichischen Universitäten jahrzehntelang die Lehrerbildung stiefmütterlich behandelt haben, so sollte doch mittel- bis längerfristig das Ziel sein, diese dort zu verankern, selbstverständlich in Synergie mit den Pädagogischen Hochschulen. Politisches Hickhack ist bei einer so wichtigen Frage nicht angebracht. Außerdem plädiere ich für einen Master für alle (!) Lehrberufe, von der Elementarpädagogik angefangen. Wo die Induktionsphase angesiedelt sein sollte, darüber sollte noch diskutiert werden.

Ich hatte vergangenes Frühjahr die Möglichkeit, im Rahmen des so genannten *Teach-First-Programme* (<http://www.teachfirst.org.uk/TFHome/>) Londoner Schulen

an sehr schwierigen Standorten zu besuchen, die alle von der Schulschließung bedroht waren, weil ihre Abschlussquoten konstant unter dem nationalen Schnitt waren. Alle Schulen wurden erfolgreich ‚umgedreht‘ – so erfolgreich, dass sie jetzt zu nationalen und internationalen Vorzeigeschulen zählen. Die Erfolgskriterien sind vielfach, aber eines fällt auf: Alle diese Schulen rekrutieren Lehrer und Lehrerinnen, die am *Teach-First*-Programm teilnehmen. In diesem Programm werden Absolventen und Absolventinnen unterschiedlicher Studien in einem strengen Assessmentverfahren ausgewählt, einer Kurzausbildung unterzogen und als vollwertige Lehrer und Lehrerinnen eingesetzt. Nach einem Jahr dürfen sie am Induktionsprogramm ihrer jeweiligen Schule teilnehmen; wollen sie länger im Schulsystem tätig sein, müssen sie eine reguläre Lehramtsausbildung absolvieren, die zwei Jahre Unterrichtstätigkeit werden ihnen als Praxismodule angerechnet. Für künftige Führungstätigkeiten zählen *Teach-First*-Jahre ganz gewichtig. Erstaunliche 65 Prozent bleiben aber ohnehin in der Schule. *Teach-First* ist inzwischen ein Erfolgsmodell, Direktoren und Direktorinnen stellen vorzugsweise solche Lehrer und Lehrerinnen an.

Wie also geht das, fragt man sich erstaunt, wenn man, wie ich, Gelegenheit hatte, diese hoch motivierten, jungen Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtstätigkeit zu beobachten. Sie werden ‚hineingeworfen‘ ins Geschehen und sind fast durchgehend erfolgreich. Bei näherer Betrachtung stellt sich heraus, dass von den Faktoren, die zum Gelingen beitragen, einer ganz besonders hervorsticht: Sie sind einem intensiven Mentoring und Coaching unterzogen. Sie haben zusätzlich zu den Lehrern und Lehrerinnen an den jeweiligen Schulen, die für die Begleitung in der Induktionsphase zuständig sind, permanente Coaches von *Teach First* zur Seite. Diese Erfahrung hat mich nicht nur beeindruckt, sondern auch verunsichert – vor allem, was den Zeitpunkt betrifft, an dem die praktische Lehrtätigkeit voll einsetzen kann und soll. Das Geheimnis liegt in der intensiven Begleitung, und darüber lohnt es sich, noch einmal nachzudenken.

Noch ein Aspekt kommt meines Erachtens in den Entwürfen zur neuen Lehrerbildung viel zu kurz: Gender. Wir brauchen nur an PISA zu denken oder etwa an die Aufnahmeverfahren zum Medizinstudium (zwei beliebig herausgegriffene Beispiele aus einer ganzen Reihe), um die Bedeutung zu erkennen, die Fragen von Gender für

schulische und wissenschaftliche Leistungen haben. Um so erstaunlicher ist es, dass zwar der mediale Aufschrei groß ist, wenn wieder einmal einschlägige und unerfreuliche Ergebnisse bekannt werden, dass aber der fixen Verankerung in Lehrerausbildungs- und Lehrerfortbildungsprogrammen so geringe Bedeutung zugemessen wird. Wir können in diesem Bereich auf jahrzehntelange Studien zurückgreifen, und es ist unbedingt erforderlich, Kompetenzen auf diesem Gebiet verpflichtend in die Lehrerbildung aufzunehmen, und zwar nicht nur als Querschnittsmaterie, sondern in verpflichtenden Modulen.

Aber zurück zur Realität. Wie also sieht die Schule aus, in die künftig unsere neu ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer entlassen werden?

Vorausgeschickt sei, dass das österreichische Schulsystem keineswegs nur negativ zu sehen ist, sondern durchaus seine Stärken hat. Dazu zählt etwa, dass es uns relativ gut gelingt, eine breite Mitte zu bedienen – bei der Förderung der Spitzen oder der Schwachen sind wir hingegen gar nicht gut. Internationale Beachtung findet jedenfalls unser Berufsbildendes Schulsystem, dabei ganz besonders die duale Ausbildung. Dass allerdings immer weniger Absolventen und Absolventinnen die notwendigen Voraussetzungen mitbringen, um in die duale Ausbildung einzusteigen, ist ein anderes, weniger ruhmreiches Kapitel: Der Anteil der Schüler und Schülerinnen, die mit 14 die erforderlichen Grundkompetenzen (etwa sinnerfassend zu lesen) nicht erreichen, ist im internationalen Vergleich nämlich unverhältnismäßig hoch.

Die unerfreulichen Daten sind hinlänglich bekannt. Soziale Herkunft bestimmt nach wie vor in einem besonders hohen Ausmaß die Bildung und Qualifikation unserer Kinder. Das hat unter anderem mit der frühen Trennung in verschiedene Schultypen zu tun, aber nicht nur. Unser Unterricht ist noch nicht bei der individuellen Förderung und Forderung angelangt. Wir haben nicht nur ab dem Alter von 10 Jahren unterschiedliche Schultypen, die sehr stark nach sozialer Herkunft besucht werden, sondern die Organisation unseres ganzen Schulsystems ist noch recht traditionell. Der Unterricht ist halbtägig organisiert – ganztägige Schulen mit so genannten verschränkten Angeboten sind immer noch die Ausnahme. Die Schüler und Schülerinnen sind in Jahrgangsklassen organisiert, im besten Fall werden sie dabei von zwei Lehrpersonen unterrichtet, meist aber nur von einer, wie in den Gymnasien. Von der

Gruppen-(Klassen-)größe von 25 können vor allem die Berufsbildenden Höheren Schulen nur träumen. Dass individualisierter Unterricht unter solchen Parametern nicht stattfinden kann, braucht eigentlich gar nicht erwähnt zu werden. Kinder mit speziellen Problemen haben Pech – das Personal zu ihrer Förderung ist so gut wie nicht vorhanden. Die Unterrichtszeit wird durch das Schulzeitgesetz geregelt und geht im Grunde immer noch von einer Halbtagschule aus. Die Auflösung der 50-Minuten-Unterrichtseinheiten ist zwar möglich, erfordert aber organisatorisch-bürokratisches Geschick. Überhaupt: Alles, was über kleine Änderungen hinausgeht, verlangt die Mühsal, einen Schulversuch einzureichen. Wer das jemals auf sich genommen hat – und ich weiß, wovon ich rede – der wird es sich ein zweites Mal überlegen. Die Arbeit in Lehrerteams, ja überhaupt die Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen ist vor allem in der AHS keineswegs die Regel und kann auf der Basis des derzeit gültigen Lehrerdienstrechts, das heillos veraltet ist, auch gar nicht eingefordert werden. Nebenbei gesagt, aber ganz wichtig: Ohne die Reform des Lehrerdienstrechts wird eine neue Lehrerbildung keine Früchte tragen.

Und dann die Gebäude! Viele Schulen stammen noch aus dem 19. Jahrhundert und widerspiegeln den Geist dieser Ära: Lange Gänge, von denen links und rechts Klassenräume von 60 Quadratmetern (die österreichische Normklasse!) abgehen. Innerhalb der Klassenräume vorne ein Lehrertisch, eine Tafel und eine Leinwand für diverse Filmvorführungen, dahinter Schülertische in Reihen angeordnet, eine Fensterseite, eine Gangseite. Dazu so genannte Sonderunterrichtsräume, die für Fachunterricht aufgesucht werden. Schulküchen sind immer eher noch die Ausnahme. Zugegeben, es gibt in der letzten Zeit Schulen, die dieses traditionelle Modell überwunden haben, vor allem die so genannten Campusschulen. Aber auch in zahlreichen Schulneubauten geistert es noch immer herum. Und nur die wenigsten Schulneubauten weisen Lehrerarbeitsplätze auf, die auch nur einigermaßen den Erfordernissen eines zeitgemäßen Berufsbilds entsprechen. Hier ist noch ein breiter Weg zu beschreiten.

Abschließend sei zum Status Quo der österreichischen Schule noch ein Grundübel benannt: Sie ist nach wie vor ständisch ausgerichtet. Dieses ständische Moment äußert sich nicht nur darin, dass bereits im Alter von 10 Jahren die Kinder in verschiedene Schultypen aufgeteilt werden, die wie kaum etwas anderes die soziale Herkunft

spiegeln. Das ständische Element durchzieht strukturell das ganze System: Es zieht sich durch die ganze Lehrerschaft hindurch. Da gibt es die Gymnasiallehrer und Gymnasiallehrerinnen mit einer längeren Ausbildung und besseren Bezahlung, daneben die Hauptschullehrer und Hauptschullehrerinnen mit kürzerer Ausbildung und schlechterer Bezahlung, und ganz unten in der Bezahlung sowie in der Länge bzw. Kürze der Ausbildung dann die Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen. Dieses ständische Gefälle innerhalb der Lehrerschaft kann meines Erachtens auch zur Nagelprobe für die neue Lehrerbildung werden.

Wenn man sich die Erfordernisse einer zeitgemäßen Schule ansieht und dazu im Vergleich den Status Quo der österreichischen Schule, so lässt sich unschwer feststellen, dass da noch einiges auseinanderklafft. Das Wissen darum, wohin es gehen sollte, sowie die dazugehörenden Expertisen liegen längst vor, doch parteipolitisches Hickhack und ideologische Einzementierungen haben bis jetzt verhindert, dass eine nennenswerte Schulreform in Gang kommen konnte. Vielleicht ist das Problem auf einer noch viel grundsätzlicheren Ebene zu suchen? Es gibt in Österreich keinen nationalen Konsens zu Bildung. Es gibt keine nationale Vision von Schule, ja für die Zukunft von Bildung überhaupt, wie etwa in den Ländern, die zu den Spitzen in internationalen Vergleichsstudien zählen.

Jede noch so durchdachte Schulreform wird aber scheitern, wenn wir nicht radikal die Gestaltungsspielräume für die einzelnen Schulen erweitern. Das österreichische Schulsystem zeichnet sich durch die paradoxe Besonderheit einer ausgeprägten zentralen Steuerung und Hierarchie einerseits und einem unübersichtlichen Wirrwarr von Kompetenzen auf Länder- und Bezirksebene andererseits aus. Das System ist extrem inputgesteuert, alle Ebenen sind geprägt von einem Bürokratismus der Sonderklasse und einer Verordnungskultur, die selbst Insider nicht mehr durchschauen können. Dazu kommt nach wie vor ein ausgeprägt obrigkeitsstaatliches Verständnis, ‚Befehlskultur‘ inklusive.

Auf der Ebene der Praxis sieht das in etwa so aus: Eine Zentrale mit einem überdimensional großen Beamtenapparat erlässt nicht nur die Schulgesetze, sondern auch die Durchführungsbestimmungen in allen Einzelheiten. Auf der Ebene der Länder und Bezirke finden wir wieder einen großen Beamtenapparat, der die Schulen nicht

nur verwaltet, sondern auch kontrolliert. Um die Kontrollen zu gewährleisten, werden die Schulen mit unzähligen Verordnungen, Erlässen, amtlichen Mitteilungen beglückt, die selbst langgediente Schuldirektoren und Schuldirektorinnen wie ich auch nicht annähernd überblicken konnten. Die in den meisten Ländern selbstverständliche Auswahl der Lehrer und Lehrerinnen durch die einzelne Schule steht in weiter Ferne.

Warum also werden in eine Systemänderung in Richtung autonome Schulen so viele Hoffnungen gesetzt? Die Antwort liegt im Aspekt der Systemänderung. Derzeit werden Änderungsprozesse von oben gesteuert und den Schulen verordnet – wobei immer wieder im Auge behalten werden muss, dass in Österreich die von oben gewollten Innovationen und die dazugehörigen Gesetze und Verordnungen die verschiedenen bürokratischen Ebenen – Bund, Land, Gemeinde – durchschreiten müssen, bevor sie dort ankommen, wo sie wirksam werden sollen, nämlich an den einzelnen Schulen. Derzeit sind also die mit der Umsetzung von Reformen befassten Personen (Schulleiter und Schulleiterinnen, Lehrer und Lehrerinnen und bis zu einem gewissen Ausmaß die Schulpartner und Schulpartnerinnen) Objekte der Bürokratie, und nicht Subjekte der Veränderung. Zu letzteren können sie in unserem ausgeprägt zentralen System nicht werden, und aus diesem Grund bedarf es einer radikalen Änderung des ganzen Systems.

Der Idee von der autonomen Schule zugrundegelegt ist der Lernende, der im Mittelpunkt des schulischen Geschehens steht, und zwar jeder Einzelne mit seinen eigenen Bedürfnissen. Die Lehrer und Lehrerinnen sind nicht mehr die Verwalter des Wissens, sondern ihnen kommt die Rolle von Lernbegleitern zu. Hier schließt sich der Kreis zum vorher Gesagten, und die Vorstellung einer solchen Schule liegt auch den diversen Konzepten einer neuen Lehrerbildung zugrunde. Um dorthin zu kommen, bedarf es allerdings einer Organisation, die diesen Ansatz ermöglicht. Schulen brauchen eine größtmögliche Gestaltungskompetenz für ihre Curricula, für ihr Budget, für Kooperationen mit ihrem unmittelbaren schulischen Umfeld. Je größer der autonome Spielraum, desto mehr Verantwortung übernehmen die einzelnen Schulen. Diese Übernahme von Verantwortung, die nicht mehr zulässt, dass Schuldzuschreibungen an anonyme (zentrale) Dritte erfolgen, wäre der entscheidende Wech-

sel im System. Die Abschaffung der Mehrgleisigkeit im Schulsystem würde darüber hinaus enorme Kosten sparen, die ganz gezielt für Schulreformen eingesetzt werden könnten, bzw. für Fördermaßnahmen für den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin.

Wie könnte eine solche autonome Schule aussehen?

In einem solchen Schulsystem gibt der Staat die grundsätzlichen Erziehungs- und Bildungsziele vor und hat die Verantwortung für deren Erreichung und die Qualitätskontrolle. Die zentrale Schulstruktur eines Landes wie die Dauer der Schulpflicht, das Erreichen gewisser Abschlüsse oder die Grundversorgung von Regionen mit Schulen fällt weiterhin in die Kompetenz des Staates. Kernkompetenzen und Kerncurricula, die erreicht werden sollen, werden staatlicherseits vorgegeben. Durch nationale Standards und zentrale Prüfungen wird überprüft, ob diese nationalen Vorgaben tatsächlich erreicht werden. Wie allerdings die einzelnen Schulen dazu kommen, das wird künftig ebendiesen überlassen. Was derzeit bis ins aller kleinste Detail vorge-schrieben ist, bleibt künftig in der Kompetenz der Schulen. In einem solchen System würde ein sehr schlankes Ministerium mit einem sehr kleinen Beamtenapparat für Legislative und Qualitätskontrolle zuständig sein, die Umsetzung erfolgt auf regionaler Ebene, so viel wie möglich an der einzelnen Schule.

Die Schulen arbeiten also eng mit regionalen Bildungszentren zusammen, die sie beraten und ihnen gezielt und standortspezifisch Ressourcen zuteilen. Ob diese regionalen Bildungszentren in Österreich mit den Bundesländern identisch sein würden, oder ob die Regionen nach anderen sachlichen Notwendigkeiten definiert würden, das bleibt noch zu diskutieren. Die Bildungsregionen wären künftig zuständig für die Steuerung des Schulsystems in ihrer Region, die Ressourcenzuteilung an die einzelnen Schulen sowie für die Qualitätskontrolle (Beratung, Entwicklungsmaßnahmen mit den Schulen setzen, eventuell Verwaltung eines Pools für Lehrer und Lehrerinnen). Die Regionen sorgen auch dafür, dass ein sozialer Ausgleich stattfindet, indem etwa Schulen mit Kindern aus sozial benachteiligten Milieus mehr Ressourcen erhalten.

Die Schulen ihrerseits

- haben ein Globalbudget, das sie selbstständig verwalten und über das sie einen jährlichen Rechenschaftsbericht ablegen,
- wählen künftig ihre Lehrer und Lehrerinnen selber aus,
- sind zuständig für die pädagogische Umsetzung des zentralen Curriculums,
- sind zu einem hohen Maß für die pädagogische Gestaltung ihrer Schulen zuständig,
- bestimmen die Organisation des Unterrichts an ihren Schulen,
- definieren Schulprofil und Schulprogramm,
- evaluieren sich jährlich selbst und werden regelmäßig extern evaluiert.

Was, so mag sich jetzt so mancher fragen, ändert sich für den einzelnen Schüler und für die einzelne Schülerin in einer solchen autonom gestalteten Schule?

Nun, die Schulautonomie alleine ist noch kein Erfolgskriterium für eine bessere Schule. Doch umgekehrt betrachtet ist sie die wichtigste Voraussetzung, dass sich Schulen und Lernen insgesamt neu definieren können. Nur in einer dezentral organisierten Schule, in der wir es mit kleinen, überschaubaren Einheiten zu tun haben, kann Einzelförderung auch wirklich praktiziert werden. Wir alle wissen, welchen Unterschied es macht, wenn wir selbst in einem hohen Ausmaß gestalten können oder wenn uns unser Handeln detailliert vorgeschrieben wird. In einer autonomen Schule kommt allen Akteuren und Akteurinnen ein hohes Maß an Gestaltungsspielraum zu. Die Motivation, die daraus erwächst, ist in meinen Augen überhaupt der Schlüssel für den Erfolg einer solchen Schule. Schon aus diesem Grund würde sich das schulische Leben für alle Beteiligten und natürlich für die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich anders, besser gestalten. Das eigentliche Problem ist nicht die Lehrerbildung, die ist im Wesentlichen ‚auf Schiene‘, sondern die Struktur und Organisation des Berufs selber.

Ich behaupte jedenfalls: Eine autonome Schule wäre eine Schule, in die alle gerne hingehen, vor allem auch die künftigen Lehrerinnen und Lehrer. Hingegen: Eine alte Schule und eine neue Ausbildung – das kann nicht gut gehen.

IV. Bildung

12. Ist ‚Bildung‘ auch nach Bologna eine Aufgabe der Universität?

Antonio Loprieno

Zum Geleit: ein Unbehagen

In der europäischen akademischen Landschaft lässt sich zurzeit ein Unbehagen beobachten, das verschiedene Aspekte des Selbstverständnisses der Universität sowie die Stellung einer akademischen Ausbildung in der Gesellschaft betrifft. Erscheinungsformen dieses diffusen Unbehagens, das von vielen Akteuren in- und außerhalb der Hochschulen empfunden wird, sind etwa:

- (1) Der generelle Rückgang der Präsenz der *Geistes- und Sozialwissenschaften* im heutigen akademischen Diskurs. Geht durch diese geringere Sichtbarkeit ‚klassischer‘ Disziplinen im Humboldtschen Universitätsverständnis auch ein Verlust der Bildungsperspektive einher?
- (2) Die an europäischen Universitäten spürbar gewordenen – oder von vielen Akteuren nur subjektiv empfundenen – *Ökonomisierungstendenzen*. Sorgt allenfalls die zunehmende Orientierung unserer Curricula an den Erwartungen des Arbeitsmarktes für eine geringere Aufmerksamkeit für den Bildungsauftrag der Universität?
- (3) Das auch durch das Aufkommen der Rankings dokumentierte Primat der *Forschung* im internationalen akademischen Umfeld. Impliziert diese Fokussierung auf die messbaren Leistungen der Universitäten sowie auf deren hierarchische Position im globalen Wettbewerb eine Relativierung der universitären Lehre – und damit indirekt auch des akademischen Bildungsauftrags – als Säule des universitären Selbstverständnisses?
- (4) Die Problematisierung einer konsekutiven, auf das disziplinäre Angebot ausgerichteten Studienarchitektur zugunsten einer potentiellen Entkoppelung der Studienstufen Bachelor, Master und Doktorat als Folge des Bolognaprozesses. Wird durch die *Modularisierung* des akademischen Studiums das kontinentaleuropäische Modell einer Bildung, die auf fachlicher Ausbildung beruht, in Frage gestellt?

Fachmann oder *good citizen*?

Die globale Unsicherheit über die Rolle des Bildungsauftrags in der modernen Universität entsteht aufgrund der Konfrontation zwischen zwei Modellen im Verständnis dessen, was den gesellschaftlichen Bildungsauftrag ausmacht. In der deutsch-, französisch- oder italienischsprachigen Tradition wird Bildung im Allgemeinen (trotz der unterschiedlichen Konnotationen von Begriffen wie *formation* oder *cultura*) als ein flexibles Gefüge von vielfältigen Kompetenzen angesehen, die im Laufe einer akademischen Ausbildung kumulativ erworben werden. Nach diesem Modell ist zwar die ideale Bildung semantisch nicht deckungsgleich mit der absolvierten akademischen Ausbildung, wird jedoch implizit von letzterer entscheidend mitgeprägt. Für die Erfüllung des universitären Bildungsauftrags sorgt nahtlos die Aufbereitung eines universitären Studiums, das auf dem Prinzip des professoralen *Angebots* basiert.

Ganz anders verhält es sich historisch in den akademischen Systemen angelsächsischer Prägung. Hier zielt der erste Teil einer idealtypischen universitären Ausbildung – die *undergraduate* (oder *college*) *education*, die in einen Bachelorabschluss mündet – auf die Erfüllung eines – im Falle der berühmten Universitäten auch stark elitär gefärbten – gesellschaftlichen Bildungsauftrags, auf die Festigung der *citizenship*, d.h. im Prinzip auf die Sicherung einer gesellschaftlichen *Nachfrage*. Dabei spielt der fachliche Horizont dieser Ausbildungsstufe eine eher untergeordnete Rolle. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken die disziplinäre Komponente oder die Vorbereitung auf einen höheren Beruf erst in der *graduate education*, die mit einem Master oder einem Doktorat abgeschlossen wird und explizit als Moment der fachlichen oder beruflichen Ausbildung verstanden wird.

Das Fragezeichen im Titel meines Beitrages spiegelt die ungelöste Dialektik zwischen diesen zwei Modellen wider, welche die europäische Universitätslandschaft zur Zeit kennzeichnet. Denn auch in Kontinentaleuropa fühlen wir uns nicht mehr so sicher, ob und wie dasjenige Modell, das sich in unseren Kulturen historisch bewährt hat, den momentanen Erwartungen sowohl der akademischen Welt als auch der Zivilgesellschaft noch entspricht. Auch die zaghafte Auseinandersetzung mit der Bologna-reform an europäischen Universitäten, an denen eher ein nahtloser Anschluss an die bestehende Studienarchitektur gesucht als eine neue Konzeptionierung der

Studieninhalte erzielt wurde, ist ein Ausdruck dieses Fragezeichens, dessen Ursprung in einer radikalen Veränderung der Beziehung zwischen Universität und Gesellschaft in Westeuropa im Laufe der letzten fünfzehn Jahre zu suchen ist.

Von der Logik des Standes zur Logik des Projektes

Europäische Universitäten haben in den letzten Jahren einen programmatischen Wandel durchgemacht, der ihre gesellschaftliche Stellung und ihre soziale Funktion herausgefordert hat. Dabei lassen sich drei spezifische Entwicklungen ausmachen, welche sowohl das Selbstverständnis der Universität als auch deren Verhältnis mit anderen gesellschaftlichen Strukturen und Akteuren betreffen. Ich werde diese drei Entwicklungen jeweils in der kommentierten Formulierung eines Übergangs zusammenfassen.

(1) *Von einem Kaiserreich zu einer Republik.* Bestanden europäische Universitäten historisch aus staatlich eingebundenen, nach basisaristokratischen Kriterien geführten Einheiten (Institute, Seminare usw.), in denen der Professorenstand über einen beträchtlichen Entscheidungsspielraum verfügte, so sind sie jetzt zu autonomen Wissensgemeinschaften gewachsen, deren gesellschaftliche Verortung nicht nur vom Staat, sondern auch von einer Pluralität gesellschaftlicher Partner abhängt, wie man oft auch an der Zusammensetzung der strategischen Gremien der Universität ablesen kann. Die primäre Finanzierung europäischer Universitäten läuft zwar weiterhin hauptsächlich über die öffentliche Hand, aber die Universität selbst betrachtet sich nun als Institution der gesamten Gesellschaft. Und wie in jeder Republik werden Entscheidungen, welche das Kerngeschäft der Institution betreffen, auf der Grundlage der Werte der jeweiligen – in diesem Fall akademischen – Gemeinschaft getroffen, auf deren Einhaltung in der Regel eine parlamentarische Kultur achtet, die eine Verletzung dieser Grundwerte zwar nicht ausschließt, aber doch erfreulich selten zulässt. Somit nehmen die Geschäfte eines einzelnen Lehrstuhls oder einer einzelnen Fakultät automatisch eine gesamtuniversitäre Bedeutung an.

(2) *Von einer Zunft zu einem Verein.* Anders als Zünfte, die vom Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen *Stand* getragen werden, sind Vereine von ei-

ner gemeinsamen *Identität* gekennzeichnet. Der zweite Wandel an europäischen Universitäten äußert sich in jenem Übergang von der kontinentalen *universitas*, die sich eher als ‚akademische Zunft‘ verstand, zur angelsächsischen *university*, welche die Identität der Universität als Ganzes gegenüber dem Bekenntnis zum eigenen Fach privilegiert. Jene starke Identifikation mit der universitären Marke, die bis vor kurzem nur für die angelsächsischen Hochschulen galt, nimmt allmählich auch in Kontinentaleuropa zu: Jede Universität – auch wegen der Zunahme des interuniversitären Wettbewerbs – betreibt jetzt ein institutionelles Marketing. Das verursacht eine emotionale Marginalisierung der rein fachlichen zugunsten der institutionellen Sphäre an der Universität. Das *paritätische* Selbstverständnis der akademischen Stände, auf dem auch das klassische Bildungsmodell implizit beruhte, wird durch eine *selektiv* ausgerichtete Exzellenzpolitik in Frage gestellt.

(3) *Von einem Getriebe zu einem Betrieb.* Den dritten Wandel an europäischen Universitäten nenne ich den *controlling turn*, d.h. die Erwartung von Politik und Gesellschaft, dass universitäre Abläufe den gleichen Grad an betrieblicher Effizienz aufweisen, der für die Privatwirtschaft angenommen wird. Durch die Entlassung in die operative Autonomie und die Konsolidierung eines globalen Haushalts wird von der *corporate governance* einer modernen Universität ein größerer Grad an Rechenschaft verlangt, als dies zu einem Zeitpunkt möglich war, da die verschiedenen Einheiten der Universität budgetär getrennt waren. Der *controlling turn* – und die damit verbundene, häufig monierte Zunahme administrativer Prozesse – kommt deshalb wegen des gesellschaftlichen Bedürfnisses nach transparentem Einsatz der Steuergelder zustande. Paradoxerweise hat also gerade im Hinblick auf den Bildungsauftrag der Universitäten ihre größere *institutionelle* Autonomie zu einer geringeren *akademischen* Selbständigkeit ihrer wissenschaftlichen Einheiten geführt, wie sich dies etwa im zunehmenden Rekurs auf institutionelle, in der Regel forschungsgeleitete ‚Strategien‘ widerspiegelt. Die in diesen universitären Strategien zunehmend verfolgte Priorisierung der Forschung gegenüber der Lehre hat mit der Wahrnehmung einer leichteren Messbarkeit – d.h. letzten Endes Kontrollierbarkeit – von ersterer gegenüber letzterer zu tun.

„Bildung“ als dynamische Biographie

Es hat sich also in den letzten Jahren ein neues Modell europäischer Universität etabliert, das sich vom Humboldtschen akademischen Verständnis stark unterscheidet. Im Bereich des Bildungsauftrags der Universität ist diese Entwicklung vielleicht am deutlichsten zu spüren, und ich möchte diesen Beitrag mit dem Hinweis auf drei potentielle Formen dieses veränderten Verständnisses des universitären Bildungsauftrags beenden.

(1) In der Universität der Zeit nach der Bolognareform bleibt die Vermittlung von „Bildung“ zwar ein zentraler Auftrag der Universität als Institution, aber die semantischen Konturen dessen, was sich mit „Bildung“ umschreiben lässt, werden anders definiert. Sie beziehen sich weniger auf ein auf Breite ausgerichtetes, disziplinär umfassendes Bildungsideal und eher auf ein fachlich inkohärentes, zentrifugales, „soziales“ Wissen, das (wie in den heutigen *social media*) sich nicht immer auf einen klar identifizierbaren Autor zurückführen lässt.

(2) In die künftige universitäre Bildung wird insofern eine individuelle, nicht „kanonische“ Komponente einfließen, als sie dem Modell des so genannten *lebenslangen Lernens*, d.h. einer Folge von biographisch bedingten Stufen der *Weiterbildung*, verpflichtet sein wird. Diese Entwicklung entspricht der oben besprochenen Tendenz einer größeren Einbindung der Universität in die Gesellschaft: die akademische Ausbildung und der darin verkörperte Bildungsauftrag werden nicht mehr kumulativ in einer bestimmten Lebensphase erfüllt, sondern begleiten sequentiell die individuelle Biographie der „lebenslang Lernenden“.

(3) Es werden sich schließlich digital gestiftete, „demokratischere“ Formen der Bindung des universitären Bildungsauftrags an institutionelle *Alleinstellungsmerkmale* entwickeln. Die Diversifizierung des Bildungsangebots nicht nur im Sinne der Weiterbildung, sondern auch im Hinblick auf den flächendeckenden Erfolg der sogenannten MOOCS (*massive open online courses*) insbesondere bei akademischen Institutionen mit hohem Erkennungswert werden zur oben angesprochenen Entkanonisierung zwar der Inhalte, jedoch nicht der Wünschbarkeit eines universitär vermittelten Bil-

dungsideals führen. Kann man unser Zeitalter vielleicht doch als *neohumanistisch* bezeichnen?

Autoren

Walter Berka

Studium der Rechts- und Staatsphilosophie, Publizistik und Rechtswissenschaften an der Universität Salzburg (1967-1972), Promotion in Rechtswissenschaften und Habilitation in den Fächern Allgemeine Staatslehre, Verfassungs- und Verwaltungsrecht. 1992-1994 Ordentlicher Professor für Öffentliches Recht an der Universität Linz und Vorstand des Instituts für Verwaltungsrecht. Seit 1994 Ordinarius für Verfassungs- und Verwaltungsrecht an der Universität Salzburg. Dekan der Rechtswissenschaftlichen Fakultät 1998-2003. Wirkliches Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften und Vorsitzender des Akademierates. Vorstandsmitglied der European Association for Education Law and Policy. 2005 Ernennung zum Mitglied des Österreichischen Wissenschaftsrates. Unter den Veröffentlichungen: Die Grundrechte. Grundfreiheiten und Menschenrechte in Österreich (1999); Autonomie im Bildungswesen (2002); Praxiskommentar zum Mediengesetz (zusammen mit Höhne, Noll, Heindl), 3. Auflage (2012); Lehrbuch Verfassungsrecht, 4. Auflage (2012).

Helmut Fend

1960-1962 Lehrer an einklassigen Volksschulen. Studium der Germanistik, Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Universität Innsbruck und an der University of London. 1967 Promotion sub auspiciis in den Fächern Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Universität Innsbruck; ab 1968 an der Universität Konstanz (Zentrum für Bildungsforschung). 1978/1979 Leiter des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Seit 1987 Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität Zürich. Emeritiert seit 2006. Ehrendoktorate der Universität München (2007) und der Pädagogischen Hochschule Freiburg (2008). Christian Trapp Preis 2012. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz (Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 2000), Lebenslaufforschung (Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück, 2009), Schulforschung (u.a. Neue Theorie der Schule, 2006; Geschichte des Bildungswesens;

2006; Schule gestalten, 2008), empirische Bildungsforschung (Gesamtschule im Vergleich, 1982).

Silvio Herzog

Unterrichtete mehrere Jahre als Primarlehrer (Grundschullehrer). Nach Studium der Pädagogischen Psychologie, Pädagogik und Kommunikationswissenschaft an den Universitäten Bern und Fribourg (CH) wissenschaftlicher Assistent am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern und Forschungsbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Bern. 2006 Promotion zum Thema „Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe“. 2006-2012 Leiter des Leistungsbereichs Weiterbildung und Zusatzausbildungen an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern. Seit August 2012 Rektor der Pädagogischen Hochschule Schwyz. Arbeitsschwerpunkte: Lehrerbildung – vierfacher Leistungsauftrag und Wirksamkeit, Berufsbiographien von Lehrpersonen, Arbeitsplatz Schule.

Stefan T. Hopmann

Nach Studium und diversen pädagogischen Tätigkeiten 1984-1987 Mitarbeiter am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel, 1988 Promotion in Kiel, 1988-1994 Hochschulassistent an der Pädagogischen Hochschule Kiel, 1994 Professorkompetenz (Habilitation) in Oslo, 1994-1996 Lehrstuhlvertretung in Potsdam, 1995-2001 Gastprofessur an der Universität Oslo, 1996-2003 Professor für Historische und Vergleichende Pädagogik an der NTNU Trondheim, 2003-2005 Professor für Pädagogik in Kristiansand und seit 2005 Professor für historische und vergleichende Schul- und Bildungsforschung an der Universität Wien. Daneben Gastprofessuren und Gastaufenthalte in mehreren Ländern (u.a. Dänemark, Finnland, Schweiz, USA). Zahlreiche Forschungsprojekte und Publikationen in der Schul- und Lehrplangeforschung. Gutachter oder Beiratsmitglied für verschiedene nationale und internationale Wissenschaftsgesellschaften, Zeitschriften und Forschungsfonds. Hauptherausgeber des internationalen Journal of Curriculum Studies.

Antonio Loprieno

Studium der Ägyptologie, Sprachwissenschaft und Semitistik an der Universität von Turin (Promotion 1977), anschließend Stipendiat der Alexander-von-Humboldt-Stiftung an der Georg-August-Universität Göttingen (Habilitation 1984). 1983-1989 Extraordinarius für Hamito-semitische Sprachwissenschaft an der Universität Perugia, 1989-2000 Ordinarius für Ägyptologie an der University of California, Los Angeles (UCLA); dort auch Leitung des Department of Near Eastern Languages and Cultures. Gastprofessuren an der Hebräischen Universität in Jerusalem, an der Ecole Pratique des Hautes Etudes in Paris sowie an der Universität Heidelberg. Seit 2000 Ordinarius für Ägyptologie an der Universität Basel, seit 2006 deren Rektor. Derzeit Präsident der Schweizerischen Rektorenkonferenz (CRUS), der Schweizerischen Studienstiftung sowie Mitglied verschiedener Universitätsräte im In- und Ausland. Mitglied der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen, des Deutschen Archäologischen Instituts sowie weiterer nationaler und internationaler wissenschaftlicher Gesellschaften. Monographien u.a.: *Das Verbalsystem im Ägyptischen und im Semitischen. Zur Grundlegung einer Aspekttheorie*, Wiesbaden 1986; *Topos und Mimesis. Zum Ausländer in der ägyptischen Literatur*, Wiesbaden 1988; *Ancient Egyptian: a Linguistic Introduction*, Cambridge 1995; *Ancient Egyptian Literature: History and Forms*, Leiden 1996; *La pensée et l'écriture*, Paris 2001; *Von Fiktion und Simulation als kognitiven Übergängen*, Basel 2011.

Jürgen Mittelstraß

Nach Studium (1956-1961) der Philosophie, Germanistik und Evangelischen Theologie in Bonn, Erlangen, Hamburg und Oxford 1961 philosophische Promotion in Erlangen, 1968 Habilitation. 1970-2005 Ordinarius für Philosophie und Wissenschaftstheorie in Konstanz. 1997-1999 Präsident der Allgemeinen Gesellschaft für Philosophie in Deutschland. 2002-2008 Präsident der Academia Europaea (London). Seit 2005 Vorsitzender des Österreichischen Wissenschaftsrates. 1989 Leibniz-Preis der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). Unter den Veröffentlichungen: *Der Flug der Eule* (1989); (mit M. Carrier) *Geist, Gehirn, Verhalten* (1989, engl. 1991); *Leonar-*

do-Welt (1992); Die Häuser des Wissens (1998); Wissen und Grenzen (2001). Herausgeber: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, I-IV (1980-1996, 2. Auflage, in 8 Bänden, 2005ff.).

Norbert Pachler

International Teacher Education at the Institute of Education, University of London, Mag. phil. and Dr. phil. degree from the University of Salzburg. For a number of years he has worked for the Deanery at the Institute of Education holding various portfolios including, between 2010 and 2011, that of Pro-director: Professional Education. In 2012 he was conferred the title of Academician of the Academy of Social Sciences. 2011-2012 President of the European Baccalaureate of the European Schools. 2005-2010 Co-director of the Centre for Excellence in Work-based Learning for Education Professionals. He convenes the international, interdisciplinary London Mobile Learning Group. His research interests include the application of new technologies in teaching and learning, teacher education and development and all aspects of foreign language teaching and learning. His book publications include Multimodality and social semiosis: communication, meaning-making, and learning in the work of Gunther Kress (2013; co-edited with M. Böck), Key Issues in E-Learning: Research and Practice (2011; co-authored with C. Daly), Mobile Learning: Structures, Agency, Practices (2010; co-authored with B. Bachmair and J. Cook), New Designs for Teachers' Professional Learning (2007; co-edited with J. Pickering and C. Daly) and Learning to teach Modern Foreign Languages in the Secondary School (1997, 2001, 2009; co-authored with K. Field and A. Barnes).

Manfred Prenzel

Studium der Fächer Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Anthropologie und Human-genetik an der Ludwig-Maximilians-Universität München mit Abschluss M.A. (1976); danach Promotion (1980) und Habilitation (1987). 1993-1997 Professor für Pädagogische Psychologie an der Universität Regensburg; 1997-2009 Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft an der Universität Kiel und Direktor des dortigen Leibniz-Instituts

für die Pädagogik der Naturwissenschaften; seit 2009 Inhaber des Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhls für Empirische Bildungsforschung an der TU München und Dekan der TUM School of Education. 2003-2009 Mitglied im Senat und Hauptausschuss der Deutschen Forschungsgemeinschaft; seit 2011 Mitglied im Deutschen Wissenschaftsrat. Einige Veröffentlichungen: M. Prenzel/M. Kobarg/K. Schöps/S. Rönnebeck (Hrsg.), Research on PISA, Dordrecht (2013); J. Bauer/M. Prenzel, European Teacher Training Reforms. Science, 336 (6088) 1642-1643 (2012); M. Prenzel, Von der Unterrichtsforschung zur Exzellenz in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 27, 327-345 (2010); M. Prenzel et al., PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich, (2008).

Kristina Reiss

Studium der Mathematik und Physik (1971-1975) an der Universität Heidelberg, beide Staatsexamina für das Lehramt an Gymnasien. Anschließend Promotion in Mathematik (1980), wissenschaftliche Mitarbeiterin und Akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (1980-1991). 1991-1992 Professorin für Mathematik an der Fachhochschule für Technik Stuttgart. Ab 1992 Ordinaria für Mathematikdidaktik an den Universitäten Flensburg (1992-1997), Oldenburg (1997-2002) und Augsburg (2002-2005) sowie der Ludwig-Maximilians-Universität München (2005-2009). Seit 2009 Inhaberin des Heinz Nixdorf-Stiftungslehrstuhls an der Technischen Universität München, Prodekanin der TUM School of Education. Bundesverdienstkreuz 2008. Mitglied des Fachkollegiums Erziehungswissenschaft der DFG seit 2007, Sprecherin seit 2012. Mitglied im Hochschulrat der Universitäten Klagenfurt und Koblenz-Landau sowie im wissenschaftlichen Beirat des IPN Kiel und der School of Education Salzburg. Veröffentlichungen: K. Reiss/C. Hammer, Grundlagen der Mathematikdidaktik, Basel (2013); K. Reiss/G. Schmieder, Basiswissen Zahlentheorie, Heidelberg (2007).

Andreas Schnider

Studium der Theologie an der Universität Graz (Mag. theol. 1982, Dr. theol. 1985); Habilitation an der katholisch-theologischen Fakultät der Universität Wien (Univ.-Doz. 1996); Universitätsassistent am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz (1983-1989); Religionslehrer an verschiedenen Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Graz (1982-1989); Abteilungsleiter am Religionspädagogischen Institut der Diözese Graz-Seckau (1989-2001); Universitätsdozent für Katechetik und Religionspädagogik an der Universität Wien (seit 1996); Professor an der Pädagogischen Hochschule des Bundes Steiermark (2007-2010), an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau (seit 2006), an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (2011) und an der Pädagogischen Hochschule Wien (seit 2010); Hochschulprofessor für das Fach Religionspädagogik und Katechetik sowie für den Hochschullehrgang Religionspädagogik an der Philosophisch-theologischen Hochschule Benedikt XVI. in Heiligenkreuz (seit 2006); im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung Vorsitzender der Vorbereitungsgruppe für die PädagogInnenbildung NEU (2010-2012) und Vorsitzender des Entwicklungsrates für die PädagogInnenbildung NEU (seit 2012). Autor, Herausgeber und Verleger zahlreicher Publikationen.

Ilse Schritteser

Nach Lehramtsstudium der Anglistik und Romanistik (1976-1985) in Wien und Frankfurt Unterrichtstätigkeit am Gymnasium. Forschungsaufenthalt in Kanada 1987-1988. Bildungswissenschaftliche Promotion in Wien (1992), 2003 Habilitation. 2004-2010 Außerordentliche Universitätsprofessorin für Schulpädagogik, Organisationsentwicklung und Professionsforschung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Leiterin der Forschungseinheit für LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung (2005-2007), 2007-2010 Vorständin des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Seit 2010 Professorin für Lehr- und Lernforschung und Leiterin des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität

Innsbruck. Unter den Veröffentlichungen: Bildung: Organisierter Widerspruch? (2007); Professionalität und Professionalisierung (2009); University goes Bologna (2009); (mit A. Fraundorfer und M. Krainz-Dürr) Innovative Learning Environments (2011); (mit M. Schratz und A. Paseka) Pädagogische Professionalität: Quer denken – umdenken – neu denken (2011).

Heidi Schrodtt

Nach Studium (1968-1974) der Germanistik und Anglistik an der Universität Wien von 1974-1992 Unterrichtstätigkeit in den Fächern Englisch und Deutsch sowie Tätigkeit als Schülerberaterin an einer Wiener AHS; Tätigkeit in der Lehreraus- und fortbildung von 1987-2010. 1992-2012 Direktorin des Gymnasiums „Rahlgasse“ in Wien. 1999-2000 Konsulentin für den Strategieplan der Stadt Wien. 2005 und 2008-2010 Lehraufträge an der Universität Klagenfurt und an der PH Baden. 2007-2009 Mitglied der Expertenkommission des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für die Erarbeitung von Strategien und Modellen für Schulorganisation. Mitglied der Gutachterkommission des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für Schulbücher im Fach Deutsch. Seit 2007 Vorsitzende der Bildungsinitiative „BildungGrenzenlos“. Zahlreiche Publikationen in pädagogischen Fachzeitschriften und Sammelbänden. Mehrere Auszeichnungen, darunter 2005 Wiener Frauenpreis, 2010 Käthe-Leichter-Preis, 2010 Democracy Award.

Willi Stadelmann

Nach Studium der Chemie, Biochemie und Physik an der Universität Bern Promotion zum Dr. phil.-nat. (1975). Anschließend Studien in Entwicklungs- und Pädagogischer Psychologie und Pädagogik in Bern und Freiburg. 2002-2010 Rektor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ). Bis Juli 2010 Präsident der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP). Wissenschaftlicher Beirat des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbfb) in Salzburg. Mitglied von iPEGE (International Panel of Experts for Gifted Education). Mitglied der Expertenkommission „Leh-

rerInnenbildung NEU“ der Österreichischen Bundesministerien für Unterricht, Kultur und Kunst (*bmukk*) und für Wissenschaft und Forschung (*bmwf*). Mitherausgeber der Lehrbuch-Reihe „Lehren lernen. Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ des Verlags Klett und Balmer.

Donna Wiseman

Dean and Professor, College of Education (COE), University of Maryland (UM), 2008-present. Director, Confucius Institute of Maryland 2012-present. Interim Dean, COE, UM, 2007-2008. Associate Dean and Professor, COE, UM, 2001-2007. Coordinator, LINC Project, 2002-2005. PI, E=MC2 Project, 2004-2009. LD and Ruth Morgridge Endowed Chair for Teacher Education, Northern Illinois University, 1997-2001. Associate Dean, College of Education, Texas A&M University, 1991-1996. Professor, Reading, Educational Curriculum and Instruction, Texas A&M, 1990-1996. Director, School Leadership Project, Danforth Foundation, 1996. Senior Associate, Center for the Study and Implementation of Collaborative Learning Communities, 1995-1996. Interim Department Head, Dept. of Education Curriculum and Instruction, 1993-1995. Associate Professor, Reading, Educational Curriculum and Instruction, Texas A&M, 1984-1990. She is involved with a number of professional organizations and agencies at the state and national level and is the past chair, Board of Directors for the American Association of Colleges of Teacher Education and recently appointed to the National Council for Accreditation of Teacher Education's Commission on Standards and Performance Reporting.