



„Die Vorschläge der Kommission zeichnen sich durch ein hohes Maß an Unkenntnis der universitären wirtschaftspädagogischen Studienangebote aus.“

# Gemeinsame Lehrer/innenbildung von der Volksschule bis zur BMHS?

**Coverstory.** Eine kritische Stellungnahme zum Experten-/Expertinnenpapier „LehrerInnenbildung NEU“ aus der Sicht der Wirtschaftspädagogik.

Im März 2010 hat eine Experten-/Expertinnengruppe im Auftrag des bm:ukk sowie des BM.W\_F einen Bericht über die „LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ vorgelegt. Die Vorschläge der Kommission zeichnen sich durch ein hohes Maß an Unkenntnis der universitären wirtschaftspädagogischen Studienangebote aus, die einerseits Forderungen der Experten-/Expertinnengruppe wie z. B. jene einer Umstellung der Lehrer/innenausbildung auf die Bologna-Architektur bereits – teilweise seit mehreren Jahren – erfolgreich umsetzen und andererseits diese weit übertreffen. Der Grund: Beispielsweise sind

**Die Vorschläge der Kommission zeichnen sich durch ein hohes Maß an Unkenntnis der universitären wirtschaftspädagogischen Studienangebote aus.**

Durchlässigkeit und Polyvalenz für Wirtschaftspädagogen/-pädagoginnen eine Selbstverständlichkeit, und zwar nicht nur im Segment Schule, sondern ebenso in vielfältigen beruflichen Handlungsfeldern der Wirtschaft.

In einem Interview über geplante Maßnahmen der Bundesregierung zur Bildungsreform im Morgenjournal vom 6. September 2010 bezeichnete Frau Ministerin Schmied die Realisierung einer gemeinsamen Lehrer/innenbildung als eines der großen Reformprojekte. Das Konzept „LehrerInnenbildung NEU“ verfügt demnach über einen erheblichen bildungspolitischen Rückenwind. Vor diesem Hintergrund ist eine Auseinandersetzung mit diesem Reformpapier aus der Sicht der aktuellen universitären Lehrer/innenbildung für wirtschaftliche Fächer an BMHS (WIPÄD) vordringlich, weil bisher der sehr eingeschränkte Diskurs unter Ausschluss der Berufsbildung erfolgte, jedoch das Papier in den Grundzügen einen verbindlichen Geltungsanspruch für alle Bildungssektoren erhebt. Die Analyse erfolgt aus wirtschaftspädagogischer Perspektive, weil die vier WIPÄD-Standorte die einzigen universitären berufsbildenden Ausbildungsstätten in Österreich sind. Bedenkt man, dass sich rund 80 Prozent der Sekundarschüler/innen II für eine Berufsbildung entscheiden, davon mehr als die Hälfte vollzeitschulische Angebote wählen und innerhalb der BMHS rund 55 Prozent der Schüler/innen eine wirtschaftsberufliche Ausbildung (HAK, HLW, HLT etc.) präferieren – und die WIPÄD die Lehrer/innen für die profilbestimmenden wirtschaftsberuflichen Fächer ausbildet, dann wird ersichtlich, dass die WIPÄD in der österreichischen Lehrer/innenbildung der Berufsbildung der größte „Player“ ist. In diesem Kontext ist anzumerken, dass dieser Bedeutung im Reformpapier dadurch Rechnung getragen wurde, dass die WIPÄD in einem mehr als achtseitigen Endbericht nur einmal in einem Klammersatz

(S. 24) erwähnt wird und in der Experten-/Expertinnenkommission dieser relevanteste Bereich der beruflichen Lehrer/innenbildung personell überhaupt nicht vertreten war.

In den anschließenden Ausführungen werden folgende Fragen thematisiert:

- ❶ Worin bestehen die zentralen Ziele des Reformpapiers „LehrerInnenbildung NEU“ und welche Ausbildungsstruktur wird befürwortet?
- ❷ In welchen Bereichen würden einschneidende Veränderungen zum Status quo stattfinden und wie ist das Reformpapier aus der Sicht der Wirtschaftspädagogik zu bewerten?
- ❸ Welche Struktur weist das WIPÄD-Masterstudium an der WU Wien auf und wie ist das Innovationspotenzial dieser Ausbildungsstruktur im Vergleich zum Reformpapier zu beurteilen?

## Ad 1)

Einige zentrale Vorteile und Intentionen des neuen Modells können lt. Endbericht wie folgt zusammengefasst werden (vgl. S. 12):

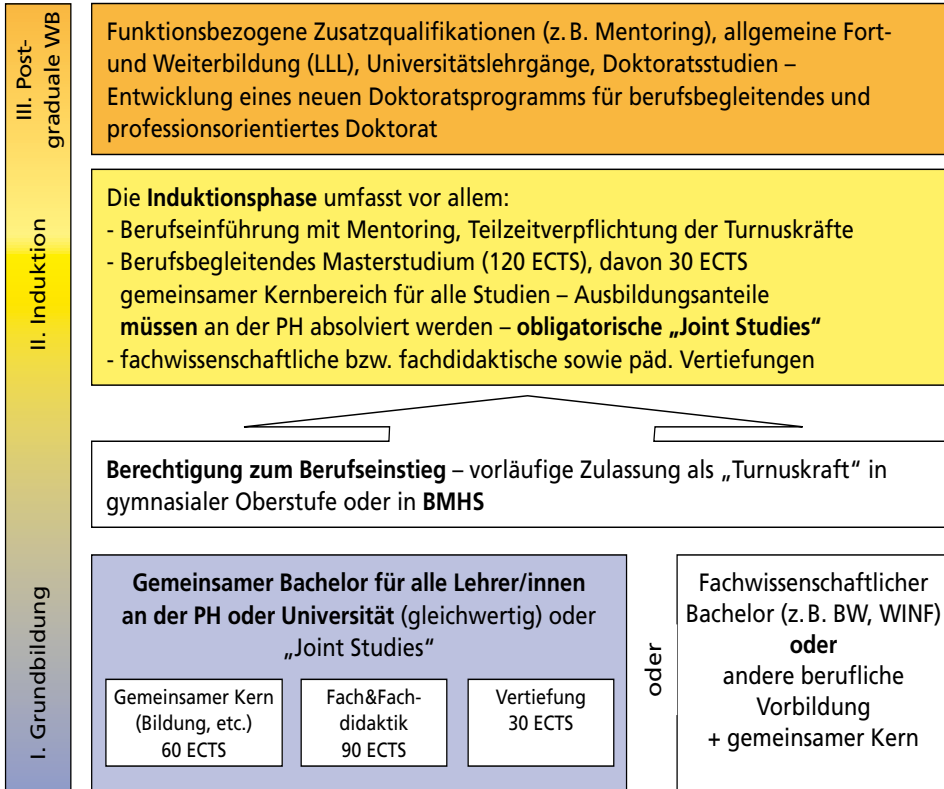
- a. Stärkung der Professionalisierung der Ausbildung für alle pädagogischen Berufe
- b. Förderung der Durchlässigkeit und Flexibilität zwischen verschiedenen pädagogischen Berufen – Beseitigung der bisherigen Hierarchisierung verschiedener pädagogischer Berufe durch Betonung der Gemeinsamkeiten
- c. Ermöglichung des Zugangs zu pädagogischen Arbeitsfeldern für Quereinsteiger/innen
- d. Förderung der Zusammenarbeit zwischen den bisherigen Institutionen, nämlich Universitäten, Pädagogischen Hochschulen sowie Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik
- e. Einbeziehung der Ausbildungsgänge für pädagogische Berufe in den Bologna-Prozess
- f. Es sollen alle Institutionen der österreichischen Lehrer/innenbildung in vier „Cluster“ zusammengefasst werden, um Kooperationen in regionalen Verbänden zu fördern.
- g. Es wird die Entwicklung eines „Professional Bachelor“ und eines „Professional Master“ empfohlen, der neben formalen auch non-formale und informell erworbene Kompetenzen anerkennt, die jenen der eher „academic“ Bachelor und Master entsprechen (vgl. S. 56, 57).

Zur Umsetzung dieser Ziele wird eine dreiphasige Ausbildungsarchitektur vorgeschlagen, die wie folgt visualisiert werden kann (vgl. Abbildung 1 auf der nächsten Seite):

Nach diesem Modell wird die Grundbildung grundsätzlich als Bachelor-Studium gestaltet. Das gemeinsame BA-Studium (blaues Feld) stellt den Regelfall der gemeinsamen Lehrer/innenbildung dar. Dieses Konzept beansprucht, Lehrer/innen im Spek-

trum zwischen Primarstufe und der Sekundarstufe II wie den BMHS eine gemeinsame Basis zu vermitteln und gleichzeitig den Besonderheiten der Fächer und Schultypen gerecht zu werden. Daher sind zwei Drittel des Studienangebots den spezifischen Fächern (Fach und Fachdidaktik), pädagogischen Vertiefungen

Abschluss der Induktionsphase mit erweitertem und vertieftem Kompetenzportfolio notwendig. Demnach kann auch ein im Umfang gleichwertiges Kompetenzportfolio praxisrelevanter professioneller Leistungen einen Masterabschluss ersetzen (vgl. S. 59). Ansonsten beinhaltet die Induktionsphase im zeitlichen Umfang



**Abbildung 1:** Drei-Phasenmodell der gemeinsamen LehrerInnenbildung lt. Endbericht „LehrerInnenbildung Neu“

und Schultypen gewidmet und ein Drittel der Grundbildung im Rahmen des sogenannten „Gemeinsamen Kernbereichs“ im Umfang von 60 ECTS. Die Studienangebote dieses Kerns verteilen sich auf das gesamte BA-Studium und bilden den „Nukleus“ der Gemeinsamkeit aller Lehrer/innen unterschiedlicher Schultypen und Fächer. Die Inhalte dieses Kernbereichs sind sehr allgemein gehalten, wenn Themenbereiche wie Bildung, Entwicklung und Lehren&Lernen genannt werden. Diese Bachelor-Ausbildung für alle künftigen Lehrer/innen können Studierende sowohl an Pädagogischen Hochschulen als auch an Universitäten absolvieren (Prinzip der Gleichwertigkeit der Institutionen). Das gemeinsame BA-Studium kann aber auch arbeitsteilig von beiden Institutionen angeboten werden (Joint Studies). Es gilt der Grundsatz, dass jeder Bachelor-Abschluss die Voraussetzung zu qualifizierter pädagogischer Berufstätigkeit bietet. Demnach können auch Absolventen/Absolventinnen eines fachwissenschaftlichen Bachelors (z. B. Betriebswirtschaft) sofort in Schulen beginnen, sofern sie ergänzend zum Fachstudium den „gemeinsamen Kern“ absolvieren. Ebenso berechtigen „andere berufliche Vorbildungen“ (S. 50) unabhängig vom BA-Abschluss den Zugang zu Schulen, sofern der gemeinsame Kern absolviert wird – diese Variante wird jedoch nicht näher ausgeführt.

Wenngleich mit dem BA-Abschluss ein Berufsstart als „Turnus-Kraft“ möglich ist, genügt diese Grundbildung nicht für den dauerhaften Verbleib in der Profession. Dafür ist der erfolgreiche

von mindestens zwei Jahren neben der für alle verpflichtenden, mit Mentoring versehenen Berufseinführung die Absolvierung eines berufsbegleitenden Masterstudiums im Umfang von 120 ECTS. Für alle Masterstudien ist ein gemeinsamer Kern von 30 ECTS obligatorisch. Er dient u. a. zur Bestimmung der Berufseignung. Um die vielfältigen Aufgaben der Berufseinführung wahrzunehmen, sollten Turnuskräfte nur als Teilzeit-Lehrer/innen angestellt werden.

Allen Absolventen/Absolventinnen der Induktionsphase stehen postgraduale Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten offen, die für Fach- und Führungsaufgaben im Bildungsbereich qualifizieren. Ebenso soll ein spezielles Doktoratsprogramm für Lehrer/innen entwickelt werden.

**Ad 2)**

Im Experten-/Expertinnenpapier wird das Drei-Phasen-Modell der LehrerInnenbildung wie folgt bewertet: „Die neue Bildungsstruktur stärkt und erweitert für alle pädagogischen Berufe die fachwissenschaftliche und pädagogische Grund- und Weiterbildung und

führt in keinem Bereich zu einem Absenken bisher verlangter Ausbildungsanforderungen“ (S. 10). Diese Aussage ist aus der Sicht der Wirtschaftspädagogik falsch, weil eine Umsetzung dieses Modells sehr wohl ein „Downgrading“ der Lehrer/innen

**Die Berechtigung zum Unterrichtseinstieg in die BMHS mit einem Bachelor-Abschluss führt – im Vergleich zu Ist-Situation – zu einer signifikanten Reduzierung der fachwissenschaftlichen Basis.**

wirtschaftlicher Fächer – gemessen an der aktuellen Ausbildungsrealität – bedeutet. Die Berechtigung zum Unterrichtseinstieg in die BMHS mit einem Bachelor-Abschluss führt – im Vergleich zu Ist-Situation – zu einer signifikanten Reduzierung der fachwissenschaftlichen Basis, weil derzeit Lehrer/innen fachtheoretischer Fächer an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen ein abgeschlossenes Wirtschaftspädagogikstudium auf Magister- oder Masterniveau benötigen. Das Modell LehrerInnenbildung NEU bleibt aus der Sicht der Wirtschaftspädagogik in vielen zentralen Bereichen hinter den Standards der aktuellen universitären Ausbildung zurück. Diese Feststellung wird exemplarisch wie folgt untermauert:

- Absolventen/Absolventinnen eines wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiums verfügen über eine geringere fachwissenschaftliche Expertise als jene in Magister- oder Masterstu-

dien. Wenn, wie im Experten-/Expertinnenpapier vorgeschlagen, auch ein Bachelor einer pädagogischen Hochschule eine ausreichende Qualifikation für eine Unterrichtstätigkeit an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen darstellt, dann ist die für eine professionelle Fachdidaktik erforderliche fachwissenschaftliche Expertise in noch geringerem Umfang vorhanden, weil pädagogische Hochschulen nicht einmal in Ansätzen über die fachwissenschaftliche Kompetenz von wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten oder Wirtschaftsuniversitäten verfügen. Die im Experten-/Expertinnenpapier angedeutete Möglichkeit eines neuen Typus eines Grundstudiums namens „Professional Bachelor“ (vgl. S. 56) lässt eine noch offensivere Strategie einer „akademischen Miniatur-Konzeption“ befürchten und damit ein noch stärkeres Abkoppeln von universitären Durchlässigkeitskorridoren.

- Die bisherige Polyvalenz wirtschaftspädagogischer Studien (vgl. HAUER/STOCK 2007) war im Wesentlichen dadurch möglich, dass Studierenden nicht eine auf pädagogische Berufe eingeschränkte Fachkompetenz vermittelt wird, sondern eine wirtschaftswissenschaftliche Qualifizierung für über den pädagogischen Bereich hinaus reichende akademische kaufmännische Berufe (vgl. NEUWEG 2010, S.31). Mit einem Bachelorabschluss einer PH erleidet der „Marktwert“ der Absolventen/Absolventinnen am Arbeitsmarkt im Vergleich

### Mit einem Bachelorabschluss einer PH erleidet der „Marktwert“ der Absolventen/Absolventinnen am Arbeitsmarkt im Vergleich zu jenen wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten oder von Wirtschaftsuniversitäten einen „Kurssturz.“

zu jenen wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten oder von Wirtschaftsuniversitäten einen „Kurssturz“, weil die wirtschaftswissenschaftliche Reputation einer PH im Vergleich zu den großen Universitäten – metaphorisch gesprochen – einer „Nano-Version“ gleicht. Dazu kommt, dass diese Kapazitäten an PHs, deren Status als universitäre Einrichtung nicht geklärt ist, nicht vorhanden sind und neu aufgebaut werden müssten. Daraus ergäbe sich das Paradoxon, dass bestehende exzellente Ausbildungseinrichtungen an Universitäten zurückgefahren werden und gleichzeitig in PHs investiert wird. In diesem Fall ergäbe sich eine „bildungspolitische Skylink-Version“.

- Es ist nicht nachzuvollziehen, dass für die Lehrer/innenausbildung aller Schultypen eine obligatorische Zwangskooperation empfohlen wird. So wird im Experten-/Expertinnenpapier angemerkt: „Die berufsbegleitenden Masterstudiengänge (...) werden (...) grundsätzlich gemeinsam verantwortet und organisiert“. Diese Empfehlung ist aus der Sicht der WIPÄD in zweierlei Hinsicht zu kritisieren. Einerseits führt eine Regelung, wonach sowohl Universitäten als auch pädagogische Hochschulen gleichermaßen für die Ausbildung verantwortlich sind, zu einer strukturellen Unzuständigkeit. Zu Recht weist der in Zürich lehrende Pädagoge Oelkers darauf hin, dass eine gute Lehrer/innenausbildung einer klaren Zuständigkeit bedarf, wie sie beispielweise im Wipäd-Studium an der WU gegeben ist. Andererseits impliziert diese Empfehlung, dass auch im Masterprogramm die pädagogischen Hochschulen, die

nach derzeitiger Rechtslage keinen universitären Status haben, in die Ausbildung eingebunden werden müssen. Dafür besteht aus wirtschaftspädagogischer Sicht keine Notwendigkeit, weil gerade im Wipäd-Studium die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildungsanteile curricular stringent verknüpft werden. Wenn man bedenkt, dass bereits derzeit viele PHs mit den vielfältigen zusätzlichen Aufgaben im Spektrum zwischen

### Wenn man bedenkt, dass bereits derzeit viele PHs mit den vielfältigen zusätzlichen Aufgaben im Spektrum zwischen Aus- und Weiterbildung überfordert sind, dann stellt sich die Frage, mit welchen personellen, finanziellen und räumlichen Ressourcen die PHs die zugewiesenen Aufgaben der Experten-/Expertinnenkommission realisieren sollen.

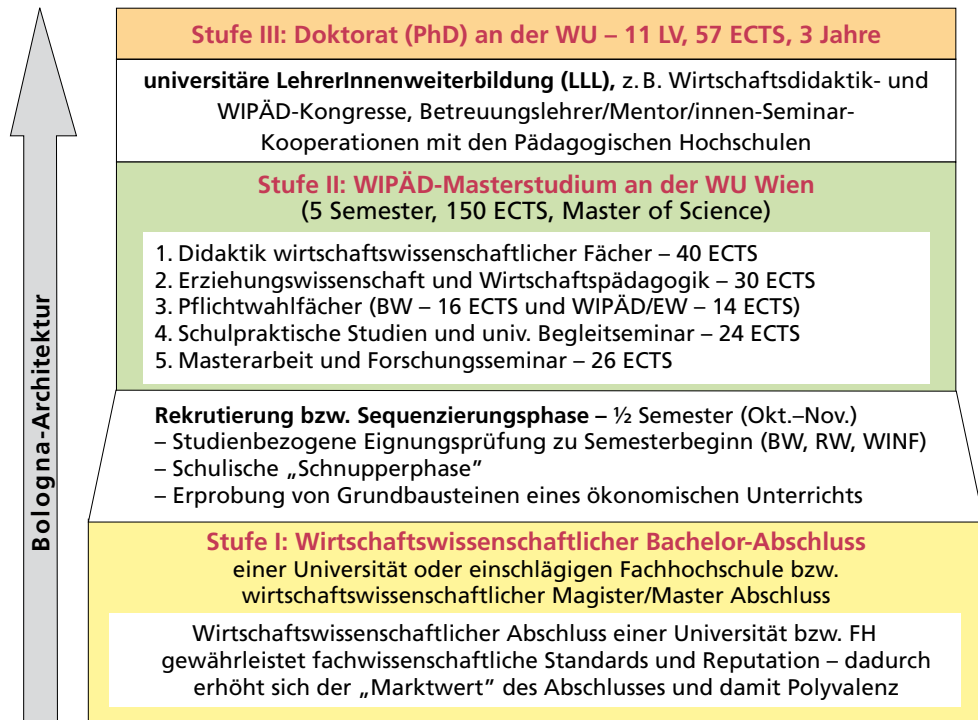
Aus- und Weiterbildung überfordert sind, dann stellt sich die Frage, mit welchen personellen, finanziellen und räumlichen Ressourcen die PHs die zugewiesenen Aufgaben der Experten-/Expertinnenkommission realisieren sollen.

- Ein anderer Aspekt ist, inwieweit das Reformpapier die Durchlässigkeit zu universitären Ausbildungswegen ermöglicht, weil beispielsweise ein Doktorat an der WU Wien einen akademischen Masterabschluss voraussetzt, der in anerkannten akademischen Institutionen erworben wurde. Grundsätzlich ist kritisch anzumerken, dass im Endbericht ausschließlich berufsbegleitende Masterprogramme vorgesehen sind, die erfahrungsgemäß „den/die zerrissene/n Halbzeit-Student/in“ schaffen (vgl. NEUWEG 2010, S. 32, FORTMÜLLER 2010, S.198).

#### Ad 3)

Im Unterschied zum Experten-/Expertinnenpapier zeichnet sich das Masterstudium an der WU Wien durch eine klare Orientierung an der Bologna-Struktur aus und ermöglicht gleichermaßen Polyvalenz, universitäre internationale Durchlässigkeit wie auch Professionalität der Ausbildung (vgl. Aff2007, AFF/SCHWARZL 2009). Wie die Abbildung 2 verdeutlicht, basiert diese Lehrer/innenausbildung auf einem wirtschaftswissenschaftlichen Abschluss auf Bachelor- oder Magister-/Masterniveau sowie einer Rekrutierungsphase im Umfang eines halben Semesters, die spezifische Anforderungen von Wirtschaftslehrern/-lehrerinnen variantenreich berücksichtigt.

Die im Expertenpapier geforderte Möglichkeit von Quereinsteiger/innen ist im bestehenden WIPÄD-Masterstudium umfassend eingelöst, weil rund 50 % der Masterstudierenden über eine langjährige Berufserfahrung verfügen, teilweise mehr als zwei Jahrzehnte. Demnach studieren bereits jetzt viele „Profis mit spezieller Berufserfahrung“ im Masterprogramm der WU Wien. Solange die Berufsbildenden höheren Schulen den Anspruch erheben, polyvalent auszubilden, also neben der Berufsqualifikation auch volle Studierfähigkeit zu gewährleisten, sind akademisch vollwertige Masterprogramme Grundvoraussetzung für eine Lehrertätigkeit. Ergänzend sei angemerkt, dass auch in den relevanten europäischen Industriestaaten diese Ausbildungsphilosophie (volles akademisches Masterstudium) Standard ist.



**Abbildung 2:** Das Wipäd-Masterstudium an der WU Wien im Spektrum zwischen Polyvalenz und Professionalität

Das Curriculum des Masterprogramms verdeutlicht die stringente und enge Verzahnung zwischen wirtschaftswissenschaftlichen Kompetenzen, ergänzt um schulrelevantes fachliches Wissen mit fachdidaktischem Know-how, erziehungswissenschaftlicher Expertise und schulpraktischer Erfahrung (vgl. [www.wu.ac.at/master/wipaed](http://www.wu.ac.at/master/wipaed)). Dieses Ausbildungsportfolio wird um eine schulrelevante Forschungskompetenz ergänzt. Der Abschluss „Master of Science“ ist international anschlussfähig und eröffnet weitere Qualifizierungswege zwischen PhD sowie sonstigen postgradualen Weiterbildungswegen. Ergänzend organisiert das WIPÄD-Institut an der WU Wien im Sinne der Zielvorstellungen des LLL Wirtschaftsdidaktik-Kongresse oder Weiterbildungen für die Betreuungslehrer/innen (Mentoren/Mentorinnen) – in diesen Bereichen der Weiterbildung besteht bereits seit vielen Jahren eine sehr gute Kooperation mit den regionalen PHs.

Vergleicht man das Konzept „LehrerInnenbildung NEU“ mit der wirtschaftspädagogischen Ausbildung an der WU Wien (und diese Einschätzung gilt auch für die anderen Wipäd-Standorte), dann werden die im Experten-/Expertinnenpapier reklamierten Vorteile a) bis c) (vgl. Punkt Ad I) durch die bestehende Wipäd-Ausbildung nicht nur vollinhaltlich eingelöst, sondern sogar noch übertroffen. Vor dem Hintergrund einer dreijährigen Erfahrung der WU Wien mit einer erfolgreichen universitären Lehrer/in-

nenbildung in der Bologna-Architektur ist ärgerlich, dass in den von der Kommission vorgeschlagenen Bildungsclustern (vgl. S. 72) die WU mit einer bereits rund 100-jährigen Tradition in der Ausbildung von „Handelslehrern/-lehrerinnen“ ignoriert wird. Diese Ignoranz gibt einen Hinweis auf die Seriösität des Anspruchs des Reformpapiers, für alle Schultypen und Lehrer/innen unterschiedlicher Fächer – so auch für wirtschaftsberufliche wie BW, RW, WINF – eine gemeinsame professionelle und qualitativ hochwertige Ausbildungsarchitektur zu schaffen.

Ohne Zweifel enthält der Endbericht LehrerInnenbildung Neu für die gemeinsame Ausbildung der Lehrer/innen im Spektrum zwischen Kindergartenpädagogik und Sekundarschule I interessante und wertvolle Impulse. Der Grundgedanke der gemeinsamen Lehrausbildung ist jedoch für die in Österreich so vielfältig gegliederte Sekundarstufe II zwischen dualem System, BMHS und gymnasialer Oberstufe massiv infrage zu stellen, weil man dieser Vielfalt an Ausbildungsangeboten, die ein „Juwel“ der österreichischen Bildungsarchitektur darstellen, nicht mit einem „akademischen Bonsai-Konzept“ mangelnder fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Tiefe begegnen kann.

✕  
*Univ.-Prof. Josef Aff*

*Vorstand des Instituts für Wirtschaftspädagogik, WU Wien*

**Literatur:**

AFF J. 2007. *Wie gestaltet man eine professionelle WIPÄD-Lehrerausbildung?* In: *Wissenplus 5–06/07, Sonderausgabe*. S. 6–13.  
 AFF J./FORTMÜLLER R. 2009. *Lehrer/innen-Aus- und Weiterbildung für berufsbildende Schulen: Kritik und Reformoptionen* In: *Wissenplus 1–09/10*. S.11–14.  
 AFF J./SCHWARZL C. 2009. *Umsetzung einer modernen universitären LehrerInnenbildung zwischen Professionalität, Arbeitsmarktperspektive und aufgeklärtem Humanismus*. In: *Wissenplus 3–09/10* S. 1–IV.  
 BMUK *LehrerInnenbildung NEU 2010. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Endbericht*. Online: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf) (8.9.2010).  
 FORTMÜLLER R. 2010. *Wirtschaftslehrer/innenbildung im Rahmen der Bologna-Architektur*. In: Fortmüller R./Fuhrmann B. 2010 (Hrsg.) *Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d’Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung* S.191–200.

HAUER E./STOCK M 2007. *Karriereläufe und Berufsperspektiven von Wipäd-Absolventen der Standorte Wien und Graz*. In: *Wissenplus 5–06/07*, S.42–50.  
 MAYR J./NEUWEG G. 2009. *Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung* In: *Bildungsbericht 2009*. S.99–121. Online: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb\\_band2.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf) (8.9.2010).  
 NEUWEG G. 2010. *Braucht auch die Wirtschaftspädagogik eine „LehrerInnenbildung NEU“?* In: *Wissenplus 04–09/10*. S.30–33.  
 NEUWEG G. 2010. *Fachkompetenz als Herzstück wirtschaftspädagogischer Professionalität*. In: Fortmüller R./Fuhrmann B. 2010 (Hrsg.) *Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d’Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung* S.101–111.

# LehrerInnenbildung NEU: Schlüssel zur Zukunftsgestaltung

**Gastkommentar.** Personen als Lehrer/innen zu gewinnen, ist eine erstrangige Herausforderung.

**E**s steht außer Streit: Bildung und Qualifikation junger Menschen von heute sind die wichtigsten Zukunftswerte. Und ebenso klar ist, dass – nach den Kindern und Jugendlichen selbst – die Lehrenden, Pädagoginnen und Pädagogen, die wichtigste und entscheidende Rolle spielen.

Personen zu gewinnen, die gewillt und geeignet sind, pädagogische Berufe auszuüben, diese auf ihre verantwortungsvolle Aufgabe vorzubereiten, aus- und weiterzubilden und ihnen die erforderlichen Rahmenbedingungen für qualifizierte und attraktive Berufslaufbahnen zu bieten, ist damit eine erstrangige Herausforderung zur Gestaltung unserer Zukunft.

Auch wenn wir mit der Schaffung der pädagogischen Hochschulen gerade einen großen Schritt in der Lehrer/innenbildung hinter uns haben, ist der Handlungsbedarf offensichtlich.

Die Lehrer/innen- und Pädagogen-/Pädagoginnenbildung in Österreich ist extrem segmentiert. An 14 Pädagogischen Hochschulen und 14 Universitäten werden Lehrer/innen ausgebildet, die Kindergarten- und Sozialpädagogikausbildung erfolgt an Schulen der oberen Sekundarstufe, an Fachhochschulen gibt es

**Personen zu gewinnen, die gewillt und geeignet sind, pädagogische Berufe auszuüben ist eine erstrangige Herausforderung zur Gestaltung unserer Zukunft.**

relevante Bildungsangebote – übergreifende gemeinsame Vorstellungen von Profession und Qualität, von der Aufnahme von Studierenden über die Gestaltung von Studienplänen und Curricula, bis hin zur Berufseinführung und zur Weiterbildung sind nicht erkennbar.

Das hat zum Teil drastische Konsequenzen.

Erstens: Man weiß voneinander nichts. Die Allgemeinbildung weiß nichts von der Berufsbildung, die Abstimmung zwischen Primarstufe und Kindergarten erfolgt nur in engagierten Einzelfällen, der Schritt von der Primarstufe zur Sekundarstufe ist oft kein Übergang sondern ein „Bruch“, weil da und dort völlig andere Bildungsvorstellungen, Unterrichtsorganisation, Lern- und Lehrmethoden walten.

Das steigert sich noch an den Schnittstellen zwischen 8., 9. und 10. Schulstufe, worauf gerade die OECD-Review zur Berufsbildung in Österreich deutlich hingewiesen hat, und setzt sich fort an den Übergängen vom sekundären zum tertiären System.

Aber, zweitens, auch horizontal weist das österreichische System originelle Strukturen auf: Die Ausbildung von Lehrerinnen/Lehrern für die Sekundarstufe I erfolgt für wortidentische Lehrpläne und weithin vergleichbare Zielgruppen an unterschiedlichen Insti-

tutionen, nach völlig unterschiedlichen Konzepten, die weder innerhalb der Institutionen – Universitäten, Pädagogischen Hochschulen – geschweige denn zwischen diesen Ausbildungsfeldern koordiniert sind.

Drittens, viele der Schwierigkeiten, mit denen sich Schüler/innen, Eltern und letztlich die ganze Gesellschaft konfrontiert sehen, Schulabbruch, Drop-out, Bildungszeit-, ja Lebenszeit-Verlust, daraus resultierende individuelle, soziale, ökonomische Konsequenzen – lassen sich unschwer auf diesen systemischen Hintergrund und dessen Folgewirkungen zurückführen.

Das alles kann allein durch die Gestaltung der LehrerInnenbildung NEU nicht gelöst werden. LehrerInnenbildung NEU muss aber Perspektiven und Konzepte vorgeben, die im Hinblick auf Gestaltungserfordernisse im Bildungswesen der Zukunft wegweisend sind.

Genau das hat die Experten-/Expertinnengruppe „LehrerInnenbildung NEU – die Zukunft der pädagogischen Berufe“ mit ihrer Konzeption der Curriculum-Architektur und des Drei-Phasen-Modelles vorgelegt: Eine einheitliche Curriculum-Architektur für alle pädagogischen Berufe, die grundsätzlich die vier Säulen Pädagogik, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Fachpraxis integrativ einbindet, und die gemeinsame Kernkompetenzen definiert, damit eine Klammer zwischen allen pädagogischen Professionen schafft und die Durchlässigkeit erhöht, gleichzeitig ausreichend Raum bietet, um den unterschiedlichen Anforderungen in verschiedenen pädagogischen Einsatzfeldern gerecht werden zu können.

Das ist gerade für den berufsbildenden Bereich besonders bedeutend. Dieser ist eines der – wenigen – Stärkefelder in der ös-

**Die Ausbildung von Pädagogen/Pädagoginnen für die Berufsbildung hat eigene Gesetzmäßigkeiten, muss jedoch ebenso als integrativer Bestandteil des Bildungssystems gesehen werden wie die Allgemeinbildung.**

terreichischen Bildungslandschaft. Über 80 Prozent der Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren sind entweder vollzeitschulisch oder dual – Lehre – in Berufsbildung, in Verbindung mit der, vor kurzem auch von der OECD hervorgehobenen Rolle der Polytechnischen Schule bildet dies eine wesentliche Grundlage der, im internationalen Vergleich, konstant relativ günstigen Situation der „Transition“ von der Schule in den Beruf und der Jugendbeschäftigung in Österreich.

Die Ausbildung von Pädagogen/Pädagoginnen für die Berufsbildung hat eigene Gesetzmäßigkeiten, unterschiedlich ausgeprägt

in technischen, kaufmännischen und humanberuflich-dienstleistungsorientierten Bildungsfeldern, muss jedoch ebenso als integrativer Bestandteil des Bildungssystems gesehen werden wie die Allgemeinbildung.

Ein Merkmal sticht hervor: der hohe Anteil von Personen, die nicht eine pädagogische Erstausbildung und Berufserfahrung aufweisen, die sich später für den Beruf als Pädagoge/Pädagogin entscheiden. Das fordert zu besonderen Qualifizierungsleistungen in der pädagogischen Berufseinführungsphase heraus, stellt jedoch eine Qualität dar, die dem gesamten Bildungswesen stärker zugutekommen sollte.

Dabei sind substantielle Fragen vor formale zu reihen. Die Berufsbildung fordert zu Recht, dass auch non-formal oder informell erworbene Qualifikationen im Rahmen von Akkreditierungen – etwa im Konzept des Nationalen Qualifikationsrahmens – berücksichtigt werden müssen, umso mehr muss das auch für den Einsatz von Lehrenden im Bildungswesen gelten.

Gerade im Berufsbildungsbereich ist nicht nur der „akademische Master“ das Maß der Dinge. Da zählen auch andere Kompetenzen: Warum sollen nicht ein Verkaufsprofi, ein Organisationstalent, ein/e begnadete/r Designer/in, ein/e Informatiker/in mit entsprechender pädagogischer Berufseinführung und Zusatzqualifikation als hervorragende Lehrpersonen wirken können?

Natürlich wird das in pädagogischen Teams erfolgen.

Darum geht es: die „LehrerInnenbildung NEU“ nicht nur isoliert zu denken und zu gestalten, sondern eine Optimierung und Dynamisierung der Bildungsprozesse insgesamt zu erreichen, damit die Qualität und das Engagement hervorragend ausgebildeter Pädagogen/Pädagoginnen voll zum Tragen kommen können.

Die LehrerInnenbildung NEU muss unabhängig von Veränderungen in anderen Handlungsfeldern wirksam werden können, wird aber, richtig umgesetzt, dazu beitragen, dass das gesamte Bildungswesen im Interesse der Kinder und Jugendlichen, der Familien, der Wirtschaft und Berufswelt und der gesamten Gesellschaft neu gestaltet werden kann. ✕



**Autor: DR. PETER HÄRTEL**  
Geschäftsführer der Steirischen  
Volkswirtschaftlichen Gesellschaft,  
Mitglied der Bildungskommission

## Zukunft der pädagogischen Berufe

**Hintergrund.** Nun also ist er im zweiten Anlauf fertiggestellt, der Endbericht der ExpertenInnengruppe LehrerInnenbildung NEU.

Im Mittelpunkt der Überlegungen steht ein 3-Phasenmodell bestehend aus einer Grundbildung (als Bachelorstudium mit dem Erwerb gleicher Kernkompetenzen für alle pädagogischen Berufe, aber mit einem modularen System von Studieninhalten), einer Berufseinführungsphase („Induktion“ genannt; mit eigenständigen Qualifikationen für den berufsbildenden Bereich auf dem Niveau eines Masterstudiums) und einer lebensbegleitenden Fort- und Weiterbildungsphase (mit Zusatzqualifikationen für die Schulleitung, Fachbereiche, Diversity Management, IT, Innovation und Qualitätssicherung und Schulentwicklung; Abschluss „Master of Advanced Studies“; berufsbiografische Entwicklungen). Die drei Entwicklungsstufen sind als notwendiges Gesamtprogramm, als Einheit zu sehen.

Als gemeinsame Kernkompetenzen werden angesehen: Kommunikation, Lehren und Lernen, Domänen wie Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Geisteswissenschaften, fachwissenschaftliche „Einsicht zur Weltsicht“ und eine Vertiefung in Schwerpunktbereichen.

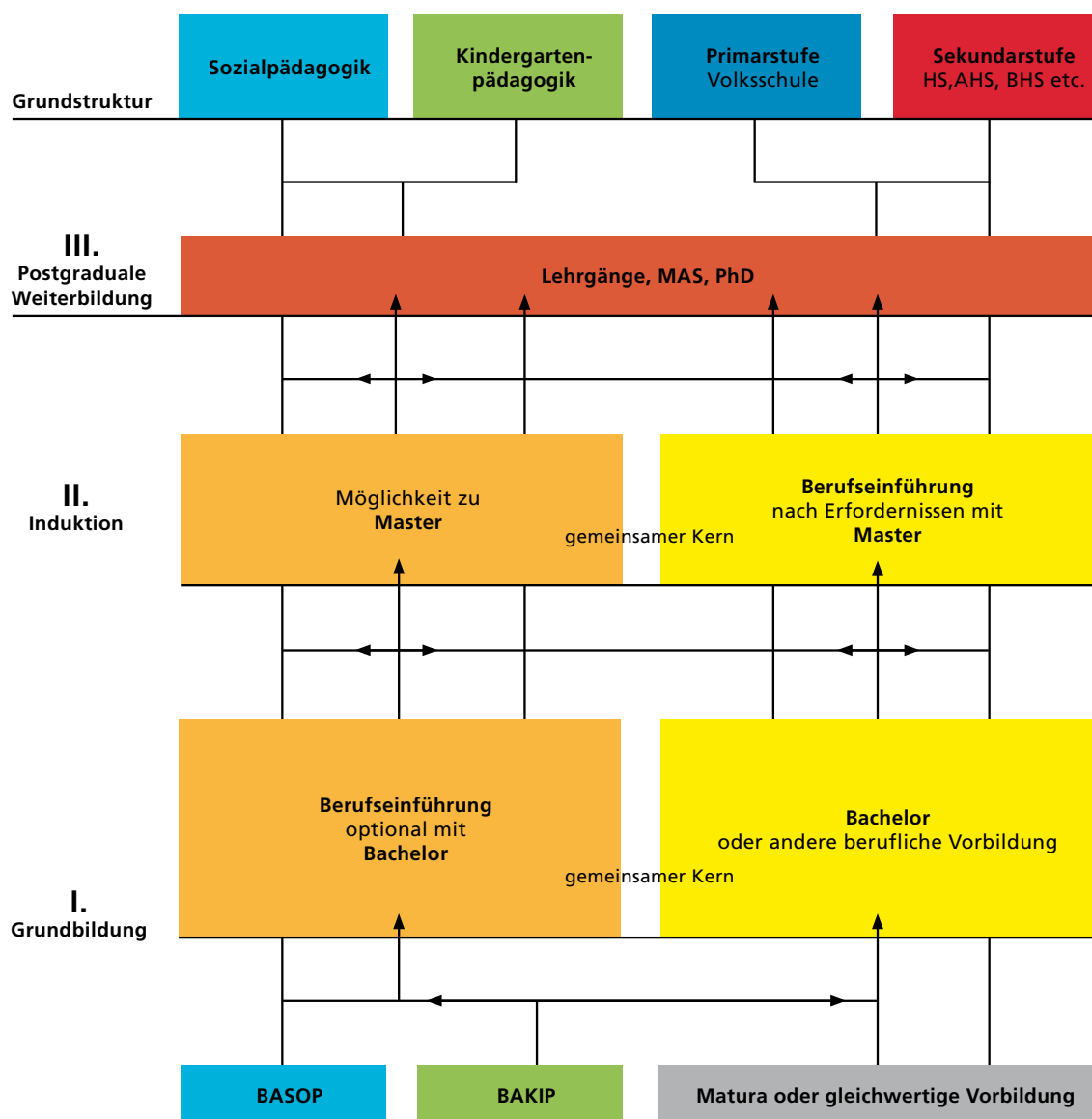
Als ein wichtiger Vorteil des Konzepts wird die Durchlässigkeit und Flexibilität zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Berufen gesehen; es soll Quereinstiege erlauben und im

Sinne des europäischen Hochschulraumes an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen stattfinden. Die Bakip-Ausbildung soll auf das Bachelorstudium anrechenbar gemacht werden, und der Zugang für berufsbildende pädagogische Berufe soll auch ohne Matura möglich sein. Der „professional Bachelor und Master“ steht zur Diskussion.

Bei der Analyse der derzeitigen Struktur der österreichischen LehrerInnenbildung (Seite 23/24<sup>1</sup>) wird sehr dezent auf die Heterogenität hingewiesen. Dabei geht es aber nicht nur um die Statusunterschiede zwischen Lehrenden höherer Schulen und von Pflichtschulen, sondern auch um die Lehrenden im berufsbildenden Bereich, die ihre pädagogische Zusatzqualifikation auf einem Fachstudium – und nicht auf den „Kernkompetenzen für alle pädagogischen Berufe“ aufsetzen.

Obwohl dieser Status quo also prinzipiell erwähnt wird, ist dieser grundsätzliche Unterschied zwischen pädagogischen Kernkompetenzen und dem Fachstudium nicht deutlich herausgearbeitet.

International gesehen gibt es sehr unterschiedliche Formate für pädagogische Ausbildungen, wobei die hier vorgeschlagene Österreich vom Umfang und Niveau in eine Spitzengruppe bringen



**Abbildung 1:** Konzept LehrerInnenbildung NEU – die Zukunft der pädagogischen Berufe, P. Härtel et al., Endbericht, Seite 50 Wien, März 2010)

würde, ohne eine einseitige Akademisierung zulasten der Berufspraxis voranzutreiben.

Dem Ausbildungskonzept liegt eine klare Kompetenzorientierung zugrunde, die Wissen, Handeln und Können, Motivation und Haltungen umfasst. Die Fokussierung auf Kompetenzen orientiert sich an fünf Perspektiven, die verzahnt ausgestaltet werden sollen: Kompetenz und Berufsbiografie, Kompetenz und Handlungsqualität, Kompetenz und Bildungssystem, Kompetenz und Profession und Kompetenz und Ethos.

Die Curriculum-Architektur für alle lehrenden und erziehenden Berufe hat folgende Gestalt, wie umseitig abgebildet.

Auf Seite 56 und 57<sup>1</sup> werden besondere Empfehlungen für das berufsbildende Schulwesen ausgesprochen: Das Spektrum der „anderen Erstausbildungen“, wie die fachliche Vorbildung der Lehrenden in der Berufsbildung genannt wird, soll in das Grundcurriculum integriert werden – wobei dieselben Abschlüsse wie im Gesamtmodell gefunden werden müssen (z. B. „professional Bachelor bzw. Master“). Hier ist noch ein Anschluss zur gelebten und

für gut befundenen Lehrer/innenausbildung für fachtheoretische und fachpraktische Unterrichtsbereiche zu vollbringen. Erst dann kann das Konzept aus der Sicht der Berufsbildung genau beurteilt werden.

Abschließend wird im Konzept für ein „Kontinuum einer professionellen Entwicklung“ plädiert, das vor der Grundbildung mit einer „Eignungsabklärung“ beginnt (bestehend aus einem „Selbsterkundungsverfahren“, beinhaltet aber auch „Fremdselektion“ für die Aufnahme). Wissenschaftlichkeit und Forschung sind ein konstituierendes Element der pädagogischen Hochschulen, wobei Fachdidaktik, systemische Bildungsforschung, Professionsforschung und fachwissenschaftliche Forschung vorzusehen sind. Die Dualität von Forschung und Lehre ist ein konstituierendes Element dieses Konzeptes. ✕

Dr. Christian Dorninger  
BMUKK

<sup>1</sup> siehe dazu auch die entsprechenden Beiträge im Endbericht

## Ansätze in der Lehrer/innen- ausbildung

**Analyse.** Schultypen und Schulstufen nicht isoliert betrachten

**A**uch wenn wir uns im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Lehramtsausbildung auf den Berufsschulbereich konzentrieren, sind wir der Ansicht, dass Schultypen und Schulstufen nicht isoliert betrachtet werden dürfen. Dementsprechend halten wir es für notwendig, auch in der Ausbildung einen Überblick über alle Schulstufen zu erhalten. Wege dazu bieten sich über Hospitationen in verschiedenen Schulstufen an, ebenso sollte es selbstverständlich sein, die Bildungsstandards zumindest der vorangegangenen Schulstufe zu kennen.

Ausbildung darf nicht eindimensional verlaufen. Vernetzung ist ein wichtiges Schlagwort in der heutigen (Aus-)Bildungslandschaft. Unter diesem Aspekt beleuchten wir die Vor- und Nachteile des integrativen und des additiven Ansatzes:

### Integrativer Ansatz

#### Pro

- für Masterstudium geeignet
- Zeit für Überlegungen und wissenschaftliches Arbeiten
- Verstärkung von fachtheoretischem Wissen
- fügt sich in die Bologna-Struktur ein
- ermöglicht Spezialisierungen in den jeweiligen Fachbereichen (Technik/Naturwissenschaften/Sprachen etc. – müsste für alle Fachbereiche angeboten werden)

#### Contra

- zu theoretisch
- Wertigkeit ist zu stark auf Inhalten gelagert, ohne die Anbindung an die Praxis erleben zu lassen
- überholter Zugang zu Unterricht
- zu später Zugang bzw. Erstkontakt zur Praxis bzw. Schüler
- nicht laufende Reflexion in der Interaktion Lehrende/Lernende
- zu späte Vermittlung des tatsächlichen Berufsbildes
- falsche Definition von Qualifikationen/zu wissenslastig – geht zu wenig auf Schlüsselkompetenzen ein
- nicht geeignet für Bachelorstudium

### Additiver Ansatz

#### Pro

- ermöglicht es, quer einzusteigen
- bezieht/vermittelt verstärkt Berufspraxis ein
- fördert die bewusste Wahl bzw. Entscheidung für den Lehrberuf
- verstärktes Erkennen von wichtigen Unterrichtsinhalten
- erhöhte Glaubwürdigkeit
- Vorhandene Ressourcen werden genutzt und müssen nicht zur Gänze erst durch Ausbildung erworben und finanziert werden.
- erhöht bei der Lehrperson Selbstverantwortung und Eigenmotivation
- ausreichende Lebenserfahrung, welche den Schülern als Vorbild dient
- hohe soziale Kompetenz

#### Contra

- fachliche Kompetenz in Teilbereichen der fachlichen Bildung zu kurz
- zu starkes Verlassen auf Vorbildung
- zu geringe Anrechnung von bereits vorhandenem Spezialistenwissen
- geringere Flexibilität bei reinen Praktikern in Bezug auf vermehrte Förderung theoretischer Inhalte in der Ausbildung

### Persönliche Vorstellungen der Autorinnen:

- von Anfang an schulbegleitender Dienst (gleichgültig, wann im Schuljahr mit dem Unterrichten begonnen wird)
- Kennenlernen anderer Schultypen/Schulstufen (Nahtstellen)
- Wertschätzung gegenüber Studierenden
- Kooperationen mit anderen Universitäten
- Fachausbildung in Kooperation mit der Wirtschaft/dem öffentlichen Dienst
- sinnvolle Credit-Einteilung
- Raum für Entwicklung ✘

*Christina Heinrich, Susanne Thomä,  
Lehrerinnen aus der BS für Handel und Administration*