



Die aus den Fugen geratene, lautstarke öffentliche Lehrer/innenschelte beinhaltet jedoch neben der teilweise unerträglichen Polemik die implizit positive „Botschaft“, dass dem Berufsstand der Lehrer/innen seitens der Gesellschaft ein hoher Stellenwert zugeordnet wird.
(Josef Aff)



Lehrer/innen-Aus- und Weiterbildung für berufsbildende Schulen: Kritik und Reformoptionen

Coverstory. Zwischen 2012 und 2025 geht die Hälfte aller Lehrer/innen in Pension. Die damit verbundene grundlegende Veränderung der personellen Struktur und Alterspyramide der Lehrer/innen eröffnet – in Kombination mit der fast zeitgleichen Implementierung der Bologna-Architektur in der universitären Bildung sowie der Etablierung pädagogischer Hochschulen – eine Chance für Innovationen und Veränderungen.

Verfolgt man den bildungspolitischen Diskurs der vergangenen Wochen und Monate, dann wird – unter Bezugnahme auf die aktuelle OECD-Studie „Bildung auf einen Blick 2009“ – in den aufgabenstärksten Boulevardmedien, aber auch in einigen zumindest dem eigenen Anspruch nach seriösen Wochenmagazinen Lehrer/innen ein mieses Zeugnis ausgestellt und ihnen nur in den Gagen sowie in den geringen Arbeitszeiten eine internationale Spitzenposition bescheinigt. Liest man die vielfach zitierte OECD-Studie weniger einseitig selektiv zum Nachteil der Berufsgruppe der Lehrer/innen, dann ergibt sich ein viel differenzierteres Bild. So liegen die Anfangsgehälter der österreichischen Lehrer/innen der Sekundarstufe II deutlich niedriger als im OECD-Durchschnitt (29.863 vs. 32.183 US-Dollar) und auch nach 15 Jahren Berufserfahrung liegen die Lehrer/innengehälter in der Alpenrepublik deutlich unter dem OECD-Durchschnitt (41.469 vs. 44.782 US Dollar). Lediglich bei den Höchstgehältern am Ende der beruflichen Tätigkeit befinden sich die österreichischen Lehrer/innen im internationalen Spitzenfeld. Dieser Befund verweist auf eine seit langem – auch von den Autoren dieses Beitrages – kritisierte Realität (vgl. Kolumne in Wissen plus 2-06/07), weil im internationalen Vergleich in Österreich die Relation zwischen dem Anfangs- und Endgehalt extrem hoch ist. So verdient ein/e Lehrer/in kurz vor der Pension mehr als doppelt so viel wie zu Beginn ihrer/seiner Unterrichtstätigkeit, während in der Schweiz diese Schere nur halb so weit ist.

Grundsätzlich ist die Feststellung, dass sich die Gehälter der österreichischen Lehrer/innen der Sekundarstufe II im oberen Drittel der internationalen Gehaltspyramide befinden, kein Anlass für einen öffentlichen Aufschrei, weil Österreich zu den reichsten EU- und OECD-Staaten zählt und demnach das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf sowie das Einkommen generell über dem OECD- und EU-Durchschnitt liegt. Die Autoren dieses Beitrages, die wie alle universitären WIPÄD-Standorte Absolvent/innen ausbilden, die sowohl in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen gefragt sind wie auch in vielen Handlungsfeldern der Wirtschaft, sind mit der Realität konfrontiert, dass für viele Studierende die Einkommensperspektive „Unterrichtstätigkeit in der Berufsbildung“ finanziell bei weitem nicht so attraktiv ist, wie die „Gagenkönige-Überschriften“ in den Printmedien suggerieren. Die Wirklichkeit der letzten Jahrzehnte bestand vielmehr darin, dass die Nachfrage der Schulen nach WIPÄD-Absolvent/innen nur sehr knapp gedeckt werden konnte, weil rund fünfzig Prozent der Studierenden Berufsperspektiven in der Wirtschaft der Unterrichtstätigkeit in berufsbildenden Schulen vorzogen (vgl. HAUER/KAISER 2007)*.

Aus internationaler Sicht ist die Arbeitszeit von Lehrer/innen differenzierter zu beurteilen, wenn man bedenkt, dass lt. OECD-

Studie in der Sekundarstufe II in Österreich 589 Netto-Unterrichtsstunden geleistet werden, während der OECD-Durchschnitt bei 653 Stunden und jener in Deutschland bei 714 Stunden liegt. Berücksichtigt man die empirischen Befunde der Unterrichtsforschung, wonach die effektive Unterrichtszeit eine zentrale „Stellschraube“ für den Lernertrag darstellt, dann erfordert dieser empirische Befund einen bildungspolitischen Diskurs. Dazu kommt, dass laut einer Studie der Unternehmensberatung Mummert und Partner zur Erhebung der Lehrer/innenarbeitszeit, die 1999 von der nordrhein-westfälischen Landesregierung in Auftrag gegeben wurde, die große Streuung der Arbeitszeit zwischen den Lehrer/innen ein Problem darstellt. So erreichten die rund 6 500 untersuchten Lehrer/innen im Durchschnitt eine Jahresarbeitszeit von 1750 bis 1980 Stunden, die auch für andere Berufsgruppen typisch ist. Die Streuung zwischen den Lehrer/innen erwies sich jedoch als enorm. So kamen einige Gymnasiallehrer/innen auf 3500 Stunden, während andere mit 930 Stunden das Auslangen fanden.

Die aus den Fugen geratene lautstarke öffentliche Lehrer/innenschelte beinhaltet jedoch neben der teilweise unerträglichen Polemik die implizit positive „Botschaft“, dass dem Berufsstand der Lehrer/innen seitens der Gesellschaft ein hoher Stellenwert zugeordnet wird – andernfalls würde der Boulevard den Lehrer/innen keine Schlagzeilen widmen und das Thema „Lehrer/innenbildung“ weder in der Politik noch im zuständigen Ministerium ganz oben auf der bildungspolitischen Agenda stehen. So kann man auf der Website des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur lesen, dass nur bestens ausgebildete und motivierte Lehrer/innen die Qualität im Bildungsbereich zu sichern vermögen. Dafür benötige man jedoch eine neue Lehrer/innenausbildung, wo u. a. Antworten auf nachfolgende Fragen zu erarbeiten sind:

- ▶ In welchem Modell kann Fachausbildung, Fachdidaktik, Pädagogik und Praxisbezug am ehesten integriert werden?
- ▶ Welche Kompetenzen erfordert der Lehrberuf?
- ▶ Wie kann die Umstellung der Lehrer/innenausbildung auf die Bolognastruktur für Reformen genutzt werden?
- ▶ Wie sollen Aufnahmeverfahren aussehen?
- ▶ Wie können Personen mit einer anderen Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt für den Lehrberuf begeistert und qualifiziert werden?

Analysiert man diese Fragen für das berufsbildende Schulwesen auf der Ebene der Sekundarstufe II einschließlich der dualen Ausbildungsschiene, dann ergibt sich ein heterogenes Bild.

1. Nach welchen Modellen werden die Lehrer/innen in den berufsbildenden Schulen ausgebildet?

Wie die Abbildung 1 verdeutlicht, ist die Lehrer/innenbildung für das berufsbildende Schulwesen sehr unterschiedlich geregelt.

- ▶ Das „*Additionsmodell – Variante A*“ beschreibt die Lehrer/innenausbildungsstrategie für die profilbestimmenden fachtheore-

* Sämtliche Literaturhinweise beziehen sich auf frühere Ausgaben von Wissen plus.

BAUSTELLE LEHRER/INNEN-AUS- & WEITERBILDUNG

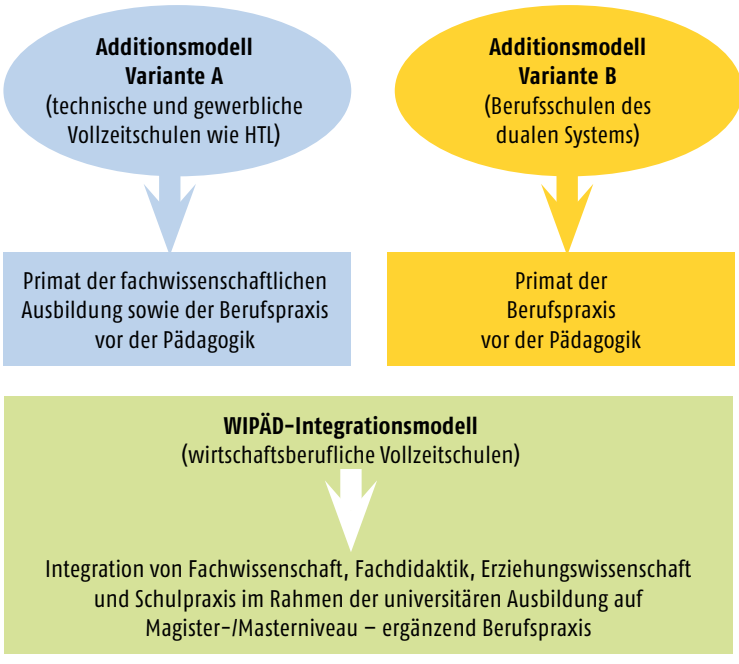


Abb. 1: Modelle der Lehrer/innenbildung für die profilbestimmenden fachtheoretischen Fächer in der beruflichen Erstausbildung (Sekundarstufe II)

tischen Unterrichtsgegenstände der gewerblich-technischen Vollzeitschulen. Im Zentrum dieser Lehrer/innenausbildungskonzeption steht eine einschlägige fachtheoretische Ausbildung an technischen Universitäten oder Fachhochschulen, die mit dem akademischen Grad Diplomingenieur/in abschließen. In der Diktion der Bolognaarchitektur bildet demnach ein einschlägiges technisches Studium auf Masterniveau die fachtheoretische Basis für eine spätere Unterrichtstätigkeit. Die zweite zentrale Eingangsvoraussetzung für den Start einer Unterrichtstätigkeit an technisch-gewerblichen Vollzeitschulen stellt eine einschlägige Berufspraxis im Umfang von mindestens vier Jahren dar, wobei diese Regelung in der Praxis durch arbeitsmarktpolitische Engpässe „aufgeweicht“ werden kann. Die zeitlich dem Unterrichtsbeginn nachgelagerte pädagogische Ausbildung erfolgt berufsbegleitend an Pädagogischen Hochschulen auf BA-Niveau im zeitlichen Umfang von sechs Semestern.

Diese Ausbildungsphilosophie wird mit dem Terminus „Additionsmodell“ charakterisiert, weil die fachtheoretische Ausbildung auf Masterniveau sowie eine längere Berufspraxis die entscheidenden Aufnahmekriterien für den Lehrberuf darstellen. Die pädagogische Ausbildung ist zeitlich der fachtheoretischen Qualifizierung sowie der Berufspraxis nachgelagert, sie bildet kein Kriterium für den Berufseintritt und damit für die Unterrichtstätigkeit, sondern wird berufsbegleitend erworben – dieser Ausbildungsbaustein bildet eine zeitlich nachgelagerte additive Ergänzung zu den Schlüsselvariablen Fachtheorie und Berufspraxis.

Der additive Charakter der pädagogischen Dimension der Ausbildung kommt nicht nur in der zeitlichen Abfolge zum Ausdruck (Universität/FH-Schule-PH), sondern ebenso im akademischen „Ranking“. Während die fachtheoretische Ausbildung auf Masterniveau erfolgt, wird das pädagogische Begleitstudium mit einem akademischen Grad auf BA-Niveau abgeschlossen. Diese Ausbildungsstruktur verdeutlicht das curriculare Grundverständnis, die fachtheoretische Ausbildung sowie die Berufspraxis in das Zentrum der Lehrer/innenbildung zu rücken und der pädagogischen Qualifizierung tendenziell einen geringeren Stellenwert zuzuord-

nen. Anzumerken ist, dass im Vergleich zur Ausbildungssituation vor Umwandlung der Pädagogischen Institute in Pädagogische Hochschulen die aktuelle Konzeption zu einer Aufwertung der pädagogischen Ausbildung führt, weil das früher existierende Kurssystem durch ein BA-Studium abgelöst wird.

➤ Das „Additionsmodell – Variante B“ ist wie Variante A dadurch gekennzeichnet, dass für den Beginn einer Unterrichtstätigkeit keine fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildung sowie schulpraktische Erfahrung erforderlich ist. Anstelle einer schulpraktischen Phase, die in ein gesamtes Ausbildungskonzept eingebettet ist, erfolgen die ersten Schritte im „emergency room Klassenzimmer“ (OSER) auf Basis des Grundverständnisses „Learning by doing“. Im Unterschied zur Variante A sowie zur deutschen Ausbildungspraxis bildet für den Unterricht gewerblich-technischer und wirtschaftlicher Fächer eine einschlägige Berufsausbildung im dualen System bzw. in berufsbildenden Vollzeitschulen (Abiturabschluss) die zentrale Voraussetzung für den Lehrberuf und nicht eine akademische Qualifikation auf Masterniveau, wobei fallweise Lehrer/innen wirtschaftlicher Fächer über ein abgeschlossenes Wirtschaftsstudium verfügen. Wie bei Variante A bildet eine längere Berufspraxis das zweite zentrale Aufnahmekriterium für eine Lehrer/innentätigkeit an Berufsschulen des dualen Systems. Ebenso erfolgt die pädagogische Ausbildung auf BA-Niveau additiv, also im Nachhinein – nach Beginn der Lehrer/innentätigkeit. Diese ist an einer Pädagogischen Hochschule zu absolvieren, die Lehrer/innen werden für diese Ausbildung vom Unterricht freigestellt. Durch die Einführung eines pädagogischen Begleitstudiums auf BA-Niveau wurde der Stellenwert der Pädagogik – im Vergleich zur bisherigen Situation – erhöht, weil diese nun auf einem akademischen Niveau – im Unterschied zur fachtheoretischen Ausbildung – stattfindet.

Beiden Varianten der Additionsmodelle ist gemeinsam, dass sie Fachkompetenz und Berufserfahrung als die entscheidenden Variablen für einen professionellen Unterricht definieren und im Vergleich dazu fachdidaktischem sowie pädagogisch/erziehungswissenschaftlichem Know-how eine untergeordnete Bedeutung zuordnen. Diese Lehrer/innenausbildungsphilosophie eines Primats der Fachtheorie sowie der Berufspraxis vor der Pädagogik erklärt, warum die pädagogische Ausbildung additiv und nicht als Anstellungserfordernis positioniert wird. Es stellt sich die grundsätzliche Frage, ob die zentralen Anforderungen des Lehrberufs, nämlich zu unterrichten, erziehen, beraten und beurteilen in einem an Fachkompetenz und Berufserfahrung primär technokratisch orientiertem Lehrer/innenausbildungskonzept – bei weitgehender Ausklammerung normativer und bildungstheoretischer (Stichwort Mündigkeit) Fragestellungen im Kontext fachwissenschaftlicher Problemstellungen – angemessen berücksichtigt werden.

➤ Das Studium Wirtschaftspädagogik, das für den Unterricht kaufmännischer Fächer an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen (z. B. HAK, HLW, HLT) qualifiziert, basiert auf der curricularen Grundüberlegung, die Ausbildungsanteile Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und schulpraktische Phase auf universitärem Masterniveau zu verknüpfen. Es handelt sich demnach bei diesem Lehrer/innenausbildungskonzept um ein *Integrationsmodell*, das um eine zumindest zweijährige Phase einer

einschlägigen (akademischen) Berufspraxis in der Wirtschaft ergänzt wird.

Wengleich die Befunde der empirischen Unterrichtsforschung eindeutig belegen, dass fachwissenschaftliche Kompetenz für einen professionellen Unterricht unverzichtbar ist, so bildet dennoch eine solide fachwissenschaftliche Basis nur eine notwendige, jedoch keine ausreichende Voraussetzung für einen guten Unterricht. Dafür sind neben Persönlichkeitsfaktoren der Lehrer/innen und einer angemessenen Beziehungs- und Sozialkompetenz vor allem fachdidaktisches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von entscheidender Bedeutung. Fachdidaktische Expertise entsteht jedoch nicht – wie in Additionsmodellen postuliert – dadurch, dass Lehrer/innen bzw. Studierende zuerst Fach- und Berufswissen erwerben und anschließend – räumlich, personell und institutionell getrennt (etwa an einer PH) – pädagogisches Wissen (zum Beispiel didaktische Modelle) vermittelt bekommen und in den Köpfen der Lehrer/innen bzw. der Studierenden dieses sehr unterschiedliche Wissen zu einer fachdidaktischen Expertise gerinnt.

Vielmehr gilt es

- anhand exemplarisch ausgewählter Problemstellungen der Fachwissenschaft zu zeigen,
- wie pädagogisches Wissen, beispielsweise das Modell der Berliner Didaktik (Heimann/Schulz) oder lerntheoretische Befunde genutzt werden können,
- um zum Beispiel das System der doppelten Buchhaltung verständlich, interessant und problemorientiert zu vermitteln oder eine Problemstellung zur Berechnung des Cash-Flow professionell zu gestalten.

Pädagogisches Wissen ohne Domänenbezug bleibt nämlich vielfach träges Wissen. Daher wird in der wirtschaftspädagogischen Ausbildung am Standort Wien der Fachdidaktik ein hoher Stellenwert zugeordnet (vgl. FORTMÜLLER/KONCZER 2009), nicht zuletzt deshalb, weil die Fachdidaktik ein „Scharnier“ zwischen der Fachwissenschaft und der Pädagogik darstellt und die Zielvorstellung einer integrativen Ausbildung wirksam zu unterstützen vermag. Fachdidaktische Expertise kann jedoch nur in hoher Qualität gefördert werden, wenn auf den fachwissenschaftlichen Diskurs Bezug genommen wird.

Lehrer/innenbildungskonzepte, die mit zeitgeistigen Begriffen wie „Joint Studies“ einer institutionellen Trennung der Ausbildung das Wort reden, indem die fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität verortet wird und die pädagogische Ausbildung an Hochschulen, stellen aus der Sicht der Autoren keine Reformoption dar, vielmehr wird der Mythos potenziert, wonach Studierende isoliert angebotene Studienanteile eigenständig zu einer Unterrichtsexpertise vernetzen (können). Die wirtschaftspädagogischen Studienangebote an den vier österreichischen Universitäten (Wien, Linz, Graz, Innsbruck) realisieren – trotz standortspezifischer Schwerpunktsetzungen – ein Integrationskonzept. Dieses ist am ehesten in der Lage, Antworten auf die in der aktuellen Diskussion aufgeworfenen Fragen zur Modernisierung der Lehrer/innenbildung zu geben. Beispielsweise wurde am Standort Wien mit Einführung des WIPÄD-Masterstudiums eine

ressourcenintensive Sequenzierungsphase eingeführt, also in der Substanz ein portfoliogestütztes Aufnahmeverfahren (vgl. AFF/SCHWARZL 2009). Ebenso wurde die Implementierung der BA-/MA-Struktur genutzt, um im WIPÄD-Masterstudium Lehrer/innenbildungsstandards zu verankern und die schulpraktischen Studien curricular enger mit dem Gesamtstudium zu verzahnen. Nach den bisherigen Erfahrungen können durch die Bolognastruktur Personen mit einer anderen Ausbildung bzw. mit einer (langjährigen) Berufserfahrung – leichter als bisher – für das WIPÄD-Studium und damit für den Lehrberuf gewonnen werden.

2. Lehrer/innenweiterbildung in der Berufsbildung – ein Monopol der Pädagogischen Hochschulen?

Trifft die These der immer kürzer werdenden Halbwertszeit der Gültigkeit und Relevanz des erworbenen Wissens zu, ist im Lehrberuf eine lebenslange Weiterbildung aus zwei Gründen unverzichtbar. Zum einen sind die Lehrinhalte laufend sowohl dem state of the art der Wissenschaft als auch den Anforderungen der Praxis anzupassen. Zum anderen sollte das berufliche Handeln der Lehrer/innen dem aktuellen fachdidaktischen und pädagogischen Forschungsstand sowie den unmittelbaren Herausforderungen der Unterrichtspraxis Rechnung tragen. Somit zielt eine systematische Lehrer/innenweiterbildung auf vier Kategorien von Kompetenzbereichen (vgl. Abbildung 2), die nicht notwendigerweise – und auch nicht realistischerweise – durch eine einzelne Institution und ein uniformes Prozedere abgedeckt werden können.

Betrachtet man den gegenwärtigen Stand der Lehrer/innenweiterbildung, fällt dreierlei auf. Erstens ist festzustellen, dass die Lehrer/innen der Sekundarstufe II eine hohe Weiterbildungsbereitschaft zeigen. So gaben in einer Befragung von 262 Lehrer/innen über 45 % an, in den letzten fünf Jahren 10 oder mehr Fortbildungsveranstaltungen besucht zu haben. Weitere 25 % bildeten sich 5- bis 9-mal durch Seminarteilnahme weiter. Lediglich 0,8 % besuchten keine Weiterbildungsveranstaltungen in den 5 Jahren vor der Befragung (vgl. FORTMÜLLER/HANDL 2007).

Das zweite auffällige Merkmal ist, dass die Lehrer/innenweiterbildung vor allem den Praxisbezug in den Vordergrund stellt. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Lehrinhalte der jeweiligen Schulfächer (Fachkompetenz) als auch bezüglich der Fachdidaktik und Pädagogik. Ein Grund hierfür liegt wohl darin, dass die Weiterbildungsaktivitäten zu wesentlichen Teilen von aktiven Lehrer/innen getragen werden. Zudem werden oft auch Praktiker/innen aus der Wirtschaft zu Vorträgen eingeladen. Hingegen ist für Wissenschaftler/innen die Lehrer/innenweiterbildung kein vorrangiges Betätigungsfeld, was vermutlich sowohl am Angebot als auch an der Nachfrage liegt.

Der unmittelbare Praxisbezug ist sicherlich ein essenzielles Merkmal der Weiterbildung. Allerdings ist es für Lehrer/innen noch wesentlicher als für viele andere Berufsgruppen, auch auf dem aktuellen wissenschaftlichen Stand ihrer Profession zu sein, da sie die Schüler/innen nicht nur auf die Gegenwart, sondern auch auf die Zukunft vorbereiten sollen. Und hierfür sind nicht

Der unmittelbare Praxisbezug ist sicherlich ein essenzielles Merkmal der Weiterbildung. Allerdings ist es für Lehrer/innen noch wesentlicher als für viele andere Berufsgruppen, auch auf dem aktuellen wissenschaftlichen Stand ihrer Profession zu sein, da sie die Schüler/innen nicht nur auf die Gegenwart, sondern auch auf die Zukunft vorbereiten sollen.

	Wissenschaft	Praxis
Unterrichtsgegenstand	Kenntnis der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion in der Bezugsdisziplin des Unterrichtsfaches (z. B. BWL)	Kenntnis der aktuellen Gegebenheiten und Anforderungen in der Berufspraxis
Fachdidaktik und Pädagogik	Kenntnis der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion in der Fachdidaktik und Pädagogik	Beherrschung der Methoden der Unterrichtsgestaltung

Abb. 2: Kategorisierung der Kompetenzbereiche von Lehrer/innen

nur praktisch einsetzbare Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch ein reflektierter Umgang mit Wissen und die Vermittlung einer ebensolchen Haltung angebracht.

Das dritte charakteristische Merkmal der Lehrer/innenweiterbildung ist ihre quasi-monopolistische institutionelle Verankerung bei den Pädagogischen Hochschulen. Dadurch kommen deren Kernkompetenzen zum Tragen – aber eben nur diese. Es ist nicht erkennbar, wie hiermit alle vier in Abbildung 2 angeführten Kompetenzkategorien abgedeckt werden können. Insbesondere müssen zu Themenbereichen Weiterbildungen angeboten werden, zu denen die Pädagogischen Hochschulen nicht zur Ausbildung berechtigt sind. Auch das mag ein Grund sein, warum – wie oben angesprochen – der Fokus auf der Praxis liegt und die wissenschaftliche Dimension zu kurz kommt.

Längerfristig gesehen kann eine angemessene Berücksichtigung aller vier Kompetenzkategorien nur im Rahmen kooperativer anstatt monopolistischer Angebotsstrukturen erfolgen. Dementsprechend sollte die Weiterbildung nicht nur an pädagogischen Hochschulen, sondern auch an Universitäten stattfinden. Außerdem sollten die Schulen Mittel bekommen, mit denen sie selbst Weiterbildungsangebote zukaufen und hierbei die Anbieter frei wählen können.

Schließlich sei noch ein Thema angesprochen, dessen Erwähnung nicht die Beliebtheitswerte erhöht, das aber dennoch nicht unerwähnt bleiben darf: das Angebot von Weiterbildungsveranstaltungen in der unterrichtsfreien Zeit. Selbstverständlich gehört gewollte berufliche Weiterbildung in die Arbeitszeit. Wenn Bankmitarbeiter/innen am Montag zur Fortbildungsveranstaltung anreisen und spätestens am Freitag nach Hause fahren, ist nicht argumentierbar, dass Lehrer/innen die Weiterbildung ins Wochenende verlegen sollen. Übersehen wird jedoch oft, dass die Ferien keine Urlaubs-, sondern nur unterrichtsfreie Zeiten darstellen. Weiterbildungen soweit wie möglich während der Ferien zu absolvieren, stellt daher keine Verschiebung berufsbezogener Aktivitäten in die Freizeit dar, sofern die allen Arbeitnehmer/innen zustehenden sechs Urlaubswochen unberührt bleiben.

Aus dem genannten Grund spricht nichts gegen die Verlagerung der Weiterbildung in die Ferien. Vielmehr ließen sich dadurch nicht nur die Zahl der Supplierstunden reduzieren und die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen organisatorisch erleichtern, sondern vielleicht auch das angeschlagene Arbeitsfleiß-Image von Lehrer/innen verbessern. ✘

*Univ.-Prof. Dr. Josef Aff,
Univ.-Prof. Dr. Richard Fortmüller,
Institut für Wirtschaftspädagogik,
Wirtschaftsuniversität Wien*

Lehrer/innen-Fort- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen

Entwicklung. Durch die Begründung der Pädagogischen Hochschulen vor drei Jahren wurden die Pädagogischen Institute geschlossen und diese als neue Organisationseinheiten integriert.

Die Art der Integration wurde jeweils den Rektoren der PHs überlassen. Daher gibt es auch über das Bundesgebiet und die 14 Hochschulen die unterschiedlichsten Organisationsmodelle. Die Unterschiede zeigen, dass an vielen PHs die Fort- und Weiterbildung nicht den ihr gebührenden Stellenwert hat. Viele Rektor/innen kommen aus der Ausbildung (insbesondere der Pflichtschule) und positionieren daher die jeweiligen PHs über eine zukunftsorientierte Lehrer/innen-Ausbildung. Gesellschaftspolitisch und auch quantitativ begründbar, sollte man dennoch der Lehrer/innen-Fort- und Weiterbildung mehr Bedeutung geben. Die derzeitige politische Diskussion spannt auch die verschiedenen Möglichkeiten auf. Von der marktorientierten Zuweisung des Fortbildungsbudgets an die Schulen, über die Einrichtung von Fortbildungsabteilungen in den Landesschulräten bis zur Übernahme der Fortbildungsaktivitäten an den Universitäten (Beispiel Fachdidaktikzentren) spannt sich der Bogen der Ideen.

Lehrer/innen-Fortbildung ist eine Personalentwicklungsaufgabe

Die Aufgabe der Lehrer/innen-Fortbildung ist ursächlich eine Personalentwicklungsaufgabe. Schulische Organisationen und deren Mitarbeiter/innen haben sich permanent an den Anforderungen der Gesellschaft zu orientieren und „Wissen“ im weiteren Sinn zu generieren. Dieses Wissen wird von Bildungsanbietern in unterschiedlichster Form zur Verfügung gestellt: unter anderen als Seminar, als Beratung, als schriftliche Handreichung. Im Bildungsbereich sind die Inhalte der Seminare Fachwissen, methodisches Wissen und das Handlungswissen der Lehrer/innen im Lehrprozess. In Abgrenzung der Begriffe wird zwischen Fortbildung und Weiterbildung unterschieden. Fortbildung aktualisiert bestehendes Wissen, Weiterbildung führt zu neuen Kompetenzen. Dabei werden die Weiterbildungskurse in Form von Lehrgängen (mit ausgewiesenen Credits) geführt, die mit Prüfungen abschließen.

Ministerium, Landesschulräte, PHs und Schule

Dabei stellt sich die Frage: Wer entscheidet über die Angebote, die den Lehrer/innen an den Pädagogischen Hochschulen in Form von Seminaren in der Fortbildung nähergebracht werden? Geregelt durch Verordnungen des BMUKK werden 35% des Budgets für bundesweite Seminare, 55% für landesweite Angebote und nur 10% für autonome Schwerpunktsetzungen der PHs verwendet. Der Finanzier bmukk entscheidet über die Genehmigungen, damit die Vorhaben der PHs den Lehrer/innen angeboten werden dürfen. Dahinter liegt der Gedanke einer strategischen Steuerung der Schulentwicklung. Die Schwerpunktsetzungen werden jähr-

Der Transfer des von den Multiplikator/innen erworbenen Wissens in den jeweiligen Bundesländern, oft als „Schneeballsystem“ benannt, hängt an deren Bereitschaft, das Wissen weiterzugeben.

lich von den schulführenden Abteilungen vorgegeben. Am Beispiel der Humanberuflichen Schulen sind für 2010/II folgende Schwerpunkte seitens des BMUKK geplant und kommuniziert (bmukk-10.160/0008-II/6a/2009):

- Lernen und Lehren
- Qualitätsmanagement
- Bildungsstandards

Die Umsetzung dieser Strategien in Form von Angeboten obliegt den jeweiligen PHs, die seitens des bmukk ermutigt werden, Seminare vorzuschlagen. Die bundesweiten Seminare werden durch die schulführenden Abteilungen des BMUKK gesteuert, die entsprechende Multiplikator/innen aus der Lehrer/innenschaft unmittelbar ansprechen, damit diese Seminare an den jeweiligen PHs einreichen. Diese Steuerung über Multiplikator/innen funktioniert bereits seit Jahren mehr oder weniger gut. Die Seminare werden tendenziell nur von jeweils 1–2 Lehrer/innen aus den Bundesländern besucht. Der Transfer des von den Multiplikator/innen erworbenen Wissens in den jeweiligen Bundesländern, oft als „Schneeballsystem“ benannt, hängt an deren Bereitschaft, das Wissen weiterzugeben. Dabei geht für diesen Transfer die Verantwortung zu den jeweiligen Landesschulräten über. Die Angebote des Bundes müssten dann in den landesweiten Programmen sichtbar werden. Diese landesweiten Seminare müssten von den regionalen PHs ausgeschrieben werden. Und da spießt es sich in der beobachtbaren Realität. Die Rolle, die dabei die PHs einnehmen sollen, wenn die Vorgaben zu eng sind, kann nur die von operativ Ausführenden sein: Raum reservieren, Anmeldungen administrieren, Veranstaltungen abrechnen u. a. Dazu braucht es zwar gute Administrator/innen, aber keine Expert/innen. Ebenso müsste diese Organisation nicht an pädagogischen Einrichtungen angesiedelt sein, sondern könnte von jeder Administrationsstelle durchgeführt werden.

Im Selbstverständnis vieler Pädagogischer Hochschulen ist daher auch eine enge Zusammenarbeit mit den Landesschulräten nicht vorgesehen und auch die Auftraggeberschaft der Landesschulräte nicht wirklich seitens des bmukk akzeptiert. Regionale Schulentwicklung bedarf aber genau dieser Zusammenarbeit aller Beteiligten, denn die Fort- und Weiterbildungsplanung muss ganzheitlich gesehen werden.

Aufgaben der Personalentwicklung

Die Erarbeitung der Angebote der Pädagogischen Hochschulen muss eine zentrale Aufgabe der jeweiligen Profitcenter an den PHs sein. Das bedeutet, dass entsprechende Expert/innen an diesen Einheiten beschäftigt werden, die „Bildungsexpert/innen für die jeweiligen Fächer und Schultypen“ sind. Eine enge Zusammenarbeit mit den Landesschulräten und den schulführenden Abteilungen ist Voraussetzung für eine effiziente und effektive Bildungsplanung. Das reine Abwickeln von vorgegebenen Seminaren kann nicht die Aufgabe von PHs sein, es bedarf daher eines pädagogischen Wissensmanagements der Anforderungen und Notwendigkeiten der schulischen Organisationseinheiten.

Dabei gibt es mehrere Aufgaben zu bewältigen:

Die Bedeutung einer systematischen Personalentwicklung wird an vielen Schulen erst zu entwickeln sein. Es ist die Aufgabe der

Schulleitungen, entsprechende Steuerungen an den Standorten vorzunehmen. Die Voraussetzungen wären seitens des bmukk im berufsbildenden Bereich bereits gegeben: Im Zusammenwirken mit QIBB werden deren Zielsetzungen auf der Bundes-, Landes- und Schulebene bereits umgesetzt. Steuerung bedeutet, dass Angebote nicht wie im „Supermarkt“ gebucht werden, sondern dass im Zusammenhang mit einer schulischen Bildungsbedarfsplanung eine entsprechende Auswahl getroffen wird. Im Vordergrund steht die Integration des erworbenen Wissens in der Schule (*business impact*), welches einen Betrag zum Erfolg der Schule leistet.

Die Methode Personalentwicklung selbst wird daher auch selbst Inhalt der Leistungen der PHs mit der Zielgruppe der schulischen Führungskräfte. Steuerung bedeutet nicht autoritäres individuelles Entscheiden (Genehmigen oder Ablehnen), sondern gemeinsam mit Entscheidungsträgern Bildungspläne zu erstellen (Beispiel Mittelmanagement, Fachgruppensprecher u. a.)

Auch das Anmeldesystem PH-Online ist für viele Nutzer/innen eine große Hürde entsprechende Fortbildungsangebote zu nutzen. Als universitäres Managementsystem in der Ausbildung gedacht und eingeführt, wurde das Fortbildungsmodul erst nachträglich programmiert. Daher sind die Anforderungen der Personalentwicklung nicht primär berücksichtigt.

Die zentrale Aufgabe in der Fort- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen ist jedoch, entsprechende neue Bildungsformate zu entwickeln. Seminare, in denen Wissende den Unwissenden Informationen eindimensional weitergeben, sind out. Stattdessen bedarf es einer engen Kooperation mit den Teilnehmer/innen, von der konkreten Fortbildungsplanung bis zum Transfer des Wissens in deren Unterricht. Die Themen der Fortbildung sollen sich auf mehreren Ebenen bewegen. In einer engen Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis wird fallorientiert neues Wissen bei den Seminarteilnehmer/innen entwickelt. Die Fälle kommen z. B. aus der wirtschaftlichen Praxis der Referent/innen. Die Lösungsansätze werden durch die Teilnehmer/innen mitentwickelt und dabei didaktisiert. Das Fallsetting kann narrativ erzählend oder materialbasiert (Belege u. a.) sein. Die Nutzung verschiedenster Lernorte ist in der Berufsbildung ermöglicht konkrete Erlebnisse in den Unterricht einzubauen. Ob in einem Wirtschaftsbetrieb oder in der Übungsfirma, Realität wird sichtbar und spürbar. Erst unlängst wurde ein solches Format Realität: gemeinsam mit dem Wirtschaftsforum der Führungskräfte wurde Lehrer/innen die Mitarbeit in renommierten Unternehmen ermöglicht (siehe dazu auch den Bericht S. 4).

Um Praktiker/innen aus der Wirtschaft für Seminare komplexerer Designs zu finden, bedarf es aber Expert/innen der Gegenstandsfelder, die über ein entsprechendes Netzwerk verfügen, sowie enger Kooperationen mit Partner/innen aus Wirtschaft und Universität.

Das Projekt „Forschungsworkshops mit Expert/innen der Leading Cutting Edge Technology“ hat das Ziel, Kontakte zwischen Forscher/innen und Lehrer/innen zu knüpfen und daraus neue Ideen für den Unterricht zu entwickeln. National und international tätige Forscher/innen geben einen Einblick in den Forschungsprozess und die Inhalte ihrer aktuellen Forschungsgebiete. Dies geschieht „vor Ort“ in den Institutionen und Labors der Forscher/in-

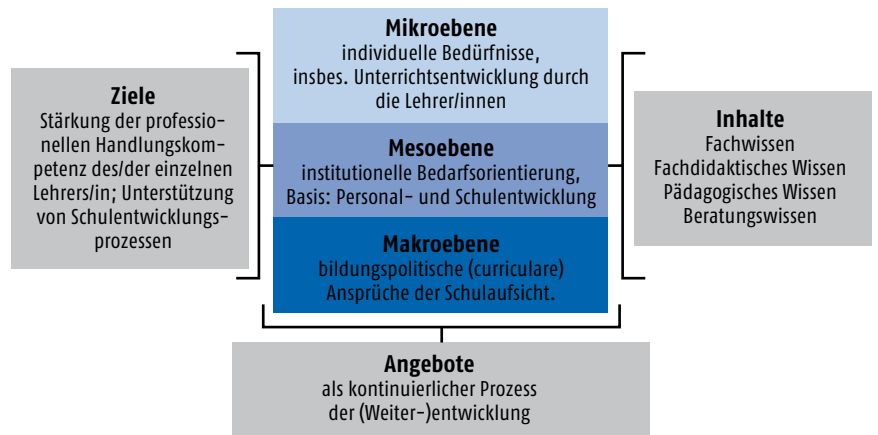
nen. Lehrer/innen nehmen die Themen auf und erarbeiten mit Fachdidaktiker/innen den Transfer in den Unterricht. Es werden Konzepte entwickelt, die die „Nature of Science“ für Lehrer/innen und Forscher/innen klarer sichtbar machen. Die Bedeutung der inhaltlichen Fragestellungen der Forscher/innen für die naturwissenschaftliche Bildung, insbesondere für die Vermittlung von grundlegenden Konzepten der Naturwissenschaften, wird gemeinsam erarbeitet.

Dieses Projekt baut auf der konstruktivistischen Lerntheorie auf. Lernen wird sowohl auf der Ebene der Schüler/innen als auch auf der Ebene der Lehrer/innen als ein Prozess gesehen, der individuell vom einzelnen geleistet werden muss und auf den bisherigen Erfahrungen und dem Vorwissen der Lernenden aufbaut. Für die Lehrerfortbildung bedeutet dies insbesondere, dass die Erarbeitung der Planungen für den eigenen Unterricht im Dialog mit den Forscher/innen und Didaktiker/innen sowie im Austausch mit den Kolleg/innen erfolgt. Die Forscher/innen werden ebenfalls als Lernende gesehen, die im Rahmen dieser Seminare im Bereich der Vermittlung von naturwissenschaftlichem Wissen Erfahrungen machen können. Für alle Beteiligten wird die Frage spannend sein, wie die Ergebnisse der Forschung verständlich einem größeren Publikum kommuniziert werden können.

„Forschendes Lernen“ soll sowohl den Lehrer/innen als auch in der Folge im Unterricht den Schüler/innen ermöglicht werden. Lehrer/innen können in Zusammenarbeit mit den Forscher/innen eigene Fragestellungen finden, denen sie im Rahmen des Projekts nachgehen wollen. Sie erfahren damit, wie forschendes Lernen organisiert werden kann und welche Erfahrungen damit für Lernende möglich sind. Durch die Zusammenarbeit von Lehrer/innen aller Fächer und Schultypen soll der transdisziplinäre Charakter betont werden.

Die viel diskutierte Abwesenheit der Lehrer/innen von Unterricht für Fort- und Weiterbildung wird immer wieder politisch diskutiert. Seminare, die über einen längeren Zeitraum gehen, werden heute bereits großteils auch in der unterrichtsfreien Zeit angeboten. Insbesondere Seminare am Schulstandort haben sich als sehr zielführende Maßnahme erwiesen. Punktgenau können in kurzer Zeit spezifische Fragestellungen der Schule bzw. des Unterrichts erarbeitet werden. Das entspricht den Wünschen der Schulpartner und bedarf keines aufwendigen Konzepts. Dabei werden Themen mit externen Expert/innen bearbeitet. Ob neue Unterrichtsinhalte, ob kasuistisch Fälle aus dem Schulalltag bearbeitet werden, ob Schulentwicklung betrieben wird: die Pädagogischen Hochschulen stellen entsprechende Berater/innen und Trainer/innen zur Verfügung – teils aus ihren Reihen, teils „eingekauft“ vom Trainer/innenmarkt.

Am Beispiel der Unterrichtsqualitätsentwicklung gibt es dialogische SCHILF-Seminare, die Qualitätsmanagement auf Unterrichtsentwicklung herunterbrechen. Konkrete Fallbeispiele des tagtäglichen Fachunterrichts bilden die Grundlage der Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht. Die Konkretisierung guter Unterrichtspraxis im Fach ist konsensual zu erarbeiten und auf ihre konkrete „Lebbarkeit“ in der Schulrealität hin zu überprüfen. Durch die Analyse der aufgezeichneten Videosequenzen



Orientierung der Fort- und Weiterbildung am Zentrum für Berufsbildung der KPH Wien/Krems

werden Stärken und Schwächen geübter Praxis dargestellt und bilden den Ausgangspunkt für den kollegialen Austausch in der Gruppe. Gemeinsame Überlegungen und gemeinsames Planen werden durch die Coaches angeregt, eingefordert und wieder in die Praxis eingespielt. Am Schulstandort mit dem vertrauten Lehrer/innen-Teams kann Unterrichtsqualität sichtbar und wirkungsvoll beeinflusst werden. Qualitätsmanagement wird daher näher an den Unterricht herangebracht durch eine Verzahnung von tatsächlichem Unterricht und begleitender Fortbildung (Coaching). Mit medialer Hilfe werden eigene konkrete Unterrichtssequenzen zum Gegenstand professionellen dialogischen Lernens gemacht.

Ebenen der Lehrer/innen Fort- und Weiterbildung

Drei Ebenen sind nun relevant für eine sinnvolle Gestaltung der Lehrer/innen Fort- und Weiterbildung (vgl. BERGER/LINDNER, wissenplus 4-2008/09): Die Betrachtung der Makroebene, insbesondere der bildungspolitischen (curricularen) Ansprüche der Schulaufsicht sowie der strategischen Vorgaben der schulführenden Abteilungen des Ministeriums; der Mesoebene, der institutionellen Bedarfsorientierung, auf Basis der Personal- und Schulentwicklung an den Standorten und der Mikroebene, den individuellen Bedürfnissen, insbesondere der Unterrichtsentwicklung durch die Lehrer/innen. Ziel ist dabei die Stärkung der professionellen Handlungskompetenz (Unterrichten, Erziehen, Innovieren, Beurteilen) der Lehrenden und die Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen. Wenn dieses Modell als Aufgabe der Fort- und Weiterbildungseinrichtungen an den Pädagogischen Hochschulen gesehen wird, ergibt sich daraus auch die notwendige Angebotsvielfalt: Fort- und Weiterbildung muss als kontinuierlicher Prozess der (Weiter)Entwicklung des Systems Schule gesehen werden, mit einem kursorientierten Seminarprogramm, mit Unterstützung von schulinternen Lernprozessen (schulinterne dialogische Lehrer/innenfortbildung), mit der Begleitung der Neulehrer/innen und Unterrichtspraktikant/innen, mit der Begleitung und Moderation von Schulentwicklungsprozessen, mit der Unterstützung der schulischen Arbeitsgemeinschaften als „professional communities“, mit der Entwicklung fachdidaktischer Materialien und deren Implementierung im Unterricht, mit Angeboten von Lehrgängen, die zu neuen Kompetenzen führen (und die auch zu akademischen Graden führen) sowie durch Unterrichtsentwicklung über projektorientierte Aktionsforschungsansätze. ☒

*Dr. Christoph Berger
Zentrum für Berufsbildung, KPH Wien/Krems*

Das Lehrer/innenbildungsportfolio: Lehrer/innenbildung etwas anders

Bildung. Portfoliokonzepte werden seit den 80er-Jahren als Alternative zu den in den angloamerikanischen Ländern verbreiteten Testungen von Schüler/innenleistungen gesehen.

H heute verschmelzen Portfoliokonzepte mit modernen Kompetenzkonzepten, wobei höhere kognitive und dynamische Fähigkeiten in möglichst authentischer Weise erfasst und dargestellt werden (R. Vierlinger, Das Handbuch Portfolioarbeit, 2006). „Das Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, die individuelle Bemühungen, Fortschritte und Leistungen von Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigen. Die Sammlung muss die Beteiligung an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien und Hinweise aus Selbstreflexion einschließen“. (T. Häcker, Wurzeln der Portfolioarbeit, 2006)

Ein wesentlicher Punkt des Konzepts ist nun die Dualität der Konzeptanwendung. Während Leistungsportfolios von Schüler/innen deren „direkte Leistungen“ beschreiben, ist das Lehrer/innenportfolio genauso geeignet, unterschiedliche didaktische Ansätze, eine Beschreibung von Interventionsstrategien im Unterricht, vielleicht auch ein „Lehrer/innentagebuch“ aufzuzeigen. Dieses Portfolio mag einerseits ein Nachweis für die Unterrichts- und Beziehungsarbeit sein, andererseits auch ein Instrument, sich selbst über Unterrichtserlebnisse klar zu werden. In den Bezügen des handlungsorientierten Unterrichtens sind Lehrtagebücher ein wichtiges Mittel, sich über Unterrichts- und Erziehungserfolge klar zu werden.

Rolf Dubs baut die Lehrer/innenkarriere, also das Fortkommen von Junglehrer/in zum „Masterteacher“ und auch die Entwicklung des Lehrer/innengehalts auf zwei Arbeitsformen auf: Das Erziehungs- und Unterrichtsportfolio und eine Assessmentsituation, in der sich Lehrende bewähren müssen. Beide Darstellungsformen zusammen ergäben die beste Möglichkeit, die Lehrer/innentätigkeit zu beurteilen und mögliche Karrieresprünge vorzuschlagen.

Edwin Stiller vom Landesinstitut aus Soest sieht folgende Portfoliomodelle, die für die Lehrer/innenausbildung wichtig sein können:

Sprachen- und Kulturportfolios haben sich in der österreichischen Schulkultur und im europäischen Umfeld bereits so gut eingeführt, dass sie als oft praktizierte Beispiele des Portfoliogedankens angesehen werden können.

Beim Portfolio lassen sich fast zwangsläufig die neuen Medien mit einbeziehen: Das Portfolio lässt sich als Datenbank führen, ein Medienportfolio ist bald geschaffen und in sehr speziellen Unterrichtssituation eignen sich Video-Portfolios für eine verdichtete Analyse zur Förderung reflexiven Lernens. In diesem Sinne hat sich ein digitales europäisches Lehrer/innenportfolio (EDIPED) entwickelt, das die Selbstevaluation und persönliche Weiterentwicklung von Personen in pädagogischen Berufen unterstützen soll. Das Portfolio umfasst die Bereiche, „Tätigkeiten und persönliche Qualifikation“, „Leitbild“, „Kompetenzen“, „Rückmeldungen“, „Reflexionen“ und statistische Daten.

Die jüngste Entwicklung ist die des ePortfolios (entwickelt aus dem europäischen Projekt EIFEL) und von „Salzburg Research“ 2004 zum ersten Mal in Österreich vorgestellt. Der Ansatz: Alle europäischen Bürger/innen sollen ihre formell und informell erworbenen Kompetenzen in elektronischer Form dokumentieren und präsentieren können. Neue Möglichkeiten wie Weblogs können einen virtuellen Diskussionskontext und damit Formen von Online-Communities generieren.

Neu ist auch, dass das Sammeln von Portfolioinhalten, das Auswählen, Reflektieren und die Projektion von multimedialen Inhalten in besonderer Weise unterstützt wird. Es ist den pädagogischen Hochschulen zu wünschen, gemeinsam mit Institutionen mit viel Know-how auf diesem Gebiet (Salzburg Research, Medieninstitut an der Donau Uni Krems u. a.) intensiv in diese Bereiche einzusteigen und mit aktuellen Werkzeugen (Mahara u. a.) ganz vorne in den Entwicklungen mitzumischen. ✕

*Dr. Christian Dorninger
BMUKK*

	Entwicklungsportfolio	Qualifizierungsportfolio	Präsentationsportfolio
Adressat	Die eigene Person	Ausbilder und Auszubildende	Abnehmende Institutionen
Funktion	Selbstreflexive Arbeit am professionellen Selbst	Standardorientierte Dokumentation und Steuerung der Kompetenzentwicklung	Aussagekräftige Präsentation des individuellen Kompetenzprofils
Ziel	Erhöhung der Selbststeuerung in der Lehrer/innenausbildung	Dialogische Begleitung der Kompetenzentwicklung	Förderung der beruflichen Entwicklung
Elemente	Biografische Reflexion Persönliche Arbeitstheorien Persönliche Arbeitsziele	Standardbezogene Einschätzungsbögen Kompetenzbilanzen Zertifizierung und Kommentierung	Formelle Dokumente Professionelles Selbstkonzept Individuelles Kompetenzprofil Beispiele gelungener Praxis

Tabelle: Wichtige Portfoliomodelle für die Lehrer/innenausbildung (nach Stiller)