

A5: Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung

Johannes Mayr und Georg Hans Neuweg

Im Schuljahr 2007/08 waren in Österreich mehr als 120.000 Lehrer/innen tätig, davon ca. 60% im Pflichtschulbereich (ohne AHS-Unterstufe) und ca. 40% im weiterführenden Schulwesen.^[1] Eine Optimierung dieser Personalressourcen setzt voraus,

- dass sich hinreichend viele und geeignete Personen durch eine Lehramtsausbildung und den Lehrer/innen/beruf angezogen fühlen (*Attrahierung*),
- dass die bestgeeigneten Personen in die Ausbildung aufgenommen werden und wenig geeignete Personen möglichst frühzeitig andere Ausbildungswege einschlagen (*Eingangsselektion*),
- dass angehende Lehrer/innen in der Grundausbildung an das für den Eintritt in die Induktionsphase erforderliche fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzniveau herangeführt werden (*erste Phase*),
- dass zwischen den Abschluss der ersten Phase und die volle berufliche Tätigkeit ein als Arbeits- und Lernphase konzipierter Abschnitt der beruflichen Induktion geschaltet wird (*zweite Phase*) und
- dass der Prozess des Lernens von Lehrer/inne/n im Sinne eines lebenslangen Lernens in allen Kompetenzbereichen auf Dauer gestellt wird (*dritte Phase*).

Über die Wirkungen unterschiedlicher struktureller, inhaltlicher und methodischer Ausgestaltungsformen von Lehrer/innen/bildung existiert – insbesondere im deutschen Sprachraum – wenig empirisch gesichertes Wissen (Terhart 2000: 19, 25; Blömeke 2004: 76; Baumert/Kunter 2006; Lipowsky 2006: 49; Blömeke et al. 2008a: 7). Die verfügbaren Befunde sind zudem, nicht zuletzt aufgrund der gravierenden methodischen Probleme der Wirksamkeitsforschung (Kennedy et al. 2008: 1249–1252), teils widersprüchlich. Dies gilt selbst für die vergleichsweise sehr elaborierte US-amerikanische Lehrerbildungsforschung (Cochran-Smith/Zeichner 2005, Cochran-Smith et al. 2008), deren Ertrag auf österreichische Verhältnisse außerdem nur sehr begrenzt übertragbar ist. Die Diskussion wird deshalb national wie international in hohem Maße durch persönliche Erfahrungen und Einschätzungen, weltanschauliche Überzeugungen, ökonomische Motive und institutionelle Eigeninteressen bestimmt. Vor diesem Hintergrund ist es einerseits wichtig, Anreize zu setzen, um die Forschung zur Lehrer/innen/bildung zu intensivieren. Andererseits müssen die anstehenden Gestaltungsaufgaben schon jetzt und möglichst rational in Angriff genommen werden. Die vorliegende Expertise setzt sich deshalb mit allen wichtigen Entscheidungsproblemen auseinander, auch mit jenen, zu deren Lösung nur unzureichendes empirisches Wissen vorhanden ist.

1 Attrahierung

1.1 Attraktivität und Attrahierungswirkungen des Lehrer/innen/berufes

In Österreich besteht im Unterschied zu anderen OECD-Staaten derzeit global gesehen kein Lehrer/innen/mangel (Hackl/Fahnl 2003: 31, Delannoy et al. 2004: 34). Ein solcher könnte sich in den nächsten Jahren aber aufgrund der Altersstruktur der Lehrerschaft ergeben. Dann muss die Attrahierungspolitik auch Maßnahmen zur Sicherung und Steigerung der Attraktivität des Lehrer/innen/berufs einschließen. Dies gilt insbesondere, wenn zusätzlich die Eingangs-, Durchgangs- und Ausgangsselektion in der Lehrer/innen/bildung verstärkt werden soll; nur dann ist es nämlich möglich, überhaupt eine Auswahl treffen zu können. Der Beruf des Lehrers / der Lehrerin scheint zwar – zumindest für diejenigen, die ihn bereits ergriffen haben – grundsätzlich attraktiv zu sein; die Studie „LehrerIn 2000“ (Hofinger et al. 2000: 125–139) zeigt, dass die allgemeine Berufszufriedenheit der österreichischen Lehrer/innen mit jener anderer Arbeitnehmer/innen vergleichbar ist. Deutlich sichtbar wird aber auch, dass Lehrer/innen mit bestimmten Aspekten deutlich unzufriedener sind als andere Berufsgruppen: mit den Weiterbildungsmöglichkeiten (nur 45% sind damit zufrieden), dem Einkommen (Zufriedenheitsrate durchschnittlich 34%, bei Männern sinkt der Wert auf 27%), den Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten (28%) und vor allem dem Ansehen des Berufs (9%).

Besonders wichtig ist die Frage, ob durch Lehramtsstudium und Lehrer/innen/beruf die richtigen Personen angezogen werden. Nicht alle berufserfolgs- und berufszufriedenheitskritischen Personmerkmale nämlich können durch Lehrer/innen/bildung in hinreichendem Maße beeinflusst werden und die nachteiligen Folgen einer mangelnden persönlichen Eignung für Lehramtsstudium und Lehrer/innen/beruf sind für die Einzelperson

und für das Bildungssystem erheblich (Holland 1985, OECD 2006c). Zu den wünschenswerten Voraussetzungen zählen ausgeprägte intrinsische Studien- und Berufswahlmotive, soziale und unternehmerische Interessen, ein zumindest mittleres Ausmaß an psychischer Stabilität, Kontaktbereitschaft, Selbstkontrolle und Offenheit für Neues, ausreichende kognitive Fähigkeiten und gutes Ausdrucksvermögen (Bergmann/Eder 2005, Mayr/Neuweg 2006, Hanfstingl/Mayr 2007).

Hinsichtlich ihres Interesses am Umgang mit Kindern und Jugendlichen und an deren fachlicher und sozialer Förderung weisen angehende Lehrer/innen in Österreich, ähnlich wie in anderen Ländern (OECD 2006c: 70 f), im Durchschnitt günstige Werte auf (Bergmann/Eder 1994, Eder 2008, Mayr 2009). Problematisch erscheint aber, dass intellektuell-forschende Interessen durchgängig nur durchschnittlich ausgeprägt sind. Auch „unternehmerische“ (führende, organisierende, „verkäuferische“) Orientierungen liegen nur im Bevölkerungsdurchschnitt (Bergmann/Eder 1994: 56, Mayr 2008); [\[2\]](#) Leadership-Interessen sind aber für Erfolg und Befinden im Beruf bedeutsam (Mayr 2008) und Unternehmergeist, Flexibilität und Innovativität werden im Gefolge des beschleunigten technologischen und gesellschaftlichen Wandels noch an Bedeutung gewinnen (Delannoy et al. 2004: 24). Allgemein lassen wenig selektive Studien, durchschnittliche Gehälter und unterdurchschnittliches soziales Ansehen bei gleichzeitig leichter Zugänglichkeit der Ausbildung erwarten, dass sich einerseits zwar Idealist/inn/en, andererseits aber auch Personen mit „weniger dynamischen Einstellungen“ (Altrichter 1996: 128) angezogen fühlen. In dieses Bild fügt sich ein, dass die Arbeitszeit von Lehrer/inn/en selbst mit der gleichen Lehrverpflichtung erstaunlich stark streut und Lehrer/innen, die mehr arbeiten, mit den karriererelevanten Aspekten ihres Berufs (Einkommen, Aufstiegs-, Entwicklungs- und Fortbildungsmöglichkeiten) besonders unzufrieden sind, was nahe legt, „dass höherer Einsatz in der Schule nicht ausreichend durch monetäre Abgeltung, durch Karrieresprünge oder durch Anerkennung belohnt wird“ (Hofinger et al. 2000: 191).

Angehende Lehrer/innen weisen in den Bereichen Kontaktbereitschaft/Extraversion und Offenheit günstige Persönlichkeitsmerkmale auf; die Dimension Belastbarkeit ist allerdings, insbesondere bei Frauen, vergleichsweise niedrig ausgeprägt (Eder 2008, Mayr 2009). Daten aus der Studie „LehrerIn 2000“ zeigen, dass die diesbezüglichen Anforderungen im Beruf eine größere Robustheit erfordern würden (Hofinger et al. 2000: 161–171).

Lehramtsstudien attrahieren intelligente junge Menschen, die kognitiv Leistungsfähigsten werden aber nur eingeschränkt angezogen. So weisen etwa in Deutschland Lehramtsstudierende signifikant geringere IQ-Werte auf als Studierende mathematisch-, natur- und ingenieurwissenschaftlicher Studienrichtungen (Spinath et al. 2005). Österreichische Studierende für das Lehramt an höheren Schulen weisen deutlich geringere kognitive Fähigkeiten auf als deutsche Maturant/inn/en und geringere rechnerische und figural-räumliche kognitive Fähigkeiten als Student/inn/en technischer und rechtswissenschaftlicher Studien in Österreich (Eder 2008); in den sprachlich-schlussfolgernden kognitiven Fähigkeiten sind die Lehramtsstudent/inn/en den Student/inn/en technischer und rechtswissenschaftlicher Studien freilich überlegen (bleiben aber auch hier hinter der Normstichprobe bayrischer Maturant/inn/en zurück).

Problematische Attrahierungswirkungen in Bezug auf kognitive Fähigkeiten könnten u. a. ein Effekt des vermuteten bzw. tatsächlichen Anspruchsniveaus des Studiums sein. In Österreich dürfte sich dieses Problem bei Lehramtsstudierenden verschärfen, die in einem Kurzstudium an der Pädagogischen Hochschule erworben werden und bei denen es – so die Befunde aus den früheren Pädagogischen Akademien – kaum leistungsbedingte Studienabbrüche gibt. Verstärkt auftreten dürfte es außerdem bei Spätentschlossenen. Nach Befunden von Bergmann/Eder (1994) sind Personen, die schon in ihrer Schulzeit und damit frühzeitig ein Lehramtsstudium anstreben, anderen Schüler/innen weder in ihren Schulleistungen (Noten in D, E, M) noch in ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit unterlegen; dem entspricht, dass Eder (2008) bei Spätentschlossenen geringere kognitive Fähigkeiten findet. Daher liegt der Schluss nahe, „dass es sich bei den Problemgruppen überwiegend um Studierende handelt, die sich erst sehr spät und damit meist unter starkem äußeren Druck für ein Lehramtsstudium entscheiden bzw. um Studienabbrecher anderer Studienrichtungen, für die die Lehrerausbildung bestenfalls eine ‚zweite Wahl‘ darstellt“ (Bergmann/Eder 1994: 62).

1.2 Empfehlungen zur Attrahierungspolitik

- Verbesserung des Berufsimages durch Profilierung und Propagierung des Lehrer/innen/berufs als vielfältige und bei persönlicher Passung befriedigende, aber auch anspruchsvolle berufliche Option

- Propagierung realitätsangemessener Berufsbilder in Verbindung mit Hinweisen darauf, dass die eigenen Schulerfahrungen nur mehr bedingt als Orientierungshilfe für die Berufswahl dienen können (z. B. Herausforderungen durch zunehmende Heterogenität der Schüler/innen oder durch neue Aufgaben in der Schulentwicklung)
- Unterstützung des Bildes einer Profession, die auf allen Ebenen des Schulsystems intrinsisch motivierte und besonders leistungsfähige Menschen braucht, durch Maßnahmen der Eingangsselektion, durch anspruchsvolle Studien und durch ein einheitliches Entlohnungsschema für alle Gruppen von Lehrer/innen/n
- Schaffung von Karrieremöglichkeiten im Beruf, insbesondere durch Einführung eines mittleren Managements und verbesserte Optionen für die Übernahme anderer qualifizierter Funktionen (z. B. Betreuungslehrer/in in der Lehrer/innen/ausbildung oder im Rahmen der Induktion von Junglehrer/innen/n, Lehrer/innen/fortbildner/in, Schulqualitätsmanager/in)
- Vergabe von Funktionen und Positionen nach Leistungskriterien und entsprechender Sichtung und Förderung geeigneter Kandidat/inn/en
- Erhöhung der Attraktivität eines Einstiegs in das Lehramt für Personen mit Erfahrung in anderen Berufen (z. B. durch Anrechnung von Vordienstzeiten außerhalb des Lehramts bei der Gehaltseinstufung, insbes. in Bereichen mit Versorgungsengpässen auch: Schaffung von Gelegenheiten zum Erwerb fehlender didaktischer, pädagogischer und fachlicher Kompetenzen parallel zur bereits begonnenen entlohnten Lehrtätigkeit)
- Erleichterung des partiellen Ausstiegs aus der Lehrertätigkeit, um parallel zu dieser oder phasenweise in Vollzeit in anderen Berufsfeldern tätig sein zu können, die individuelle Laufbahn auf diese Weise anzureichern und an den Schulen Wissen aus anderen Lebensbereichen präsent zu machen.

2 Eingangsselektion

2.1 Instrumente der Eingangsselektion

Selbst bei angemessener Attrahierungspolitik ist unvermeidlich, dass auch objektiv wenig geeignete Personen ein Lehramtsstudium in Erwägung ziehen. Diese sollten dann selbst, z. B. nach der Inanspruchnahme von Beratungsangeboten, von einer Einmündung in das Studium bzw. den Beruf Abstand nehmen (Selbstselektion) und/oder über Maßnahmen der Fremdselektion (z. B. Aufnahmeverfahren ins Studium oder frühzeitig angesetzte Lernerfolgskontrollen) ausgelesen werden. Während Bemühungen um eine gezielte Auswahl geeigneter Bewerber/innen in den deutschsprachigen Ländern erst am Anfang stehen, beschränken die meisten anderen europäischen Staaten den Zugang zur Lehrer/innen/ausbildung bereits seit längerem (Eurydice 2002: 33–43). Vor allem Länder, in denen der Lehrer/innen/beruf hohes Ansehen genießt, z. B. Finnland, können auf eine Auswahl der Studienbewerber/innen setzen, weil deren Anzahl deutlich größer ist als die Anzahl der verfügbaren Studienplätze (Niemi 2002, OECD 2006c: 108 f., McKinsey/Company 2007). Umgekehrt dürfte ein Nebeneffekt von Auswahlverfahren sein, dass sie die Wertschätzung erhöhen, die die Studierenden dem Studium und dem Beruf entgegenbringen (*effort justification hypothesis*, vgl. Spiel/Litzenberger/Haiden 2007: 515 f).

Durch Auswahlverfahren sollten Personmerkmale erfasst werden, für die empirisch nachgewiesen ist, dass sie für den Erfolg in Studium oder Beruf relevant und durch Ausbildung nicht oder nur sehr begrenzt beeinflussbar sind (siehe die Ausführungen im vorangegangenen Abschnitt). Es kommen biografieorientierte Verfahren (Schulnoten, Eignungsinterviews), eigenschaftsorientierte Verfahren (z. B. Persönlichkeitstests) und simulationsorientierte Verfahren (Lehrproben, Assessment Centers) in Betracht (Spiel/Litzenberger/Haiden et al. 2007).

Die beste Vorhersage des *Studienerfolges* erlauben Meta-Analysen zufolge (vgl. Spiel/Litzenberger/Haiden et al. 2007: 490–494, 511; Hell et al. 2008) die gemittelten (und leicht verfügbaren) Noten aus der höheren Schule. Besonders für Österreich ergibt sich dabei aber das Problem eines stark gegliederten, anforderungsinhomogenen Schulwesens auf der Sekundarstufe II mit zudem (noch) nicht standardisierten Abschlussprüfungen. Prognostisch ähnlich leistungsfähig und objektiver als Maturadurchschnittsnoten sind *Studierfähigkeitstests*; der Aufwand für die Entwicklung und Durchführung solcher Tests ist jedoch hoch. Von erheblicher prognostischer Validität für den Studienerfolg könnten studienfach- bzw. studienfeldspezifische *Studieneingangsprüfungen* sein, die im Anschluss an Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase durchgeführt werden (Spiel/Litzenberger/Haiden 2007: 497–500, 536–539). Bei Lehramtsstudien würde es sich

dabei vor allem um Prüfungen handeln, die sich auf Grundstrukturen und Grundverständnis der späteren Unterrichtsfächer und auf Grundmuster fachdidaktischen und pädagogischen Denkens beziehen. Von diesen können wichtige Impulse zur Selbstselektion ausgehen, weil sie Studierenden die Möglichkeit bieten, zentrale Anforderungen in Studium und Beruf mit ihren eigenen Interessen, ihrer Anstrengungsbereitschaft und ihren kognitiven Fähigkeiten abzugleichen. Interviews als weitere relativ häufig angewandte und von Durchführenden wie Studienbewerber/innen/n durchaus akzeptierte Auswahlmethode sind dagegen relativ wenig prognosetauglich für den Studienerfolg (Hell et al. 2008: 49–50, Spiel/Litzenberger/Haiden 2007: 494–497).

Für die Vorhersage von *Leistungen in den Praktika* oder der späteren Bewährung im Lehrer/innen/beruf scheinen vor allem motivationale und andere nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale bedeutsam zu sein (Hanfstingl/Mayr 2007). Sie sind für Zwecke der Laufbahnberatung bzw. Selbstselektion durch *Selbsteinschätzungsverfahren* ausreichend zuverlässig erfassbar. Diese werden von den Nutzer/innen/n meist als sehr hilfreich erlebt und dürften Steuerungsfunktion besitzen, wenn sie längere Zeit vor der Studienwahl bearbeitet werden (Mayr 2002). Es existieren bereits online zugängliche Verfahren, die kostenlos (z. B. das speziell für den Lehrer/innen/beruf konzipierte Angebot CCT[3]) oder preiswert angeboten werden (z. B. das für alle Studienrichtungen und Berufe geeignete Beratungstool „Explorix“[4]). Derartige Instrumente sind für die Benutzer/innen meist absichtlich transparent gehalten, da eine selbst verantwortete Laufbahnentscheidung unterstützt werden soll. Diese „Durchschaubarkeit“ macht sie freilich für die Fremdselektion unbrauchbar, da Selektionsdruck zu einem markanten *faking good* im Antwortverhalten führt. Möglicherweise lassen sich für diesen Zweck nicht verfälschbare, „objektive“ *Persönlichkeitstests* entwickeln; erste Validierungsversuche zu einem objektiven Belastbarkeitstest bei Lehrerstudent/innen/en und Lehrer/innen/n sind allerdings ambivalent ausgefallen (Ortner et al. 2006: 44–45, Ortner et al. 2007).

Die Erfassung berufsrelevanter Personmerkmale kann – auch unter Selektionsbedingungen – vermutlich valider über *Simulationsverfahren* erfolgen. Bei diesen agieren die Bewerber/innen in einer fingierten, praxisnahen Situation, indem sie bspw. den Inhalt eines unmittelbar zuvor ausgehändigten Textes in einem Kurzreferat vortragen. Zur Prognose der Bewährung im Lehrer/innen/beruf kommen weiters strukturierte Eignungsinterviews in Betracht (Hell et al. 2008: 53).

Ein viel versprechender Weg der Bewerber/innen/auswahl scheint die Kombination von verpflichtendem Self-Assessment (zur Klärung der Passung mit Studium und Beruf), einer Vorauswahl von Bewerber/innen/n anhand des Notenschnitts oder eines Studierfähigkeitstests (als Prädiktoren für den Studienerfolg) und eines aus mehreren Komponenten bestehenden strukturierten Interviews, in das ein Simulationsverfahren eingebettet ist (zur Abschätzung der Berufsbewährung; vgl. Trapmann et al. 2008), zu sein.

2.2 Zur Auswahlpraxis in Österreich

Von wenigen Ausnahmen abgesehen[5] bietet das Studienrecht den Universitäten gegenwärtig keine Möglichkeiten der Beschränkung des durch die allgemeine Universitätsreife grundsätzlich garantierten freien Zuganges.

Möglich sind freilich eine selektive Ausgestaltung der Frühphase des Studiums und vor allem Angebote, die die Selbstselektion unterstützen. So werden bspw. an der Johannes Kepler Universität Linz seit 1991 Studienberatungstests für Maturant/inn/en durchgeführt. Zum Einsatz gelangen u. a. Interessenfragebögen und studienfeldbezogene Fähigkeitstests, die Klient/inn/en erhalten ausführliche Reports. Aus den Daten und Rückmeldungen der inzwischen rund 10.000 beratenen Personen lassen sich die Wirkungen der Maßnahme gut abschätzen: mehr Klarheit über die eigenen Interessen und Fähigkeiten, bessere Voraussetzungen für eine passende Studienwahl und deutlich geringeres Dropout-Risiko (Bergmann 2008).

Die in Österreich vermutlich am weitesten entwickelte Prozedur, den Einstieg in das Lehrerstudium zugleich als Lern- und als Selektionsphase zu konzipieren, ist die Studieneingangsphase am Institut für Lehrer/innen/bildung und Schulforschung der Universität Innsbruck (ILS o. J.). Sie besteht aus einer „Orientierungseinheit“ im ersten Semester, einem „Eingangspraktikum“ mit Kernzeit im Februar und einer „Reflexionseinheit“ im zweiten Semester. Die Studierenden sollen dabei die eigenen Schulerfahrungen aufarbeiten und den Perspektivenwechsel zur Lehrer/innen/rolle vollziehen, Kompetenzen zum Beobachten, Reflektieren und Planen von Unterricht erwerben sowie Einblick in den Lehrberuf gewinnen, u. a. durch

Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche. Ein Element des Angebots ist die „Eignungsüberprüfung“: Jede/r Student/in gibt und erhält innerhalb der Gruppe Feedback zum Entwicklungsprozess in der Studieneingangsphase und führt mit dem/der Lehrveranstaltungsleiter/in ein persönliches Einzelgespräch zur Eignung für den Lehrberuf. Der Lernprozess ist in einem Portfolio zu dokumentieren, das auch eine „begründete Stellungnahme zur persönlichen Eignung“ beinhaltet (ILS o. J.: 9).

Anders ist die Situation an den Pädagogischen Hochschulen. Die Hochschul-Zulassungsverordnung 2007 (HZV) bindet den Zugang zum Studium an die „grundsätzliche persönliche Eignung für die Ausübung des Lehrberufes“, die erforderliche Kenntnis der deutschen Sprache, die erforderliche Sprech- und Stimmleistung und eine im Curriculum für die einzelnen Studiengänge vorgeschriebene spezifische fachliche Eignung; die Konkretisierung dieser Anforderungen obliegt den Studienkommissionen. Für die Lehramtsstudien im berufsbildenden Bereich ist darüber hinaus eine facheinschlägige Vorbildung bzw. Berufspraxis vorgeschrieben.

Die Eignungsfeststellung beginnt mit einer Informations- und Selbsterkundungsphase. In dieser werden den Interessent/inn/en Informationen über die Anforderungen in Studium und Beruf sowie Instrumente zur Selbsteinschätzung der Berufseignung online zugänglich gemacht; ein mindestens eintägiger Informations- und Orientierungsworkshop ermöglicht zudem eine „erste Praxisbegegnung“ und informiert über berufsspezifische Anforderungen. Die Entscheidung über die Zulassung zum Studium fällt schließlich auf der Grundlage des dem Rektorat zu übermittelnden Ergebnisses eines individuellen Eignungs- und Beratungsgesprächs. Dieses ist durch „geeignetes Lehrpersonal“ zu führen; im Zweifelsfall sind im Einzelfall festzulegende „spezielle Eignungsfeststellungen“ vorzunehmen.

Es zeichnen sich drei Kernprobleme dieses Aufnahmeverfahrens ab:

- Information und Beratung (als Unterstützung der Laufbahnentscheidung bzw. der Selbstselektion) einerseits und Eignungsüberprüfung (zum Zweck der Fremdselektion) andererseits sind nicht klar voneinander getrennt. Zwar sollen die bei der Selbsteinschätzung und den Workshops gewonnenen Erkenntnisse beim Zulassungswerber verbleiben, eine Auswertung durch Organe der PH ist nicht vorgesehen (Jonak/Kövesi 2007: 1434, Fn. 2; 1435, Fn. 3); die Erläuterungen zur HZV ermuntern aber dazu, die Ergebnisse des Selbsteinschätzungsverfahrens und die Erkenntnisse aus den Workshops (z. B. aus dort durchgeführten Rollenspielen) „auszuwerten“ und in das Eignungsgespräch „einfließen“ zu lassen (Erl.Bem. zum Begutachtungsentwurf). Damit besteht die Gefahr, dass die Selbsterkundungs-Verfahren mit taktischem Kalkül bearbeitet werden und dass das reflexionsanregende Potenzial der Informations-, Selbsterkundungs- und Beratungsangebote verloren geht.
- Wird die Auswahlentscheidung dagegen ausschließlich auf der Grundlage des Eignungsgesprächs getroffen, müsste dieses empirisch bewährte Kriterien in den Blick nehmen, klar strukturiert sein und durch qualifizierte Interviewer/innen geführt werden.
- Die bisherige Umsetzung (vgl. die Präsentationen auf einer Tagung an der Pädagogischen Hochschule Tirol am 24./25. 4. 2008) zeigt, dass die HZV an den verschiedenen Standorten unterschiedlich „interpretiert“ wird, etwa wenn der vor dem Eignungsgespräch vorgesehene Orientierungsworkshop durch orientierende Angebote in der Studieneingangsphase (also *nach* Aufnahme des Studiums) ersetzt wird.^[6] Fraglich bleibt bisher jedenfalls die selektive Wirkung der Prozedur: An einzelnen Hochschulen wurde kein/e einzige/r Bewerber/in abgelehnt. Dies mag institutionellen Eigeninteressen geschuldet, aber auch ein Indikator dafür sein, dass die Idee einer Eingangs-, insbesondere einer Fremdselektion, in Österreich noch wenig Akzeptanz findet. Der Länderbericht der OECD kommt denn auch zu dem Schluss, dass „Austria could afford to be much more selective in who enters teacher education and the profession“ (Delannoy et al. 2004: 25).

2.3 Empfehlungen zur Auswahlpolitik

- Erstellung empirisch begründeter Anforderungsprofile für Lehramtsstudium und Lehrer/innen/beruf mit besonderem Akzent auf nicht-kompensierbaren, stabilen Personeneigenschaften
- Realisierung von Maßnahmen zur Unterstützung der Selbstselektion und bei Bewerber/innen/überhängen von Maßnahmen der Fremdselektion

Maßnahmen zur Anregung der Selbstselektion

- Ausbau niederschwelliger, kontinuierlich verfügbarer Informations-, Selbsterkundungs- und Beratungsmöglichkeiten hinsichtlich der Anforderungen in Studium und Beruf und Erhöhung der Streubreite solcher Angebote
- Ausbau von Angeboten zur intensiveren Eignungs- und Neigungsabklärung durch Interessen- und Persönlichkeitsinventare sowie Leistungstests, günstigerweise bereits einige Monate vor der potenziellen Aufnahme des Studiums, spätestens aber in der Frühphase des Studiums
- Ermöglichung frühzeitiger Praktikumserfahrungen samt begleitendem Unterstützungsprogramm als Anstoß zur Reflexion der eigenen Laufbahnwahl

Maßnahmen der Fremdselektion

- Schaffung einer legislativen Grundlage für Maßnahmen der Eingangsselektion bei allen Lehramtsstudien, gesetzliche Verankerung einer Qualitätssicherung bei allen angewendeten Auswahlverfahren
- Berücksichtigung der Noten aus der (künftig voraussichtlich standardisierten) Reifeprüfung und/oder des Ergebnisses eines Studierfähigkeitstests, um Interessent/inn/en mit voraussichtlich schwachen Studienleistungen auszuscheiden
- Konzeption und Durchführung von Eingangsassessments im Interesse der Auswahl von Personen mit voraussichtlich guter Berufseignung, bestehend aus Simulationsverfahren und Aufnahmegesprächen

3 Grundausbildung (erste Phase)

3.1 Der Lehrer/innen/beruf als akademischer Beruf

Reformen in der Lehrer/innen/ausbildung in Europa zielten in den vergangenen Jahrzehnten vorrangig auf eine Stärkung des akademischen Charakters, auf Verlängerung und auf Vereinheitlichung der Ausbildung (Eurydice 2002: 1–23, 111). Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass alle Lehrer/innen, unabhängig vom Alter der zu unterrichtenden Schüler/innen und vom Schultyp, auf akademischem Niveau studieren sollten. Unterschiedliche Lehrämter bedingen zwar unterschiedliche Kompetenzprofile; aber diese unterscheiden sich nicht im Qualifikationsniveau, in der beruflichen Beanspruchung oder in der wissenschaftlichen Dignität (Baumert et al. 2007: 12). So hat beispielsweise Finnland bereits 1971 die Primar- und Sekundarschullehrer/innen/bildung und 1995 auch die Ausbildung der Kindergärtner/innen an die Universitäten transferiert; die Studien dauern fünf bis sechs Jahre und schließen auf Masterniveau ab, lediglich die Kindergärtner/innen/ausbildung dauert drei Jahre und schließt auf Bachelorniveau ab (Niemi 2002). Die Sicherstellung eines Hochschulabschlusses für Lehrer/innen gilt als europapolitisches Ziel (Rat der Europäischen Union 2007: 8); nur wenige Länder gestalten Teile der Lehrer/innen/bildung nicht universitär. [\[7\]](#)

Die Ansprüche an die Grundausbildung sind für alle Komponenten der Lehrer/innen/bildung hoch. Für die fachwissenschaftlichen Studien gilt: Tiefes Verstehen des Stoffes ist Voraussetzung für verständliches Erklären, das Konstruieren sachgemessener Beispiele, das Erkennen von Schüler/innen/fehlern und die Analyse der dahinter liegenden Verständnisdefizite. Für die Akademisierung und Verlängerung der fachwissenschaftlichen Ausbildung spricht neueste empirische Evidenz, derzufolge das Fachwissen der Studierenden durch die inhaltliche Breite der fachlichen Ausbildung stärker bestimmt wird als durch deren Lernvoraussetzungen (Felbrich et al. 2008: 352–353, 359), sich längere Ausbildungszeiten in höherer Fachkompetenz niederschlagen (Blömeke et al. 2008b: 103) und Defizite im Fachwissen und fachdidaktischen Wissen im späteren Beruf nicht oder kaum mehr aufgeholt werden können (Brunner et al. 2006: 75–76). Befunde, die auf direkte Tests des fachspezifischen Professionswissens von Mathematik-Lehrer/inne/n zurückgehen, zeigen, dass hohes Fachwissen mit schüleraktivierendem, kognitiv anspruchsvollerem und störungsärmerem Unterricht einhergeht, während geringeres Fachwissen mit einer stärkeren Engführung der Schüler/innen, einer intellektuellen Verflachung des Unterrichts und mehr Disziplinproblemen assoziiert ist (Brunner et al. 2006: 69–70).

Die Verstärkung der Fachdidaktiken in Forschung und Lehre ist eine der Standardforderungen in praktisch allen Expertisen zu Lehrer/innen/bildungsfragen (vgl. bspw. Terhart 2000, Wissenschaftsrat 2001). In US-amerikanischen Untersuchungen erweist sich das fachdidaktische Wissen von Lehrer/inne/n als eindeutig mit ihrer Unterrichtskompetenz assoziiert (Blömeke 2004). Dieses ist als spezielle – Aspekte der Lehr- und Lernbarkeit einschließende – Form tief verstandenen Fachwissens aufzufassen (Shulman 1986/1991: 151–153).

Das Studium der Bildungswissenschaften (insbes. Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie) auf akademischem Niveau gewinnt einerseits an Bedeutung, weil über die Vermittlung von Fachwissen hinaus Aufgaben in den Bereichen Diagnostizieren, Beraten, Fördern und Individualisieren sowie im Bereich der Unterrichts- und Schulentwicklung immer wichtiger werden. Zum anderen bildet ein forschungsorientiertes institutionelles Klima den Nährboden für die Ausprägung eines forschenden Habitus und damit auch einer kritisch-evaluativen Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht (Altrichter/Mayr 2004).

Für alle Komponenten der Lehrer/innen/bildung schließlich kann als bedeutsam gesehen werden,

- dass ein akademisches Studium günstige Voraussetzungen dafür schafft, dass Lehrer/innen über ihre berufliche Laufbahn hinweg den Anschluss an fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Erkenntnisfortschritte halten wollen und können.
- dass weniger stark „verschulte“ Organisationsformen von Lernen, bei denen Studierende selbst Verantwortung für ihr Studium übernehmen dürfen und müssen, günstige Voraussetzungen für die Entwicklung von Selbstkontrolle und Selbstdisziplin schaffen (Mayr/Neuweg 2006: 197).
- dass insbesondere Lehrer/innen, die jungen Menschen den generellen Wert von Bildung und Wissenschaft vermitteln sollen, selbst wissenschaftsnah gebildet sein sollen.

Positive Effekte einer universitären Lehrer/innen/bildung sind freilich keine „Selbstläufer“, sondern setzen eine qualitätsbewusste Ausgestaltung der universitären Studien voraus. Dazu gehört unter anderem

- eine stärkere Orientierung der fachwissenschaftlichen Studienangebote an den besonderen Erfordernissen der Lehrer/innen/bildung. Die Universitäten bieten zwar fachwissenschaftliche Studien auf hohem Niveau an. Diese Angebote sind aber meist von den Hauptfachstudien her gedacht, wissenschaftsdidaktisch nicht durchkomponiert und oft stark spezialisiert (Merzyn 2004). In besonders ungünstigen Fällen werden die Anforderungen an Lehramtsstudierende gegenüber jenen an Hauptfachstudent/inn/en eingeschränkt und/oder abgesenkt statt strukturell und inhaltlich spezifisch angepasst.
- eine Anhebung der Studienanforderungen im pädagogischen und fachdidaktischen Bereich auf das Niveau der fachwissenschaftlichen Elemente und eine sorgfältige, auf die Anforderungen des Berufs hin orientierte Inhaltsauswahl.
- eine Anhebung des didaktischen und methodischen Niveaus der Hochschullehre, so dass diese Vorbildcharakter für die später selbst lehrend tätigen Studierenden beanspruchen kann (Neuweg 2004: 10, Delannoy et al. 2004: 29).
- eine gute Verzahnung der theoretischen mit der schulpraktischen Ausbildung, die die Praktika stärker als Studienelemente denn als Instrumente der Praxissozialisation positioniert. [\[8\]](#)

Hinsichtlich der zeitlichen Anordnung der fachwissenschaftlichen und der berufsbezogenen (pädagogischen und didaktischen) Ausbildung sind zwei Modelle denkbar. Im *grundständigen (simultanen, integrativen) Modell* ist die fachwissenschaftliche mit der berufsbezogenen Ausbildung von Beginn an verbunden, wobei die relativen Anteile für die verschiedenen Lehrer/innen/gruppen variieren. Für das Lehramt auf der Primarstufe ist es das international gängige, im Bereich Sekundarstufe I das überwiegende Modell (vgl. OECD 2006c: 111). Es wird vielfach als das unter lehrer/innen/bildungsdidaktischen Gesichtspunkten vorzugswürdige Modell betrachtet (vgl. etwa Terhart 2000: 94, DGfE 2008); sein Nachteil besteht darin, dass die Entscheidung zugunsten des Lehrer/innen/berufs früher getroffen werden muss als im konsekutiven Modell. Im *konsekutiven Modell* nehmen die Student/inn/en nach Abschluss oder gegen Ende der fachwissenschaftlichen Ausbildung ihr berufswissenschaftliches Studium auf. Für Kindergarten- und Primarschulpädagog/inn/en kommt dieses Modell aufgrund der überragenden Bedeutung der pädagogischen Ausbildung nicht in Frage. Es ist aber auch generell problematisch, weil die Gefahr besteht, die Lehrer/innen/qualifikation als eine Art Zusatzqualifikation gesellschaftlich abzuwerten.

3.2 Fragmentierung und Heterogenität als Kennzeichen der österreichischen Lehrer/innen/bildungsarchitektur

Kennzeichnend für die Lehrer/innen/bildung in Österreich ist eine historisch entstandene Fragmentierung, in der sich Unterschiede im Ausbildungsniveau, im Einkommen und im Status verschiedener Gruppen von

Lehrer/inne/n ausdrücken. Kindergärtner/innen werden schulisch ausgebildet, Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer/innen sechssemestrig an Pädagogischen Hochschulen (ohne anschließende Berufsinduktionsphase), Lehrer/innen für höhere Schulen universitär und durchschnittlich mehr als doppelt so lange (neunsemestrig bei einer Durchschnittsstudiendauer von gut zwölf Semestern; daran schließt ein einjähriges Unterrichtspraktikum an). Darüber hinaus existieren extrem heterogene Qualifizierungskonzepte für Lehrer/innen im berufsbildenden Bereich; die Spannweite reicht von anspruchsvollen tertiären Konzepten (Studium der Wirtschaftspädagogik und zweijährige kaufmännische Berufspraxis für Lehrer/innen kaufmännischer Fächer an BMHS) bis hin zum gänzlichen Fehlen einer professionellen Lehrer/innen/bildung.^[9] Über die Fragmentierung hinaus fällt im internationalen Vergleich die bloß dreijährige Ausbildungsdauer für Volks- und Hauptschullehrer/innen ins Auge. Sie liegt in fast allen OECD-Staaten bei mindestens vier Jahren (OECD 2006c: 111). Österreich ist außerdem einer der wenigen Staaten in Europa, der keine universitäre Ausbildung für Kindergartenpädagog/inn/en kennt (Eurydice 2005: 205); die Entscheidung für diesen Beruf muss dadurch zudem sehr früh fallen. Diese Ausbildungssituation steht in Kontrast zur herausragenden Bedeutung früher Förderung v. a. im Kindergarten (Rindermann 2008) und zur europapolitischen Überzeugung, „dass es ausgesprochen wichtig ist, besonders gute Vor- und Primarschullehrer einzusetzen“ (EP 2008/2068(INI): 5). Es ist sachlich auch nicht begründbar, warum Schüler/innen von umso kürzer ausgebildeten Lehrer/inne/n unterrichtet werden, je jünger und damit prägsamer sie sind, oder warum für den Unterricht nach wortidenten Lehrplänen auf der Sekundarstufe I Unterschiede von drei Semestern in der Dauer der Grundausbildung bestehen.

Die gegenwärtig intensive Diskussion dieses Systems ist nicht nur gekennzeichnet durch einen zunehmenden Druck hin zur Vereinheitlichung der Lehrer/innen/bildung. Sie steht auch im Zeichen eines breitflächig als nicht geglückt wahrgenommenen Versuchs, die ehemaligen Pädagogischen Akademien in echte tertiäre Einrichtungen umzuwandeln.^[10] Die Einführung gestufter Studienstrukturen an den Universitäten im Zuge des sog. Bologna-Prozesses, die über das Universitätsrechts-Änderungsgesetz nun auch für Lehramtsstudien ermöglicht werden soll, erhöht die Komplexität noch weiter.^[11] Die Voraussetzungen für eine systematische und sachliche Diskussion dieser Fragen sind allerdings wenig günstig. Zum einen wird die Erörterung der Institutionenfrage von Bestandswahrungsinteressen sowohl der Pädagogischen Hochschulen als auch der Universitäten und von Befürchtungen bzw. Hoffnungen überlagert, eine gemeinsame Lehrer/innen/bildung könnte den Weg zu einer gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen frei machen. Zum anderen begünstigt die instabile Situation ein Klima der generellen Verunsicherung, in dem sich vielfältige Aktivitäten ohne oder mit unklarem politischem Auftrag entfalten.

3.3 Defragmentierungsoptionen

Die Notwendigkeit einer Defragmentierung der Lehrer/innen/bildung in Österreich ist im Prinzip unbestritten; auch der OECD-Länderbericht für Österreich formuliert die Überwindung des zweigliedrigen österreichischen Systems als strategisches Ziel (Delannoy et al. 2004: 28). In der Phase des Übergangs steht das System dabei vor erheblichen Herausforderungen. Bei einer Fusionierung der Studiengänge für die Lehrämter an Pflichtschulen und höheren Schulen sind zum einen die Größenordnungen zu bedenken: Rund 5.000 Studierende der Pädagogischen Hochschulen (Stand WS 2005)^[12] und rund 13.000 Studierende der Universitäten (Stand WS 2008)^[13] ergeben eine sehr große und – wenn man von relevanten Unterschieden zwischen diesen Gruppen ausgeht (siehe den Abschnitt zur Attrahierung) – heterogene Gruppe von Studierenden.

Gegenwärtig besonders umstritten ist aber die Institutionenfrage. Grundsätzlich existieren drei Vereinheitlichungsoptionen: 1. eine Verlagerung der gesamten Lehrer/innen/bildung an die Pädagogischen Hochschulen, 2. eine arbeitsteilige Lösung, bei der in der Regel den Universitäten die Aufgabe der fachwissenschaftlichen und den Pädagogischen Hochschulen die Aufgabe der pädagogischen Ausbildung zugeschrieben wird und 3. eine Verlagerung der gesamten Lehrer/innen/bildung an die Universitäten.

Eine Verlagerung der gesamten Lehrer/innen/bildung an die Pädagogischen Hochschulen wird vergleichsweise selten vorgeschlagen. Wegen des geringen Ausbaugrades fachwissenschaftlicher Angebote in diesen Institutionen und wegen des akademischen Ausbildungsstandes des dort tätigen Personals ist sie bis auf weiteres nicht nur keine realistische Option; ein Downgrading der bisher universitär betriebenen Lehrer/innen/bildungssegmente stünde außerdem in diametralem Gegensatz zur Situation in Europa (vgl. Eurydice 2005).

Häufiger diskutiert wird die Variante einer Auslagerung der pädagogischen Ausbildung an die Pädagogischen Hochschulen bei gleichzeitigem Verbleib der fachwissenschaftlichen Ausbildung an den Universitäten. Sie ist ebenfalls mit Nachteilen verbunden.

- Die neuerliche, nunmehr inhaltliche Fragmentierung der Lehrer/innen/bildung erschwert oder verunmöglicht die Verzahnung zwischen Fach, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. Kaum befriedigend lösbar wäre vor allem die institutionelle Verankerung der fachdidaktischen Ausbildung, die die Nähe zu den Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaft gleichermaßen braucht.
- Die Platzierung des pädagogischen Ausbildungsanteils an der akademisch niederrangigen Institution ist ein problematisches Geringschätzungssignal relativ zur fachwissenschaftlichen Ausbildung.
- Begünstigt werden fachwissenschaftliche Lehrangebote, die auf die Besonderheiten der Lehrer/innen/bildung (z. B. besonders tiefes Verstehen und kategoriales Aufschließen von Inhalten, Erfassen der „structure of discipline“, Spezifika der Schulcurricula) keine Rücksicht nehmen, und eine pädagogische Ausbildung ohne Forschungsbezug.
- Der Fortbestand erziehungs- und bildungswissenschaftlicher universitärer Forschung in Österreich wird gefährdet, ohne dass in absehbarer Zeit eine vergleichbare Forschungskompetenz an den Pädagogischen Hochschulen entstände.

Die konsequenteste und angesichts der internationalen Höherqualifizierungstendenzen nachhaltigste Vereinheitlichungsvariante ist sicherlich die Verlagerung der gesamten Lehrer/innen/bildung an die Universitäten. Zu diesem Zweck wären leistungsfähige Organisationseinheiten zu schaffen, denen das bisher an den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen lehrerbildend tätige Personal zugeordnet wird. Ob dabei die Einrichtung eigener Pädagogischer Fakultäten oder aber die Gründung von Zentren für Lehrer/innen/bildung zweckmäßiger ist, wenn die Anliegen der Lehrer/innen/bildung inneruniversitär möglichst wirkungsvoll zur Geltung gebracht werden sollen, ist umstritten und wohl auch standortbezogen unterschiedlich zu beantworten. Entscheidend ist, dass eine sehr große Bandbreite an Leistungen für alle Lehrer/innen und Schulen in einer kohärenten Weise angeboten werden kann: schulnahe Forschung und Entwicklung, Ausbildung, Berufseinführung und Fortbildung für sämtliche Lehrer/innen/gruppen, Beratung, Mentoring und Coaching, Assistenz bei Projekten.

Die Bündelung der Verantwortung für die Lehrer/innen/bildung in eigenen Fakultäten oder Zentren wird auch im Interesse der Lösung eines Kernproblems der derzeitigen (universitären) Lehramtsausbildung immer wieder angeregt (vgl. bspw. Terhart 2000: 84 f, 109–112, zuletzt Baumert et al. 2007: 56 f). Dieses besteht in der Vielfalt der daran mitwirkenden Fächer und Ausbildungssäulen in Verbindung mit einer oft geringen Sensibilität der Gesamtuniversität für die speziellen Belange und Bedürfnisse der Lehrer/innen/bildung. Die Verzahnung zwischen den fachwissenschaftlichen, den fachdidaktischen und den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen ist nicht gewährleistet. Vor diesem Hintergrund sind Strukturen wichtig, die eine wirkungsvollere Koordination ermöglichen, den Stellenwert der Lehramtsausbildung an den Universitäten stärken und den Studierenden einen Ort der berufsbezogenen Identifikation bieten. Dabei kommt den Fachdidaktiken eine zentrale Rolle als Schnittstelle zu. Ihr Ausbaugrad ist derzeit gering, ebenso ihr innerwissenschaftlicher Entwicklungsstand. [\[14\]](#)

Als umfassende Strategie der Verbesserung der Lehrer/innen/ausbildung kann eine Zusammenführung unter dem Dach der Universität vor allem dann gelten, wenn es gelingt, die bisherigen Stärken der Pädagogischen Hochschulen zu importieren. Diese liegen in der Praxisorientierung der Ausbildung. Die in Österreich gegebene Heterogenität der Lehrerbildner/innen könnte sich als Vorteil erweisen, der nicht nur den einzelnen Lehrerbildner/inne/n Schwerpunktsetzungen ermöglicht, die ihren individuellen Interessen und Kompetenzen entsprechen (Blömeke et al. 2005: 10–15). Vor allem auch bestünden gute Chancen für eine bessere Verzahnung von Studienkomponenten und „klinischen“ Komponenten – eines der Kernprobleme in der Lehrer/innen/ausbildung überhaupt (Darling-Hammond 2008: 1321). Ob die Integration theoretischer und schulpraktischer Ausbildungselemente dann eher durch zeitliche Parallelschaltung („Parallelisierungsmodell“) oder durch phasenspezifische Akzentuierung („konsekutives Dreiphasenkonzept“) erfolgt (Neuweg 2004), wäre gesondert zu entscheiden; in jedem Falle bieten sich hervorragende Chancen einer wirkungsvollen Abstimmung von studierendem und berufspraktischem Lernen.

Ein sehr bedeutsamer Effekt der Zusammenführung der gesamten Lehrer/innen/bildung unter dem Dach der Universität ist neben der Aufwertung des gesellschaftlichen Status der Elementar- und Primarschullehrer/innen

die Institutionalisierung und Stimulierung von Forschung. Es ist zum einen zu erwarten, dass das bisher an den Pädagogischen Hochschulen tätige Personal durch die Integration in die Universität in zunehmendem Maße forschungsaktiv wird. Zum anderen können Forschungslücken geschlossen werden. Die Anhebung der Ausbildung der Kindergärtner/innen- und der Primarschullehrerausbildung auf universitäres Niveau ist eine wichtige Strategie zur Forcierung von Forschung in den Bereichen Kindergarten- und Primarschulpädagogik; ähnliches gilt für die Berufspädagogik.

Eine Lokalisierung aller Lehramtsstudiengänge an der Universität wirft verstärkt die Frage nach Gemeinsamkeiten und Besonderheiten zwischen den Lehrämtern auf. Eine sinnvolle Form der Binnendifferenzierung besteht mit Sicherheit in der Ausbildung zu Klassenlehrer/innen, die alle oder sehr viele Fächer unterrichten, einerseits (das sind Kindergarten-, Grundschul- und Sonderschulpädagog/inn/en) und in der Ausbildung zu Fachlehrer/inne/n andererseits, die (in der Regel zwei Fächer) in der Sekundarstufe unterrichten. Die Tätigkeits- und Kompetenzprofile von Lehrer/innen in Hauptschulen und auf der AHS-Unterstufe unterscheiden sich aber schon wegen der aufeinander abgestimmten Lehrpläne kaum, und auch zwischen den Sekundarstufen I und II besteht ein fachliches und pädagogisches Kontinuum ohne einschneidende Zäsuren. In der Mehrzahl der europäischen Staaten sind Lehrer/innen mit einer Qualifikation für den Sekundarbereich I auch befähigt, im Sekundarbereich II zu unterrichten (Eurydice 2002: 76–78). Die Einrichtung eines die Sekundarstufen I und II umgreifenden einheitlichen Sekundarstufenlehramtes, wie es bereits derzeit bei AHS-Lehrer/inne/n existiert, ist sachlich angezeigt; sie dient gleichzeitig der Flexibilisierung des Systems bei der Besetzung von Stellen.

3.4 Empfehlungen zur Reform der Grundausbildung

- Einrichtung der gesamten Lehrer/innen/bildung an den Universitäten mit einer Studiendauer von 6 Semestern für Kindergärtner/innen und von 10 Semestern (Master- bzw. Magisterniveau) für Primar- und Sekundarstufenlehrer/innen
- Schaffung von Dachstrukturen für die Angelegenheiten der Lehrer/innen/bildung (Zentren für Lehrer/innen/bildung, Pädagogische Fakultäten)
- rasche Einrichtung noch fehlender Professuren (bspw. in den Bereichen Elementar- und Primarschulpädagogik und -didaktik), Aufwertung der Fachdidaktiken durch Einrichtung zusätzlicher Professuren und Stimulierung der fachdidaktischen Forschung durch Forschungsanreize
- Schaffung eines einheitlichen Lehramtes für die Sekundarstufe
- Einrichtung kürzerer Studiengänge für Berufsschullehrer/innen und für Lehrer/innen berufsbildender Fächer an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, soweit für diese fachlich-berufspraktische Erfahrung einen unverzichtbaren Bestandteil der Kompetenz darstellt und berufserfahrene Spitzenkräfte andernfalls nicht oder kaum gewonnen werden könnten
- Sicherstellung einer pädagogisch-didaktischen und schulpraktischen Mindestqualifizierung für bisher aus der Lehrer/innen/professionalisierung durch Sonderbestimmungen ausgenommene Gruppen (vgl. Anlage 1 zum BDG, Z. 23.1 Abs. 5), die über die derzeit bestehenden „Lehrgänge für Neulehrer/innen des fachtheoretischen Unterrichts an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen“ deutlich hinausgeht.

Übergangsmaßnahmen

- unverzügliche Anbahnung eines Prozesses der Annäherung der Pädagogischen Hochschulen an den Universitätssektor durch den wechselseitigen Austausch von Personal, zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten geteilte Professuren, gemeinsame Forschungsprojekte und die Ermöglichung der Absolvierung von Lehrveranstaltungen an beiden Institutionen mit maximaler Anrechnungsflexibilität
- Implementation von Personalentwicklungsprogrammen, die für das bisherige Personal der Pädagogischen Hochschule insbesondere Forschungsanreize und für das bisherige lehrerbildende Personal der Universitäten insbesondere Anreize zu verstärktem Engagement in der Schulpraxis vorsehen
- Schaffung von Anreizen und Rahmenbedingungen dafür, dass Lehrerbildner/innen ohne akademischen Abschluss einen solchen erlangen
- Schaffung der Möglichkeit für die Abgänger/innen der Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen, durch ergänzende Studien an der Universität einen auch dienstrechtlich verwertbaren Master-

Abschluss zu erwerben; für Hauptschullehrer/innen sollte auf diesem Weg auch die Lehrbefähigung für die gesamte Sekundarstufe zu erwerben sein.

4 Induktion in den Beruf (zweite Phase)

4.1 Zur Bedeutung wirkungsvoller Induktionsprogramme

Über die Bedeutung von Berufseinstiegsprogrammen für Junglehrer/innen in den ersten Jahren ihrer Laufbahn besteht breiter Konsens (OECD 2006c: 125–131; Rat der Europäischen Union 2007: 8, Europäisches Parlament 2008: 5). Die Europäische Kommission hat im Rahmen ihrer Vorschläge zur Verbesserung der Qualität der Lehrer/innen/bildung die Etablierung von Einarbeitungsprogrammen während der ersten drei Berufsjahre angeregt (Europäische Kommission 2007: 14).

Induktionsprogramme erfüllen mindestens vier Funktionen:

1. Selbst bei optimaler didaktischer und methodischer Gestaltung des Studiums können dort nicht alle berufsrelevanten Kernkompetenzen vermittelt werden. Die ersten Jahre im Beruf sind daher nicht nur als beruflicher Anfang, sondern zugleich als letzte Phase in der Erstausbildung aufzufassen.
2. Die ersten Berufsjahre sind für Lehrer/innen eine, ja vielleicht die entscheidende Phase für den Aufbau zentraler Wahrnehmungsmuster und persönlicher Routinen. Sie können aber auch relativ ungenutzt verstreichen oder – ein häufiger Fall (vgl. Blömeke 2004: 65–66) – sogar dazu führen, dass Junglehrer/innen hinter den in der ersten Phase mit hohen Kosten erreichten Ausbildungsstand zurückfallen. Deshalb müssen sie bewusst didaktisiert werden.
3. Die Berufsanfänger/innen sind nun erstmals in vollem Umfang mit den Anforderungen des Berufes konfrontiert und erleben dabei oft besondere Schwierigkeiten, die begleitend und beratend „aufgefangen“ werden müssen, wenn sie nicht zu massiven Irritationen und dazu führen sollen, dass berufsethische Haltungen, die in der Grundausbildung aufgebaut wurden, über Bord geworfen werden (vgl. die Studien zum „Praxisschock“, z. B. Müller-Fohrbrodt et al. 1978).
4. Induktionsphasen sind außerdem für die Mentorlehrer/innen interessante Betätigungsfelder, die zur Vielfältigkeit ihres Berufes und zur Reflexion und Verbesserung ihres eigenen Unterrichts beitragen. Mentor/in wie Junglehrer/in schließlich machen Erfahrungen mit kollegialer Kooperation und wirken damit der individualistischen Ausrichtung des Berufes entgegen, die sich als Hindernis für qualifizierte Schularbeit erweist.

Induktionsprogramme wirkungsvoll auszugestalten bedeutet,

- dass die Junglehrer/innen nicht schlagartig, sondern allmählich in den vollen Arbeitsprozess eingeleiten (graduelle Zunahme von Herausforderung und Verantwortung, allmähliche Anreicherung der Tätigkeit),
- dass die Prozesse des Erfahrungslernens durch Reflexionsphasen mit den entsprechenden Zeitgefäßen flankiert werden,
- dass den Junglehrer/inne/n speziell dafür qualifizierte, berufserfahrene Mentorlehrer/innen beigelegt werden, die als Vorbilder, Reflexionshelfer/innen und Berater/innen fungieren,
- dass Brüche zwischen der ersten Phase und dem Induktionsprogramm so weit wie möglich vermieden werden, indem das Lernen am Arbeitsplatz durch ein darauf abgestimmtes Lehr- und Beratungsangebot durch die Universität ergänzt wird,
- dass Leistungsnachweise in dieser Phase organisch im Zuge des Lernprozesses entstehen und diesen unterstützen, z. B. in Form von Portfolios (Schratz/Tschegg 2001), und dass auf blockierend wirkende Prüfungsrituale (vgl. bspw. die „Staatsprüfung“ in Deutschland) verzichtet wird,
- dass gleichwohl auch in der Induktionsphase die Möglichkeit offengehalten wird, ungeeignete Kandidat/inn/en vom endgültigen Eintritt in den Schuldienst abzuhalten.

4.2 Berufliche Induktion in Österreich

Bei den einphasig ausgebildeten Pflichtschullehrer/inne/n in Österreich wird offensichtlich (und problematischerweise) davon ausgegangen, dass sie als Absolvent/inn/en der Pädagogischen Akademien bzw.

Hochschulen keine spezielle Berufseinführung brauchen, da sie im Zuge ihrer einphasigen Ausbildung mit ihren umfangreichen Praktika ausreichend auf den Beruf vorbereitet wurden. Ein solches Fehlen einer systematisch ausgestalteten Induktionsphase ist in etwa der Hälfte der Staaten Europas (Eurydice 2005: 219) zu beobachten: Die lernkritische Zeit des beruflichen Anfangs ist weitgehend undidaktisiert, wird recht einsam verbracht und folgt dem Prinzip „Sink or Swim“; fast schlagartig übernehmen Berufsanfänger/innen ohne systematische Unterstützung die Arbeit Erfahrener vollumfänglich (Lortie 1975: 55–81). Der OECD-Länderbericht empfiehlt auch für Österreich eine systematische(re) Ausgestaltung der Berufseinführungsphase (Delannoy et al. 2004: 33).

Für Absolvent/inn/en universitärer Lehramtsstudien gilt die erste Phase dagegen lediglich als „wissenschaftliche Berufsvorbildung“; entsprechend schließt ein einjähriges „Unterrichtspraktikum“ an das Studium an (vgl. Unterrichtspraktikumsgesetz UPG; BGBl. Nr. 145/1988, zuletzt geändert 2007).

Die Einführung in das praktische Lehramt an der Schule erfolgt insbesondere durch Unterrichtserteilung unter Anleitung eines/einer Betreuungslehrers/in und Hospitationen in anderen Klassen. Die Praktikant/inn/en unterrichten im Allgemeinen in jedem ihrer beiden Fächer eine Klasse, das ergibt in der Regel eine Lehrtätigkeit von vier bis sieben Wochenstunden. Sie haben faktisch von Anfang an alle Rechte und Pflichten einer Lehrperson (UPG § 7 Abs. 2); eine gewisse Einschränkung besteht bei der Leistungsbeurteilung, weil Semester- und Jahresnoten sowie Schularbeitsthemen und -noten mit dem/der Betreuungslehrer/in rückzubesprechen sind (UPG § 7 Abs. 3).

Die Betreuungslehrer/innen müssen eine mindestens dreijährige Unterrichtspraxis aufweisen und einen gesetzlich nicht näher spezifizierten „Lehrgang an der Pädagogischen Hochschule zur Vorbereitung auf die Aufgaben eines Betreuungslehrers“ besuchen (§ 25 Abs. 2 UPG). Ziele, Inhalte, Methoden und Umfang dieses Lehrgangs variieren je nach anbietender Hochschule stark und hängen auch davon ab, ob mit diesem Lehrgang die Berechtigung zur Betreuung von Schulpraktika im Rahmen der universitären Ausbildung verbunden ist.

Der Kontakt zum/zur Betreuungslehrer/in (Mentor/in) ist schon von seinem zeitlichen Umfang her beachtlich, hat bzw. hätte doch diese/r „insbesondere am Beginn des Unterrichtspraktikums ständig am Unterricht des Unterrichtspraktikanten teilzunehmen“ und diese Teilnahme erst im Verlauf des Unterrichtsjahres zu verringern (UPG § 25 Abs. 4). Die Praktikant/inn/en wiederum sollen durchschnittlich zwei Wochenstunden bei ihren Betreuungslehrer/inne/n hospitieren (UPG § 8). Dazu kommen, was ihren Umfang betrifft, nicht näher bestimmte Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichtes (UPG § 7 Abs. 3).

Eine Evaluationsstudie zeichnet ein differenziert zu bewertendes Bild der gelebten Praxis. Zwei Drittel der Befragten erlebten die Qualität des persönlichen Umgangs der Betreuungsperson mit ihnen als ausgesprochen positiv (Eder 1999: 10). Den meisten Praktikant/inn/en war es möglich, weitgehend eigenständig zu arbeiten (Eder 1999: 9). Bedenklich aber stimmt, dass 75% der Praktikant/inn/en berichten, dass sie von Beginn an ohne Anwesenheit der Praxislehrperson unterrichtet hätten (Eder 1999: 17) und Rückmeldungen bei der Hälfte der Befragten im Normalfall maximal 10 Minuten dauerten (Eder 1999: 13).

Eine wichtige Rolle kommt den Betreuungslehrer/inne/n bei der Beurteilung des Praktikumserfolgs zu. Diese nimmt zwar der/die Schulleiter/in als Dienstvorgesetzte/r vor, eine wesentliche Entscheidungsgrundlage bildet dafür jedoch die Beschreibung der Leistungen der Praktikant/inn/en durch die Betreuungslehrer/innen. Die Ergebnisse einer Umfrage bei den Landesschulbehörden deutet darauf hin, dass diese Beurteilungen wenig selektiv sind: Zwischen 65 und 100% der Praktikant/inn/en bekommen attestiert, „den zu erwartenden Arbeitserfolg durch besondere Leistungen erheblich überschritten“ zu haben, was der besten von drei möglichen Beurteilungsstufen entspricht (UPG § 24 Abs. 5). Negative Beurteilungen kommen nur sporadisch vor, ebenso leistungsbedingte Abbrüche des Praktikums. [\[15\]](#)

Die zweite Komponente der Ausbildung in der Induktionsphase ist ein Lehrgang, der nicht von den Universitäten, sondern von den Pädagogischen Hochschulen angeboten wird. Damit werden Brüche zwischen der ersten und der zweiten Phase begünstigt, die freilich durch die Möglichkeit, universitäres Personal in diesen Lehrgängen einzusetzen, gemildert werden können. Der Lehrgang umfasst 10 ECTS-Credits, sieht verpflichtend die Studienfächer Schulrecht, allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken sowie Erziehung und Schule vor und dient der „Einführung in die praktische Unterrichtstätigkeit und zur theoretischen und praktischen Begleitung der Unterrichtspraxis“ (§ 11 UPG). Als Lehrende kommen Lehrer/innen der betreffenden Schulart, Bedienstete von

Schulbehörden und Universitätslehrer/innen mit fachdidaktischer und/oder schulpraktischer Erfahrung in Betracht. Zusätzliche Qualifikationen, die eine professionelle Begleitung der Unterrichtspraktikant/inn/en wahrscheinlich machen würden, werden nicht verlangt.

4.3 Empfehlungen zur Ausgestaltung der Induktionsphase

- Einrichtung einer zweijährigen Phase der systematischen beruflichen Induktion für Lehrer/innen aller Schulstufen und Schultypen
- Reduktion der Lehrverpflichtung in diesem Zeitraum auf maximal ein Drittel der Unterrichtszeit einer voll qualifizierten Lehrkraft im ersten Jahr (das entspricht ungefähr der derzeitigen Regelung für Unterrichtspraktikant/inn/en an höheren Schulen) und auf zwei Drittel im zweiten Jahr
- Verpflichtung der Schulen zu einer systematischen Personaleinsatzplanung für Junglehrer/innen, die an einer graduellen Erweiterung von Tätigkeitsspektrum, Verantwortung und Kompetenz orientiert ist
- Aufwertung der Funktion des Mentors/der Mentorin, insbesondere auch durch eine qualifizierte Ausbildung
- Einrichtung universitärer Begleitseminare, die von Universität, Schulverwaltung und Mentor/inn/en gemeinsam konzipiert werden
- Angebot von – mit den Begleitseminaren abgestimmten – regionalen Gesprächs- und Arbeitskreisen für Junglehrer/innen mit einer Teilnahmeverpflichtung während der Induktionsphase und einer Teilnahmeberechtigung in den folgenden Jahren
- Einrichtung von Feedbacksystemen, über welche die in der Erstausbildung tätigen Lehrerbildner/innen darüber informiert werden, wie sich Junglehrer/innen in der zweiten Phase bewähren.

5 Fortbildung und Lernen im Beruf (dritte Phase)

5.1 Bedeutung und Konturen wirkungsvoller Fortbildung

Die große Bedeutung der Fortbildung erklärt sich

- durch die relativen Zeitanteile, die auf die Erstausbildung (derzeit drei bis fünf Jahre) und das Lernen im Beruf (bis zu vier Jahrzehnte) entfallen,
- durch die Einsicht, dass die Ausformung beruflicher Expertise bei Lehrer/inne/n ein deutlich über die Erstausbildung und die Induktionsphase hinausreichender, mehrjähriger Prozess ist (Neuweg 1999), und
- durch die Entwicklungsdynamik im Bildungswesen, die den Lehrer/inne/n immer wieder neue Kompetenzen abverlangt (derzeit beispielsweise in den Bereichen Bildungsstandards oder Individualisierung des Unterrichts); über die Erstausbildung würden solche Kompetenzen erst mit großer Verzögerung an den Schulen wirksam werden, durch Fortbildung lassen sich dagegen sehr rasch sehr viele Lehrer/innen erreichen.

Traditionell wird Fortbildung als Aufgabe der einzelnen Lehrperson gesehen, die für sich selbst entscheidet, in welchen Inhaltsbereichen und in welchem Umfang sie ihre Kompetenzen steigern möchte. Dieses Verständnis erfuhr eine erste Irritation, als Schulen im Zuge der Autonomisierung in Konkurrenz zueinander traten und damit zunehmend auch ganz bestimmte, zur Profilierung der Schule beitragende Qualifikationen erwünscht waren. In den letzten Jahren trat das Interesse an einer Systemsteuerung durch die Bildungsverwaltung hinzu. Eine Folge war z. B. die Formulierung nationaler Standards für Schülerleistungen, deren (eben anlaufende) Überprüfung und die Rückmeldung der Prüfergebnisse an Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler/innen. Dahinter steht die Hoffnung, dass sich aus dem Spannungsfeld von externen Zielvorgaben, Management auf Schulebene und Wettbewerb zwischen den Schulen (und auch zwischen den Anbietern von Fortbildung) eine für das Bildungswesen insgesamt funktionale „Handlungskoordination“ der Akteure/Akteurinnen erreichen lässt, die u. a. auch die Fortbildung steuert (Governance-Perspektive; vgl. Altrichter 2008).

Innerhalb der skizzierten Dynamik „vermitteln“ die Anbieter von Fortbildung zwischen den gesamtstaatlichen Regelungswünschen und denen der Leistungserbringer auf Ebene der Einzelschule, bringen aber auch ihre eigenen Steuerungsansprüche ein. Die Fortbildung spielt einerseits eine bedeutende Rolle für das Gelingen von Innovationen, andererseits ist sie gleichsam Seismograf für ungestillte Bedürfnisse im Praxissystem und kann –

wenn die entsprechenden Informationsflüsse gesichert sind – wichtige Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten in der Erstausbildung und in der Induktionsphase bzw. für die Ausgestaltung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen insgesamt geben. Deshalb sollten die Institutionen, die die Grundausbildung und die Induktion von Lehrer/innen tragen, auch in der Fortbildung engagiert sein (Delannoy et al. 2004: 28). Dies schließt weitere Anbieter nicht aus; in vielen Ländern besteht die Tendenz, die Zahl und Diversität der Anbieter zu steigern und den Wettbewerb zwischen ihnen anzuregen (Altrichter et al. 2002: 25).

Im Rahmen eines solchen Modells der Handlungskoordination haben die Schulleitungen eine Balance zwischen individueller Bedürfnisbefriedigung und institutioneller und gesellschaftlicher Bedarfsorientierung sicherzustellen. Konzepte der schulinternen Fortbildung oder der Schulentwicklung legen dabei den Fokus von vornherein auf den Nutzen für die Schule. Schulübergreifende regionale Vernetzungen gehen darüber noch hinaus und nehmen die Weiterentwicklung des Bildungssystems als Ganzes in den Blick. Auch mit ihnen ist aber letztlich die – teilweise empirisch bestätigte – Erwartung verbunden, dass diese Maßnahmen auch zu einem Kompetenzzuwachs bei den beteiligten Lehrpersonen führen (Berkemeyer et al. 2008, Krainer 2008).

Das Lernen im Beruf vollzieht sich jedoch nicht nur im Rahmen formeller Fortbildungen, sondern auch durch (im Wesentlichen) informelles Lernen, z. B. durch kollegialen Austausch, das Einholen von Schülerrückmeldungen oder das Reflektieren der eigenen Unterrichtserfahrungen. Diesem Lernen kommt quantitativ betrachtet wesentlich größere Bedeutung zu als formellen Fortbildungen; auch was die Nachhaltigkeit des Lernens betrifft, hat – zumindest aus Lehrer/innen/sicht – das informelle Lernen Priorität (Mayr 2007).

Empirischen Studien zufolge (vgl. Lipowsky 2004, 2008) scheinen wirksame Lernarrangements die spezifischen Qualitäten formeller und informeller Zugänge zu verbinden. Sie zeichnen sich aus durch

- eine längere zeitliche Ausdehnung, während Kurzveranstaltungen in der Regel kaum nachhaltig wirksam sind,
- eine praxisnahe methodische Konzeption, in der Input-, Erprobungs- bzw. Trainings- und Reflexionsphasen einander abwechseln,
- eine fachdidaktische Orientierung^[16] mit deutlicher Ausrichtung auf die Lernprozesse der Schüler/innen und enger inhaltlicher Schwerpunktsetzung, etwa auf eine bestimmte Unterrichtsstrategie,
- die gezielte Anbindung an die Vorerfahrungen der Teilnehmer/innen und Auseinandersetzung mit ihren subjektiven Theorien, z. B. durch die Analyse von Unterrichtsvideos,
- Feedback-Angebote und Gelegenheiten zu Zusammenarbeit und Austausch zwischen den Lehrer/innen einer Schule, ggf. ergänzt durch darüber hinausgehende professionelle Lerngemeinschaften.

5.2 Zur Fortbildungssituation in Österreich

In Österreich sind seit 2007 die Pädagogischen Hochschulen hauptzuständig für die Fortbildung aller Lehrer/innen. Damit ist erstmals Kontinuität bezüglich der Aus- und Fortbildung zumindest für die Pflichtschullehrer/innen gegeben. Für die an der Universität ausgebildeten Lehrer/innen an höheren Schulen besteht jedoch weiterhin der im OECD-Länderbericht für Österreich kritisch kommentierte Systembruch (Dellano et al. 2004: 20). Auch die Universitäten betreiben zwar Lehrer/innen/fortbildung, allerdings in sehr beschränktem Umfang oder konzentriert auf überregionale Spezialangebote (z. B. im Bereich Informationstechnologie an der Universität Krems oder im Bereich Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt).

Das Schulunterrichtsgesetz verpflichtet Lehrer/innen generell dazu, die „erforderliche(n) Fort- und Weiterbildungsangebote“ zu besuchen (§ 51 Abs. 2 SchUG), § 58 BDG die verbeamteten Lehrer/innen im Besonderen zur Aus- und Weiterbildung. Auch aus § 17 Abs. 1 SchUG lässt sich eine Fortbildungsverpflichtung ableiten, weil Lehrer/innen „den Lehrstoff ... dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln“ haben. Eine quantifizierte Verpflichtung zur Fortbildung besteht jedoch nur für Pflichtschullehrer/innen, für die im Rahmen ihrer Jahresarbeitsnorm (LDG § 43 Abs. 3) „die Teilnahme an verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen“ im Ausmaß von 15 Stunden pro Jahr^[17] vorgesehen ist. Inhaltlich ist diese oder eine allenfalls darüber hinausgehende Fortbildung nicht näher spezifiziert, dies müsste allenfalls durch die

Schulleitung geschehen. Diese seit 2001 geltende Regelung konnte zwar vorher eher zurückhaltende Lehrkräfte zu Fortbildungsaktivitäten veranlassen, die Fortbildung wird jedoch weiterhin als individuelle, an persönlichen Interessen orientierte Angelegenheit gesehen (Seel et al. 2006: 103). Schulleiter/innen, so kritisiert der Rechnungshof (2007), missverstehen die Genehmigung von Fortbildungsveranstaltungen häufig als Entgegenkommen gegenüber den Lehrer/innen/n; weder die Schulleiter/innen noch die Schulaufsicht steuern die Fortbildung ihrer Lehrer/innen im Sinne einer gezielten Personalentwicklung.[\[18\]](#)

Wie der Rechnungshof (2007) außerdem anmahnt, fehlen statistische Daten zum Fortbildungsverhalten bei den Schulbehörden ebenso wie auf Ebene der Schulleiter/innen. Im Rahmen der Erhebungen zur Studie „LehrerIn 2000“ gaben die österreichischen Lehrer/innen die von ihnen jährlich für Fort- und Weiterbildung aufgewendete Zeit (institutionelle und nicht-institutionelle Fort- und Weiterbildung, also inkl. bspw. Fachlektüre oder Medienkonsum) mit 146 Stunden oder 8% der Jahresarbeitszeit (Volks- und Sonderschullehrer/innen) bis 205 Stunden oder 11% der Jahresarbeitszeit (AHS- und Berufsschullehrer/innen) an (Hofinger et al. 2000: 103-108). Vom Rechnungshof durchgeführte Interviews mit Schulleiter/innen/n ergaben, dass sich je ein Drittel der AHS- und BMHS-Lehrer/innen intensiv, mäßig bzw. gar nicht fortbildeten (Rechnungshof 2007). Ein Grund mag sein, dass Fortbildungsteilnahmen keinen unmittelbaren Einfluss auf das Gehalt haben, allenfalls können sie Karrieren (etwa bei der Bewerbung um Leitungsfunktionen) erleichtern.

Fortbildungsveranstaltungen für AHS- und BMHS-Lehrer/innen finden nur zu einem Viertel in der unterrichtsfreien Zeit während des Schuljahres und kaum in den Ferien statt (in Kontrast zu den Fortbildungen der Lehrer/innen an allgemeinbildenden Pflichtschulen, die weitaus überwiegend während dieser Zeit angesetzt sind). Die nicht nur vom Rechnungshof (2007) geäußerte Kritik an Fortbildungen während der Unterrichtszeit (mit Unterrichtsentfall bzw. Kosten für Vertretungsstunden im Gefolge) hat zusammen mit anderen Gründen (u. a. Streichung von Vergütungen für Mehrdienstleistungen und budgetären Problemen) dazu beigetragen, dass sich in den Programmen der Pädagogischen Hochschulen überwiegend kurze Fortbildungen finden.

Im Durchschnitt zeigen sich nur 45% der Lehrer/innen mit den von Schule und Behörden angebotenen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zufrieden, bei AHS- und BMHS-Lehrer/innen/n liegt der Wert sogar nur bei 33% (Hofinger et al. 2000: 130, 135). Die Gründe dafür wurden nicht erfragt, können jedoch in einer Diskrepanz zu jenen Merkmalen vermutet werden, die wirksame Fortbildung ausmachen (vgl. oben). Deutlich positiver werden dagegen von den Teilnehmer/innen/n Fortbildungen erlebt, die solche Charakteristika deutlich aufweisen, wie etwa die Universitätslehrgänge PFL (Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen) und ProFiL (Professionalität im Lehrberuf). Diese sind auf zwei bzw. vier Jahre hin angelegt und beinhalten mehrtägige geblockte Veranstaltungen, dazwischen liegende Peer-Gruppentreffen und individuelle Arbeitsphasen, in denen an der eigenen Schule thematisch einschlägige Projekte durchgeführt und in Aktionsforschungsberichten dokumentiert und reflektiert werden (Posch et al. in Druck).

Zur Fortbildung im weiteren Sinne können auch Maßnahmen des Unterstützungssystems IMST (*Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching*) gerechnet werden. Sie zielen darauf, den eigenen Unterricht weiter zu entwickeln und dabei auf Beratung durch sachkundige Personen und Anregungen aus dem Kreis von Kolleginnen und Kollegen zurückzugreifen. Solche Maßnahmen sind insbesondere die „Regionalen und Thematischen Netzwerke“, innerhalb derer Lehrer/innen in Kooperation mit den Schulverwaltungen an der Qualitätssteigerung ihres Unterrichts arbeiten, und der „Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung“, der finanzielle, inhaltliche und organisatorische Unterstützung von innovativen Unterrichtsprojekten in Mathematik, den Naturwissenschaften und verwandten Fächern bietet (Krainer 2008).

Der Länderbericht der OECD für Österreich weist an mehreren Stellen auf die geringe Mobilität der Lehrer/innen hin (Delannoy et al. 2004: 7, 12, 14, 16, 19). Sobald diese eine dauerhafte Anstellung erreicht haben, ist ein Schul- oder gar regionaler Wechsel die Ausnahme. Auch die externe Mobilität (Quereinstiege in den und Ausstiege aus dem Lehrberuf) scheint, wenngleich verlässliche Daten hierfür fehlen, gering zu sein (eine Ausnahme bilden Berufsschullehrer/innen, soweit dort außerschulische Berufserfahrung verpflichtend ist). Gezielte Mobilitätsanreize fehlen (Delannoy et al. 2004: 16) oder werden geradezu konterkariert durch dienstrechtliche Nachteile (z. B. nicht-kompensierbare Gehaltseinbußen durch Aussetzung der Biennalsprünge während der Tätigkeit außerhalb des Systems).

5.3 Empfehlungen zur Fortbildungspolitik

- Verpflichtung der Schulleitungen zur gezielten Personalentwicklung durch das Erstellen von Fortbildungsplänen in Absprache mit den Mitarbeiter/inne/n, denen die Festlegung angestrebter Kompetenzen voran- und eine Bewertung des Lerntransfers, eine Rückmeldung an die Trägereinrichtung eingeschlossen, nachgeschaltet ist
- Unterstützung der Schulleitungen durch Fortbildungsbeauftragte an den Schulen (z. B. fachbezogene Bildungsmanager/innen)
- Aufbau eines Dokumentationswesens auf Person- und auf Systemsteuerungsebene: Einführung von „Bildungspässen“ für jede Lehrperson, in denen die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen sowie andere Aktivitäten vermerkt werden, die ebenfalls zur Fortbildung beitragen (z. B. die Mitwirkung an schulinternen und schulübergreifenden Projekten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, Schulbuchautorenschaften)
- Ermutigung von Lehrer/inne/n, formelle Bestätigungen dieser Art zusammen mit informellen Dokumentationen der eigenen beruflichen Arbeit und Entwicklung in Portfolios zu bündeln
- Verankerung der Ausbildung, der Betreuung der Induktionsphase *und* der Fortbildung an der Universität und damit an ein und derselben Institution im Interesse eines Professionalisierungskontinuums
- Ergänzung der universitären Lehrer/innen/bildungsangebote durch Angebote am freien Markt (freie Budgets für die Schulen, damit diese Berater/innen und Fortbildner/innen direkt bezahlen können)
- Zuweisung von Fortbildungsbudgets jeweils getrennt an die einzelne Lehrperson für individuelle Qualifizierungsmaßnahmen, an die Schulleitung für Maßnahmen auf Schulebene und die Unterstützung individueller Qualifizierungsmaßnahmen und an die Bildungsverwaltung für überregionale Fortbildungsanliegen
- organisatorische und finanzielle Sicherstellung, dass Lehrer/innen über die gesamte Spanne ihres Berufslebens hinweg Zugang zu Mentoring durch erfahrene Lehrkräfte, zu Supervisions- und Coachingangeboten haben
- Förderung der Einbindung von Lehrpersonen in thematische und regionale Netzwerke
- Sicherung der Fortbildungsbeteiligung durch Anreizgestaltung, insbesondere auch die Etablierung von Karrieremodellen für den Lehrer/innen/beruf
- Schaffung von Möglichkeiten und Anreizen für Lehrer/innen, im Wege von Abordnungen oder Freistellungen temporär forschend an den Universitäten tätig zu werden, sowie für Universitätslehrer/innen, temporär im Schulsystem tätig zu werden
- Erhöhung der horizontalen sektoralen Mobilität durch flexible Modulsysteme, die es ermöglichen, sich für andere Schultypen oder weitere Fächer zu qualifizieren, rasche Beseitigung diesbezüglicher dienstrechtlicher Hürden.

1)

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html [Stand 2009-04-20].

2) Neuere Daten für die Lehrämter an höheren Schulen (Bergmann 2007, Eder 2008) widersprechen einander diesbezüglich freilich.

3) CCT – Career Counselling for Teachers. Internet: <http://www.cct-austria.at>

4) Internet: <http://www.explorix.at>

5) Körperlich-motorische Eignung für sportwissenschaftlich orientierte und künstlerische Eignung für Kunststudien gem. § 63 Abs. 1 UG 2002, Zugangsbeschränkungen gem. § 124b UG 2002 und allfälliges Erfordernis fachlicher Zusatzprüfungen gem. Universitätsberechtigungsverordnung.

6) Trotz der für die Umsetzung der HZV äußerst knappen Zeit wurden allerdings auch bemerkenswerte Verfahren – insbesondere zur Simulation von Praxissituationen – entwickelt, deren Evaluation und Weiterentwicklung lohnend erscheint. Gleiches gilt für die Ausgestaltung der vierwöchigen Studieneingangsphase (gem. Hochschulgesetz 2005, § 41), die ebenfalls der „Orientierung für die Studierenden“ dienen soll.

7) So Luxemburg und Rumänien die Ausbildung der Primarstufenlehrer/innen, Belgien und Österreich (Hauptschullehramt) auch den Bereich der Ausbildung für die Sekundarstufe I (Eurydice 2005: 208-210).

8) Die vorliegende Expertise weist nachdrücklich auf die Bedeutung einer zweiten Phase der beruflichen Induktion hin. Dadurch wird eine klare funktionale Schwerpunktsetzung innerhalb der beiden Phasen möglich (Neuweg 2002, Terhart 2000: 69–72, Baumert et al. 2007), die es auch ermöglicht, der Praxisbegegnung phasenspezifisch unterschiedliche Zielsetzungen und Funktionen zuzuweisen.

9) Vgl. Anl. 1 zum BDG, Z. 23.1 Abs. 5, wo für den Unterricht in M, Ph, Ch, Informatik und Wirtschaft an technischen und gewerblichen Lehranstalten und generell im Falle des Fehlens einer entsprechenden universitären Lehramtsausbildung ein Fachstudium i. V. m. einer vierjährigen Berufspraxis ein hinreichendes Ernennungserfordernis bildet.

10) Zentrale Defizite sind das Fehlen eines klaren Forschungsauftrages und der für tertiäre Institutionen typischen Autonomie, die Positionierung der ordentlichen Studien nur auf Bachelorniveau und vor allem das Fehlen klarer Rahmenbedingungen, Vorgaben und Visionen zur Entwicklung der derzeit nicht annähernd hochschulischen Personalressourcen (vgl. etwa PEK 2005, ÖFEB 2005, ÖRK 2005).

11) Wenn man sich, wie in dieser Expertise weiter unten empfohlen, für grundständige Sequenzierungsmodelle entscheidet, sollte die Zweckmäßigkeit der Einrichtung gestufter Studienstrukturen sorgfältig und v. a. unter dem Aspekt der Employability der Bakkalaureaten geprüft werden; die gegenwärtig in der Diskussion genannten Beschäftigungsbeispiele, etwa Erwachsenenbildung oder Wissenschaftsjournalismus, sind in der Fläche nicht überzeugend. Hinzu kommt, dass praktisch alle Lehramtsstudierenden schon zu Beginn ihres Studiums wissen, dass sie Lehrer/in werden wollen (Blömeke 2004: 64), was einen „Durchmarsch“ durch beide Stufen ohnehin sehr wahrscheinlich macht.

12) Es handelt sich um die letztverfügbaren statistischen Angaben. Aktuelle Daten werden erst ab voraussichtlich Mai 2009 vorliegen (Mailauskunft BMUKK v. 23. 04. 2009).

13) Quelle: Datenmeldungen der Universitäten auf Basis UniStEV zum Stichtag 11. 2. 2009, vom BMWF an die Autoren übermittelt.

14) Immerhin wurden in den letzten Jahren fünf Österreichische Kompetenzzentren (AECC) für die Fachdidaktik in Deutsch, Mathematik, Biologie, Chemie bzw. Physik gegründet, die sich teilweise noch in der Aufbauphase befinden. Ergänzend dazu sind Regionale Zentren für Fachdidaktik und Schulentwicklung im Entstehen, die sich u.a. der Lehrer/innen/bildung vor Ort widmen sollen (siehe dazu Krainer 2008 und Krainer/Benke in diesem Band).

15) Angaben von fünf Landesschulbehörden, überwiegend bezogen auf das Schuljahr 2006/07; teilweise wurden auch Daten aus anderen Schuljahren und Einschätzungen längerfristiger Trends bereitgestellt.

16) Dies gilt zumindest dann, wenn – wie in den meisten neueren Evaluationsstudien zur Lehrer/innen/fortbildung – die Verbesserung der Didaktik bzw. der Schülerleistungen als Erfolgskriterien verwendet werden; im Falle anderer Fortbildungsziele, etwa der Kompetenzverbesserung im Lösen von Konflikten in Schulklassen, wäre eine Fokussierung auf eben diese Ziele erforderlich (Havers/Toepell 2002).

17) Dies ist ein im internationalen Vergleich eher geringer Wert (vgl. Eurydice 2005: 215).

18) Dies ist wesentlich auch dem Fehlen eines mittleren Managements und den dadurch zu großen Führungsspannen im Schulsystem geschuldet.

Mayr, Johannes, Neuweg, Georg Hans Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Leykam Verlag, Graz, 2009, S. 99-119.

URL: <http://www.bifie.at/buch/773/5>