

Johannes Mayr, Peter Posch

Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven

Zusammenfassung: Die österreichische Lehrerbildung befindet sich im Umbruch, insbesondere was ihre Verortung betrifft: Es ist offen, ob sie an neu zu schaffenden Organisationseinheiten der bestehenden Universitäten angesiedelt sein wird, und/oder an eigenständigen Pädagogischen Universitäten, die aus den Pädagogischen Hochschulen hervorgehen könnten. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Beitrag die bestehende Lehrbildungslandschaft Österreichs kritisch beleuchtet und versucht herauszuarbeiten, wie weit die zur Diskussion stehenden Optionen den Erwartungen an eine qualitätsvolle Lehrerbildung entsprechen.

Teacher training in Austria: analyses and perspectives

Abstract: Austrian teacher training is in a period of transition, especially when it comes to its identity: it is still uncertain whether it will be positioned at yet nonexistent organizational units of existing universities and/or at independent pedagogic universities, which could evolve from pedagogic academies. Against this background the following article critically examines the existing landscape of teacher training in Austria and tries to find out in how far the discussed options fit the expectations for high-quality teacher training.

1 Einleitung

Wenn man das österreichische Bildungssystem mit den Bildungssystemen ähnlicher Länder vergleicht, dann erscheint als markantester Unterschied die Art, wie mit der Heterogenität der Schülerschaft umgegangen wird: Während es international einen Trend zu einer gemeinsamen Beschulung aller Kinder und Jugendlichen bis zum Ende der Schulpflicht gibt, ist in Österreich bereits ab dem zehnten Lebensjahr eine gesonderte Beschulung jener Kinder vorgesehen, die einmal eine „vertiefte Allgemeinbildung“ erwerben sollen – konkreter gesagt: der Schüler/innen, die durch den Besuch einer so genannten „höheren Schule“, etwa eines Gymnasiums, auf die Reifeprüfung vorbereitet werden sollen. Die Beschulung des „Restes“ – der immerhin rund zwei Drittel der Schüler/innen ausmacht – erfolgt in Hauptschulen oder Sonderschulen. Es gibt zwar eine Reihe von Möglichkeiten, zwischen diesen Schularten zu wechseln oder auch über die Hauptschule und eine entsprechende Oberstufe zur Matura zu gelangen, die *Logik des (Aus-)Sortierens* zieht sich allerdings durch das gesamte Bildungswesen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II. Auch die berufsbildenden Schulen unterliegen dieser hierarchischen Gliederung, in diesem Fall in die Berufsschulen einerseits und in die „mittleren“ bzw. „höheren“ berufsbildenden Schulen andererseits.

Für die Lehrerbildung ist diese Differenzierung hoch relevant, denn die Lehrerbildung spiegelt dieses Prinzip der Trennung in statusmäßig unterschiedliche Bildungswege wieder: Die Lehrkräfte für die sogenannten Pflichtschulen (Volksschule, Hauptschule, Polytechnische Schule, Sonderschule und Berufsschule) findet an der *Pädagogischen Hochschule* statt, die Ausbildung der Lehrkräfte für die höheren Schulen an der *Universität*. Auch hier gibt es formal gesehen Übergangsmöglichkeiten, allerdings sehr beschränkte: zum Beispiel können Universitätsstudierende manche Lehrveranstaltungen angerechnet bekommen, wenn sie an eine Pädagogische Hochschule wechseln.

Eine detaillierte Beschreibung und das Eingehen auf Sonderformen, etwa das Studium der Wirtschaftspädagogik als interessante polyvalente Ausbildungsvariante (siehe Aff/ Neuweg 2011), ist hier nicht möglich. Es soll daher im Folgenden der Fokus auf die allgemeinbildenden Schulen und die dort vertretenen Schulfächer gelegt und dargestellt werden, wie die Lehrerbildung für diese Lehrämter organisiert ist, welche Charakteristika und welche Stärken und Schwächen sie aufweist. Abschließend sollen mögliche Optionen erörtert werden, die derzeit in der Debatte um die Reform der österreichischen Lehrerbildung eine Rolle spielen. Zunächst werden jedoch einige Leitlinien qualitativvoller Lehrerbildung skizziert, die den späteren evaluativen Aussagen zugrunde liegen.

2 Eine zukunftsorientierte Lehrerbildung: Ansprüche und Qualitätsmerkmale

2.1 Erwartungen an die Lehrerbildung

Die Lehrerbildung muss sich auf mehrere Herausforderungen einstellen, die schon heute gelten und vermutlich in Zukunft noch vermehrte Bedeutung erlangen werden (vgl. Blömeke 2011; Czerwenka/ Rahm 2007; Schratz 2009; Fend 2009; Posch/ Altrichter 2009; Terhart 2008; Thonhauser 2009; siehe dazu ausführlich Messner/ Posch 2010): Vermutlich dürfte ein breiter Konsens darüber herzustellen sein, dass der Ansatzpunkt das Wissen, die Fähigkeiten und das praktische Können, die Motivationen und Haltungen sein sollten, welche Schüler und Schülerinnen im schulischen Bildungsprozess erwerben müssen, um in Gegenwart und absehbarer Zukunft ein persönlich und beruflich sinnvolles Leben führen zu können. Es ist die Aufgabe der Lehrer/innen, die Heranwachsenden zu deren Erwerb herauszufordern, anzuleiten und unterstützend zu begleiten. Aneignen können sich die Schüler/innen diese Qualifikationen nur selbst; der Schule muss bewusst sein, dass sie ihre Ziele nur realisieren kann, wenn die Lernenden an deren Erreichen verantwortlich mitwirken.

Zu den wichtigsten *Qualifikationsansprüchen* zählen (vgl. z.B. Europäische Union 2006; OECD 2005a):

- Lebendiges, produktives Wissen, das flexibel auch in neuen Situationen zur Problemlösung eingesetzt werden kann;
- Fachlich erstreckt sich das benötigte Wissen nicht nur auf Mathematik und die Naturwissenschaften; entscheidend sind u. a. auch sprachliche, geschichtliche und kulturelle Kompetenzen; unentbehrlich ist die stärkere Berücksichtigung der im traditionell-humanistischen Bildungskonzept vernachlässigten Bereiche Politik, Wirtschaft, Arbeit und Technik; lebensnotwendig sind ästhetisches Wissen und Gestaltungskönnen;
- Moderne Medien und Kommunikationstechniken und ihr reflektiert-kritischer Gebrauch;
- Kommunikationsfähigkeit; Fremdsprachen, besonders Englisch als internationale Verkehrssprache;
- Befähigung und Verfügen über Methoden zur selbständigen Arbeit;
- Einfühlungsvermögen in andere Menschen und Kulturen;
- Wertebewusstsein: Menschenwürde, Demokratie, Toleranz.

Entscheidend ist, dass die genannten Qualifikationen nicht bloß im Dienste der Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse stehen, sondern der Mitgestaltung der sich vollziehenden Veränderungen dienen, auch der Selbstbehauptung und Bewahrung der eigenen Identität.



Die Neuakzentuierungen im schulischen Bildungsprozess haben erhebliche *Konsequenzen für die Professionalität*, die Lehrkräften abverlangt wird:

(a) Lehrpersonen haben verstärkt die Aufgabe, die Schüler/innen durch neue Vermittlungs- und Präsentationsformen und durch Training dabei zu unterstützen, sich selbst Wissen anzueignen. Derartige Kompetenzen des „Wissensmanagements“ und der selbstständigen Weiterentwicklung des eigenen Wissens gewinnen auch für ihre Fortbildung zentrale Bedeutung.

(b) Ein wesentlicher Teil der Lehrerarbeit besteht darin, Lern-, Arbeits- und Kommunikationsstrategien bei den Schüler/innen zu aktivieren, ihnen solche zu vermitteln sowie deren reflektierten Gebrauch zu üben. Eine wichtige Rolle spielen dabei Metastrategien, mit denen der eigene Arbeits- und Lernprozess geplant, begleitet und evaluiert werden kann.

(c) Die konstruktive Bewältigung der Heterogenität der Schülergruppen erfordert eine veränderte Einstellung zur Aufgabe des Lehrers: Je unterschiedlicher die Voraussetzungen der Lernenden sind, desto wichtiger wird es, jeweils beim Vorwissen und den Interessen der Schüler/innen anzusetzen, ihnen individuelle Zugänge zum Wissen und Spielräume für selbstgestaltetes Lernen zu ermöglichen.

(d) Beim Aufgabenpaar „Unterrichten und Erziehen“ verschiebt sich der Akzent hin zur stärkeren Berücksichtigung der Erziehungsaufgabe und der "Vermittlung" von Werten. Je mehr Selbstverständlichkeiten in den Autoritätsverhältnissen, den Umgangsformen und im Kommunikationsverhalten in der Schule in Frage gestellt werden, desto mehr ist das „Aushandeln“ von Ordnungen, Regeln und Ritualen unter Mitwirkung der Schüler/innen gefordert.

(e) Die „einzelkämpferische“, auf den individuellen Unterricht beschränkte Interpretation der Lehrerarbeit wird erweitert zugunsten der – in Teamarbeit ausgeübten – Verpflichtung, sich an der Weiterentwicklung der eigenen Schule zu beteiligen. Fähigkeiten kommunikativer Art, zum Konfliktmanagement, zur Projektplanung und für organisatorische und Verwaltungstätigkeiten haben an Bedeutung gewonnen.

Wegen der Vielfalt der Ansprüche, mit denen Lehrer/innen konfrontiert werden, benötigen sie eine „nachhaltige Grundausstattung“ an Wissen und Fähigkeiten, die es ihnen erlaubt, im Beruf selbst ihre Professionalität weiter zu entwickeln. Zu dieser Grundausstattung gehören auch *Forschungskompetenzen*. Die wachsende Komplexität der schulischen Arbeit auf der einen und die Rechtfertigungspflicht der Schulen gegenüber der Öffentlichkeit auf der anderen Seite sind nur bewältigbar, wenn die Lehrer/innen über die Fähigkeit zur systematischen Reflexion über die eigene Arbeit verfügen (Posch 2008). Das hervorstechende Merkmal von Lehrerprofessionalität ist nach Stenhouse (1975) die „Kapazität für autonome berufliche Weiterentwicklung durch systematisches Studium der eigenen Arbeit, durch das Studium der Arbeit anderer Lehrer/innen und durch die Überprüfung pädagogischer Ideen durch Forschung im Klassenzimmer.“

Wichtig ist, dass Studierende bereits in der Ausbildung eine experimentelle Einstellung zum eigenen Handeln erleben und in Forschung eingebunden sind (vgl. dazu die differenzierte Analyse der Möglichkeiten universitärer „Praxisforschung“ bei Paseka 2009). Die in den Beruf eintretenden Lehrer/innen sollten Funktionsweise, Einsatzbedingungen und „Fallen“ verschiedener Forschungsmethoden kennen und mit systematischer Reflexion der eigenen Praxis vertraut sein (Altrichter/ Posch 2008; Kansanen 2006; Planungs- und Evaluie-

rungskommission 2000). Dies erfordert institutionelle Vorsorge, damit alle Studierenden mindestens an einem berufsbezogenen Forschungsprojekt teilnehmen können und die Möglichkeit erhalten, Forschungsmethoden im Hinblick auf ihre Unterrichtspraxis zu erproben (einschließlich Aktionsforschung; vgl. Kroath 2002).

2.2 Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerbildung

Vor wenigen Jahren noch musste man sich bei der Diskussion, was wirksame Lehrerbildung ausmacht, auf subjektive Eindrücke und sporadische empirische Befunde verlassen (Blömeke 2004). Inzwischen hat sich die Befundlage auch im deutschen Sprachraum deutlich verbessert. Aktuelle, auch für Österreich relevante Studien lassen folgende Aussagen zu (siehe ausführlicher Mayr/ Neuweg 2009):

- (a) Das Fachwissen der Studierenden wird durch die inhaltliche Breite der fachlichen Ausbildung stärker bestimmt als durch ihre Lernvoraussetzungen (Felbrich/ Müller/ Blömeke 2008).
- (b) Längere Ausbildungszeiten schlagen sich in höherer Fachkompetenz nieder (Blömeke/ Kaiser/ Lehmann 2010).
- (c) Fachliche und fachdidaktische Kompetenzmängel können im späteren Beruf kaum mehr aufgeholt werden (Brunner et al. 2006).
- (d) Hohes Fachwissen (in Mathematik) geht mit schüleraktivierendem, kognitiv anspruchsvollerem und störungsärmerem Unterricht einher, während geringeres Fachwissen mit einer stärkeren Engführung der Schüler/innen, einer intellektuellen Verflachung des Unterrichts und mehr Disziplinproblemen assoziiert ist (Brunner et al. 2006).
- (e) Fachdidaktisches Wissen steht in hohem Zusammenhang mit Unterrichtskompetenz, sofern auch die fachliche Ausbildung auf hohem Niveau ist (Blömeke 2004).
- (f) Das Studium der Bildungswissenschaften (Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie und Bildungssoziologie) auf akademischem Niveau gewinnt an Bedeutung, weil die Ansprüche an die Lehrer/innen heute weit über die Vermittlung von Fachwissen hinaus gehen. Ein forschungsorientiertes institutionelles Klima fördert zudem eine Ausprägung einer kritisch-evaluativen Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht (Altrichter/ Mayr 2004)
- (g) Dem berufsbegleitenden Lernen kommt entscheidende Bedeutung für den Aufbau und die Erhaltung von Kompetenz zu. Längerfristig angelegte Fortbildungen, die Informationsinputs, reflektierte Erprobungen in der Praxis und kollegialen Austausch vorsehen, sind besonders wirksam (Lipowsky 2010).

3 Lehrerbildung heute: Strukturen und Praktiken

Die oben dargestellten Erwartungen und Befunde zu qualitativvoller Lehrerbildung gelten mit teilweise unterschiedlicher Gewichtung (z.B. was die Bedeutung fachlichen Wissens betrifft) für jedes Lehramt. Dasselbe lässt sich bezüglich der folgenden Ausführungen sagen, die sich mit den strukturellen Unterschieden zwischen den beiden österreichischen Lehrerbildungssystemen – dem der Pädagogischen Hochschulen und dem der Universitäten – befassen. Es wird darin im Wesentlichen auf Fakten und Argumente aus dem Lehrerkapitel des nationalen Bildungsberichts (Mayr/ Neuweg 2009), aus der internationalen Fortbildungsstudie TALIS 2008 (Grafendorfer/ Neureiter/ Längauer-Hohengaßner 2009) und aus einer aktuellen Zusammenstellung von empirischen Befunden zur österreichischen Lehrerbildung (Mayr, in Druck) zurückgegriffen. Detailinformationen und Literaturangaben sind diesen Publikationen zu entnehmen.



3.1 Strukturen und Status der Ausbildungsinstitutionen

(a) Derzeit werden in Österreich – einem Land mit acht Millionen Einwohner/innen - an nicht weniger als 29 *Institutionen* Lehrer/innen ausgebildet: an neun staatlichen und fünf privaten (kirchlichen) Pädagogischen Hochschulen sowie an 15 Universitäten (einschließlich jener, die nur wenige Lehrämter anbieten, wie Technische- und Kunst-Universitäten). Die Größe dieser Institutionen variiert beträchtlich. An großen Universitäten ist das Lehramt ein „Massenstudium“, an manchen Pädagogischen Hochschulen wird mit Kleinstgruppen gearbeitet und die wenigen Dozent/innen lehren notgedrungen – insbesondere in den Bildungswissenschaften – praktisch alle curricular vorgesehenen Inhalte, von der Entwicklungspsychologie bis zur Leistungsbeurteilung. Sie haben zugleich die Möglichkeit, die Studierenden in ihre Praktika zu begleiten und dort gemachte Erfahrungen in den theoretischen Studienveranstaltungen aufzugreifen.

(b) Die Universitäten sind rechtlich unabhängig und nur über Leistungsverträge und Globalbudgets dem *Wissenschaftsministerium* verantwortlich. Die Pädagogischen Hochschulen sind hingegen nachgeordnete Dienststellen des *Unterrichtsministeriums*, also des für Schulen zuständigen Ministeriums. Dieses reglementiert und überwacht den Studienbetrieb, u.a. die Curricula. Starken Einfluss haben auch die Schulbehörden der einzelnen Bundesländer. Die Zugriffsmöglichkeit der Bildungspolitik auf die Pädagogischen Hochschulen wirkt sich auch auf die Bestellung von Professor/innen und Rektor/innen aus, die stark von parteipolitischen Interessen beeinflusst wird.

(c) Auch in fachlicher Hinsicht gelten bei der Personalrekrutierung unterschiedliche Spielregeln. Während sich die Personalauswahl an den Universitäten primär an der *wissenschaftlichen Qualifikation* und weniger an der *Lehrkompetenz* oder der *berufspraktischen Vorerfahrungen* orientiert, verhält es sich an den Pädagogischen Hochschulen umgekehrt: Habilitation ist nicht erforderlich, dafür ist in der Regel zwingend eine erfolgreiche, mehrjährige Berufserfahrung als Lehrkraft an Schulen der Zielgruppe erforderlich. Publikationen sind für Fachdidaktiker/innen und Humanwissenschaftler/innen obligatorisch, ihre wissenschaftliche Qualität spielt jedoch eine marginale Rolle. Eine Forschungsverpflichtung besteht nicht.

(d) Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Pädagogischen Hochschulen in der *scientific community* nur durch einzelne Personen, jedoch kaum als Institutionen präsent sind. Anders als die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg sind sie auch nicht berechtigt, (konsequente) Masterstudien anzubieten oder Promotionen und Habilitationen zu ermöglichen. Sie sind jedoch in berufsbezogene Masterprogramme involviert und animieren ihre Studierenden zu systematischer Reflexion von Praxis im Sinne der *Aktionsforschung* (Altrichter/ Posch 2007).



3.2 Attrahierung neuer Lehrkräfte

(a) Die *Lehrkräfte der höheren Schulen* haben im Vergleich zu den anderen Lehrerguppen eine niedrigere Lehrverpflichtung, jedoch ein höheres Einkommen und unterrichten im Schnitt intelligentere, motiviertere und durch weniger Verhaltensprobleme belastete Schüler/innen aus bildungsnäherem Umfeld als ihre Kolleg/innen an den Pflichtschulen (Eder/Hörl 2010). Sie schließen nach einem als wissenschaftliche Berufsvorbildung konzipierten und auf die Unterrichtsfächer konzentrierten Studium an der Universität mit dem Magister-Titel ab, die *Pflichtschullehrkräfte* nach einem stark praxisorientierten und wesentlich kürzerem Studium mit einem an der Pädagogischen Hochschule erworbenen Bachelor (siehe dazu auch Abschnitt 3.3.).

(b) Diese Unterschiede zwischen den Lehrämtern an Pflichtschulen und höheren Schulen lassen erwarten, dass das Studium bzw. der Beruf *unterschiedliche Personengruppen* anzieht. Befunde belegen, dass die angehenden Lehrkräfte für Pflichtschulen stärker pädagogisch als fachlich motiviert sind, die angehenden Lehrkräfte höherer Schulen dagegen ein generell ein breiteres Interessenprofil und insbesondere ein stärkeres Fachinteresse aufweisen, das sie auch im Unterricht zur Geltung bringen möchten. Verschiedene Indikatoren sprechen dafür, dass es sich bei den Universitätsstudierenden um kognitiv leistungsfähigere und stärker zur Selbstorganisation fähige Personen handelt. Überdies ist es vielen von ihnen wichtig, einen akademischen Abschluss zu haben und aufgrund besserer fachlicher Qualifikation gegebenenfalls auch außerhalb des Bildungswesens Beschäftigungschancen zu haben (Mayr 2010; Mayr, in Druck; Nebel, in Vorb.).

3.2 Auswahl von Studienbewerber/innen

(a) Für die an den *Universitäten* angebotenen Lehramtsstudien gibt es – mit Ausnahme künstlerischer und sportlicher Fachrichtungen – keine über die allgemeine Hochschulreife hinausgehenden Zulassungsvoraussetzungen. An den *Pädagogischen Hochschulen* ist jedoch für alle Lehrämter die „persönliche Eignung für das Bachelorstudium“ (HZV 2007) Voraussetzung, in welche die Eignung für den Beruf inkludiert ist. Diese Eignung wird im Allgemeinen im Zuge eines „Eignungs- und Beratungsgesprächs“ eruiert. Wenn sich in diesem Gespräch Zweifel an der Eignung ergeben, kann bei Bedarf eine „spezielle Eignungsfeststellung“ angeordnet werden, an der auch externe Fachkräfte mitwirken können.

(b) Diesem Aufnahmeverfahren sind an den Pädagogischen Hochschulen *informierende* und *beratende* Elemente vorgelagert, insbesondere „Orientierungswshops“ mit Exkursionen in Schulen und praktischen Übungen sowie die Nutzung eines Online-Beratungsprogramms (CCT - Career Counselling for Teachers). Letzteres wird auch an einigen Universitäten verwendet, dort allerdings ohne legislative Verankerung.

3.3. Grundausbildung

(a) Die Ausbildung der angehenden Pflichtschullehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen integriert von Anfang an alle Ausbildungskomponenten: Die Studierenden absolvieren kontinuierlich *Praktika* in Form wöchentlicher Praxistage und mehrwöchiger geblockter Praktika mit dem Ziel, die Absolvent/innen als *fertig ausgebildete Lehrkräfte* zu entlassen. Der besondere Stellenwert der praktischen Ausbildung wird dadurch unterstrichen, dass die Hochschulen eigene Praxisschulen betreiben, deren Lehrkräfte nicht nur als Mentor/innen sondern auch als Hochschuldozent/innen – insbesondere in den Fachdidaktiken – eingesetzt

werden. Die Ausbildung der Lehrkräfte höherer Schulen an den Universitäten umfasst ebenfalls Praktika, allerdings umfangmäßig wesentlich kürzere, da das Studium zunächst nur eine „*wissenschaftliche Berufsvorbildung*“ bieten soll und die Berufsausbildung im engeren Sinn erst nach dem Studium erfolgt (siehe Abschnitt 3.4).

(b) Die *Ausbildungsdauer* beträgt an den Pädagogischen Hochschulen sechs Semester, an den Universitäten neun Semester, faktisch jedoch im Durchschnitt gut 12 Semester. Wenn man die anschließende Berufseinführung hinzurechnet (die bei den Pflichtschullehrkräften entfällt), dann kommt man auf eine mehr als doppelt so lange Ausbildungszeit der Lehrkräfte für höhere Schulen. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass beide Gruppen im Bereich der Sekundarstufe I Schüler/innen nach weitgehend identischen Lehrplänen zu unterrichten haben.

(c) Das Studium umfasst an den Universitäten *fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen*, wobei Letztere einen relativ geringen Umfang einnehmen. An den Pädagogischen Hochschulen sind diese Anteile annähernd gleichgewichtig verankert. An beiden Institutionen wählen die Studierenden in der Regel zwei Schulfächer, wobei bei den angehenden Hauptschullehrkräften eines davon Mathematik, Deutsch oder Englisch sein muss. Einen Sonderfall stellt die Ausbildung der Volksschullehrkräfte und der Sonderpädagog/innen dar: Sie werden in allen Unterrichtsfächern fachdidaktisch ausgebildet, erhalten aber keine Fachausbildung (wenn man von fachlichen Inhalten absieht, die in den Fachdidaktiken mitvermittelt werden). Das Studium an den Universitäten schließt mit einer Diplomarbeit und einer Diplomprüfung. Die Studierenden der Pädagogischen Hochschulen verfassen eine Bachelorarbeit; eine Abschlussprüfung gibt es nicht.

(d) Im Zuge des *Bologna-Prozesses* wurde das Studium an den Pädagogischen Hochschulen (zumindest formal) modularisiert und auf Kompetenzen ausgerichtet. Es ist stark verschult, so werden zum Beispiel die Studierenden zu klassenähnlichen „Seminargruppen“ zusammengefasst, die „im Gleichschritt“ das Studium absolvieren. Die Studierenden der universitären Lehrerbildung können ihr Studium vergleichsweise frei organisieren, obwohl auch hier, z. B. durch eine verpflichtende Studieneingangsphase, zunehmend verbindliche Vorgaben Platz greifen. Von der Bologna-Architektur sind die universitären Lehramtsstudien jedoch per Gesetz ausgenommen.

3.4 Einführung in den Beruf

(a) Die Absolvent/innen der Pädagogischen Hochschulen treten *ohne spezielle Berufseinführung* in den Schuldienst ein und übernehmen dort von Anfang an ein volles Lehrdeputat. Das entspricht zwar der Idee der einphasigen, praxisorientierten Pflichtschullehrerausbildung, berücksichtigt aber nicht die realen Probleme von Berufseinsteiger/innen, die auf die informelle Unterstützung durch die Schulleitungen oder Kolleg/innen bzw. auf vereinzelt an den Pädagogischen Hochschulen angebotenen Supervisionen angewiesen sind.

(b) Die Absolvent/innen der Universitäten starten als so genannte *Unterrichtspraktikant/innen* in den Beruf. Als solche unterrichten sie mit deutlich reduzierter Lehrverpflichtung in den Klassen ihrer „Betreuungslehrer/innen“. Diese haben die Aufgabe, sie nach einer einführenden Phase des Hospitierens selbst unterrichten zu lassen und sich sukzessive auf ihre Aufgabe als Mentor/innen zurückzuziehen. Lediglich bei der Beurteilung der Schülerleistungen spielen sie weiterhin eine Rolle. Sie verfassen ein Gutachten, auf dessen Grundlage der Schulleiter/ die Schulleiterin die berufliche Leistung beurteilt. In Regel wird die Bestnote vergeben, negative Beurteilungen kommen faktisch nicht vor. Parallel zum Unterrichtspraktikum

sind Begleitveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule zu besuchen. Eine Beurteilung erfolgt dort nicht, es gibt auch keine Prüfungen.

3.5 Fortbildung

(a) Die Fortbildung der Lehrkräfte aller Schularten – also auch der universitär ausgebildeten – obliegt im Wesentlichen den *Pädagogischen Hochschulen*. Die *Universitäten* sind nur marginal an der Fortbildung beteiligt, nämlich im Rahmen zumeist zentral finanzierter gesamtösterreichischer Programme wie „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) oder „Professionalität im Lehrberuf“ (PROFIL; vgl. dazu Posch/ Rauch/ Mayr 2009).

(b) Das *Fortbildungsangebot* besteht überwiegend aus kurzen, oft nur einen Halbttag dauernden Veranstaltungen an den Hochschulen oder an den Schulstandorten. Längerfristig angelegte Hochschul- oder Universitätslehrgänge sind die Ausnahme, obwohl vor allem solche auch aus Sicht von Lehrkräften nachhaltige Wirkungen erwarten lassen (Grafendorfer/ Neureiter/ Längauer-Hohengaßner 2009).

c) Zur Fortbildung im weiteren Sinn gehören auch die Maßnahmen des *Unterstützungssystems IMST*, das auf die Weiterentwicklung insbesondere des Unterrichts in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zielt und Lehrkräfte durch Beratung und Netzwerkbildung bei der Weiterentwicklung ihres Unterrichts unterstützt (Krainer 2008).

d) Bezüglich des *Umfangs an Fortbildung* konstatiert der Bericht des österreichischen Rechnungshofes (2007) auf Grundlage einer Befragung von Schulleiter/innen, dass die Lehrer/innen der allgemeinbildenden höheren sowie der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sich zu je einem Drittel intensiv, mäßig bzw. gar nicht fortbilden, sich die Situation bei den Pflichtschullehrer/innen allerdings günstiger darstelle, weil für diese eine gesetzliche Mindestverpflichtung von jährlich 15 Fortbildungsstunden besteht. Eine Befragung von Lehrer/innen der Sekundarstufe I im Rahmen der Fortbildungsstudie TALIS 2008 (Grafendorfer/ Neureiter/ Längauer-Hohengaßner 2009) ergab allerdings wesentlich höhere Werte: 97% gaben an, in den letzten 18 Monaten an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen zu haben. Allerdings liegt die Zahl der absolvierten (11) Fortbildungstage im unteren Drittel der Vergleichsländer. In dieser Studie bestätigt sich, dass die Pflichtschullehrer/innen in größerem Umfang an Fortbildungen teilnehmen.

(e) Im Kontrast zum Ergebnis dieser quantitativen Betrachtung des Fortbildungsverhaltens deutet sich in TALIS an, dass die Lehrkräfte höherer Schulen sich *qualitativ* besser fortbilden: Sie sind z.B. vermehrt in Netzwerken engagiert oder betreiben ausgiebiger berufsfeldbezogene Forschung. Als Gründe dafür lassen sich günstigere Freistellungsregelungen und ein stärkerer akademischer Habitus vermuten (Mayr/ Müller 2010).

4 Stärken und Schwächen der lehrerbildenden Institutionen

Wenn man die Ausführungen im Abschnitt 3 unter der Perspektive der Merkmale wirksamer Lehrerbildung aus Abschnitt 2 betrachtet, dann bringen Pädagogische Hochschulen und Universitäten unterschiedliche Stärken in das Gesamtsystem der österreichischen Lehrerbildung ein, weisen aber auch unterschiedliche Schwächen auf. Diese sollen im Folgenden zusammengefasst werden, wobei im Sinne des Werte- und Entwicklungsquadrats von Schulz von Thun (2001) auch die in den Stärken oftmals verborgenen Gefahren bzw. die in den Schwächen im Ansatz vorhandenen Stärken gesehen werden sollen. Dabei werden Einschätzungen zur Qualität des Studienangebots an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten mitberücksichtigt, die von Studierenden stammen (IFES 2009; Mayr, in Druck).



(a) An der Universität sind die *Fächer* in Forschung und Lehre stark verankert und bieten demnach den Studierenden die Chance, vertiefte Fachkenntnisse zu erwerben oder zwingen – kritisch betrachtet – den Studierenden Inhalte auf, die für ihren künftigen Beruf keine unmittelbare Relevanz besitzen. Die *Fachdidaktiken* erscheinen oftmals als ein an der Universität kaum wahrgenommenes Anhängsel der Fächer, auch die *Bildungswissenschaften* bleiben im in der Lehrerbildung randständig. Bei den Pädagogischen Hochschulen entsteht oft der gegenteilige Eindruck: Schule wird dominant als ein Ort der sozialen Interaktion gesehen, die Fachdidaktik reduziert sich auf eine Methodenlehre, die darauf abzielt, dass der Unterricht den Schüler/innen Spaß macht; Fachstudien werden – sofern sie im betreffenden Lehramt überhaupt vorgesehen sind – von Dozent/innen vertreten, die selbst nicht forschend tätig sind und das Fach nur „aus zweiter Hand“ vermitteln können. Das hat mitunter drastische Folgen für die fachliche und letztlich auch fachdidaktische Qualität des Unterrichts, kann aber – positiv betrachtet – die Schüler/innen an den Pflichtschulen davor bewahren, primär als fachlich zu behelnde Objekte gesehen zu werden.

(b) Universitäten sind *sehr frei* in der Gestaltung ihres Studienangebots und die Studierenden sind *relativ frei* in der Wahl dieser Angebote. Das steigert die Motivation von Lehrenden und Lernenden - es besteht jedoch das Risiko, dass Angebote wie Wahlen einer gewissen Beliebigkeit unterliegen und an den beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte vorbei gehen. Die Pädagogischen Hochschulen sind dagegen völlig auf den Lehrerberuf ausgerichtet. Studierende mit passender Interessenstruktur fühlen sich dort durchaus wohl, breitere Interessierte erleben sich dagegen beengt, und allen Studierenden wird die Möglichkeit vorenthalten oder zumindest erschwert, in ein anderes Berufsfeld umzusteigen. Diese Fokussierung bzw. Verengung des Blicks wird an den Pädagogischen Hochschulen noch dadurch verstärkt, dass dort kein Kontakt zu Dozent/innen und Studierenden anderer Studienrichtungen besteht.

(c) An den Universitäten genießt die Lehrerbildung als solche einen relativ *geringen Stellenwert*, mehr noch: Sie wird mitunter gar nicht als Aufgabe der Universität gesehen, sie wird in die Praktika und in die Berufseinführungsphase ausgelagert. Die Lehramtsstudierenden werden in den Fachstudien und bildungswissenschaftlichen Studien – mehr oder weniger gern – „mitgenommen“: Ohne sie würden manche Fachlehrveranstaltungen an kleineren Universitäten gar nicht zustande kommen – als künftige Wissenschaftler/innen und damit Kolleg/innen werden sie von den Dozent/innen jedoch nicht gesehen. An den Pädagogischen Hochschulen dürfen sich die Studierenden dagegen willkommen fühlen, sind sie doch neben den Lehrkräften in der Fortbildung die einzige Zielgruppe der Hochschulen.

(d) Durch den *berufspraktischen Fokus* der Pädagogischen Hochschulen rücken die Praktika ins Zentrum des Interesses der Studierenden, aber oft auch der Dozent/innen. Als ehemalige Lehrkräfte fühlen sie sich meist der Schule stark verbunden, besuchen die Studierenden regelmäßig in den Praktika und können deshalb auch in den Lehrveranstaltungen gut an den studentischen Erfahrungen anknüpfen – indem sie erlebte Beispiele aufgreifen oder dazu animieren, Gelerntes in der Praxis zu erproben. Dozent/innen, Praxislehrkräfte und Studierende bilden dadurch oft – ohne dass ihnen das bewusst sein muss – einen geschlossenen Zirkel von Personen, die Schule nur aus der Lehrerperspektive betrachten. Sehr schnell vollzieht sich dadurch der Perspektivenwechsel der Studierenden von der Schülerin zur Lehrerin, vorsehnell übernommen werden auch – unter dem Handlungsdruck der Praxis – „funktionierende“ Verhaltensmuster der Praktiker/innen (vgl. auch Hascher 2011). Dozent/innen der Universität fällt es dagegen meist leichter, einen distanzierten Blick auf das Schulwesen zu werfen und dort Problemfelder zu entdecken und diese zu benennen – mangels eigener Un-

terrichtserfahrung oft wenig einfühlsam für die Lebenswelt schulischer Akteure und den Erklärungs- und Anregungswert wissenschaftlicher Theorien überschätzend.

(e) Aufgrund ihrer beruflichen Vorerfahrung und ihres generell meist stärker praxisorientierten Habitus bringen Dozent/innen der Pädagogischen Hochschulen oft nicht nur unmittelbar schulnahe Kompetenzen mit, sondern haben häufig auch abgeschlossene oder zumindest rudimentäre Ausbildungen in Supervision, Gruppendynamik oder Psychotherapie. Dadurch sind sie meist besser als Universitätsdozent/innen in der Lage, als Mentor/innen in den Praktika, in der Berufseinführungsphase oder in der Lehrerfortbildung zu arbeiten und in den Lehrveranstaltungen *handlungsorientierte Methoden* anzuwenden, wie z. B. Rollenspiele oder Interaktionsübungen. Aufgrund der guten Akzeptanz bei den Studierenden bzw. Teilnehmer/innen in der Fortbildung besteht die Gefahr, dass dadurch der akademische Charakter von Lehrveranstaltungen zu kurz kommt und eigenes Erleben und Empfinden wissenschaftliche Erkenntnisse und intellektuelle Auseinandersetzung verdrängen statt sie zu ergänzen.

5 Die Neuordnung der Lehrerbildung: Ziele, Rahmenbedingungen und Optionen

5.1 Zielrichtungen und Rahmenbedingungen

Die im Abschnitt 2 überblicksartig dargestellten Anforderungen an eine zukunftsorientierte Lehrerbildung werden derzeit weder durch die Universität noch durch die Pädagogische Hochschule erfüllt; dies könnte das Resümee aus den in Abschnitt 3 angestellten Analysen einzelner Aspekte der Lehrerbildung bzw. aus den im Abschnitt 4 vorgenommenen Bewertungen sein.

Konsens unter den bildungspolitischen Akteuren und zwischen Expert/innen besteht im Wesentlichen insofern, als die neue Lehrerausbildung eine *universitäre* sein soll, deren Dauer und akademisches Niveau dem internationalen Standard, also einem Diplom- bzw. Masterabschluss entspricht. Weitgehend Konsens herrscht auch darüber, dass es sich um eine *grundständige*, das heißt von Anfang an bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Ausbildungselemente enthaltende Ausbildung handeln soll; den praktischen Anteilen kommt dabei eine zunächst orientierende und erst später auch eine qualifizierende Funktion zu. Die professionelle Entwicklung soll als berufsbiographischer, phasenübergreifender Prozess gesehen werden, in dem die Fortbildung nahtlos an die Grundausbildung und die Berufseinführung anschließt. Die Universität sollte in alle diese Phasen involviert sein, um laufend Feedback über die Qualität ihrer Ausbildung zu erhalten. Für die Lehrkräfte hat dies den Vorteil einer kontinuierlichen Anbindung an den aktuellen Stand der Forschung und einer damit verbundenen Aufwertung des Lehrerberufs in der Gesellschaft (vgl. dazu Helsper 2011).

Diese Maßnahmen sollten zusammen mit einer aufgabenangemessenen Autonomie für die Schulen und die einzelnen Lehrkräfte und einer leistungsbezogenen Honorierung geeignet sein, *ausreichend viele Personen* für den Lehrerberuf zu interessieren – idealerweise so viele, dass aus den Interessierten durch Laufbahnberatung und allenfalls durch selektive Maßnahmen letztlich die am besten Geeigneten in den Lehrerberuf münden (vgl. entsprechende Empfehlungen der OECD 2005b oder im Nationalen Bildungsbericht 2009).

Der konkreten Umsetzung stehen jedoch einige *Hindernisse* entgegen. Zu diesen zählen Befürchtungen der nationalen und regionalen Bildungsverwaltungen und der katholischen Kirche, an Einfluss auf die Lehrerbildung zu verlieren (wenn diese in die universitäre Autonomie entlassen wird), Ängste des Personals der Pädagogischen Hochschulen, den akade-

mischen Ansprüchen einer Universität nicht zu genügen (und einem entsprechenden Qualifizierungsdruck ausgesetzt zu sein bzw. zu Mitarbeiter/innen niedrigeren Status zu werden) sowie spiegelbildliche Ängste des universitären Personals (z. B. von praktizistisch orientierten Mehrheiten dominiert zu werden und akademische Entfaltungsmöglichkeiten zu verlieren). Befürchtungen bestehen auch bezüglich der Auswirkungen auf das Schulwesen: Eine universitäre Ausbildung für alle Lehrergruppen könnte zu schwer finanzierbaren Gehaltsforderungen der Pflichtschullehrkräfte oder zu einer finanziellen Abstufung der Lehrkräfte der höheren Schulen führen. Nicht zuletzt gibt es die Befürchtung (bzw. die Hoffnung!), eine gleichartige und gleichwertige Ausbildung aller Lehrkräfte würde den Weg zur Einführung einer Gesamtschule ebnen.

5.2 Optionen für die Umsetzung der Reform

Trotz dieser Vorbehalte scheint es derzeit denkbar, in absehbarer Zeit eine zwar nach Schularten bzw. Schulstufen differenzierte, jedoch statusmäßig gleichwertige universitäre Lehrerbildung zu etablieren. Zwei Modelle sind dafür in Diskussion, die sich im Wesentlichen darin unterscheiden, welche Rolle die derzeitigen lehrerbildenden Institutionen einnehmen. Sie sind nicht als einander ausschließende Optionen zu sehen, sie könnten einander je nach regionalen Voraussetzungen ergänzen:

Option 1: Die Gründung von Schools of Education: Bei diesen handelt es sich um teilautonome Organisationsseinheiten von Universitäten (im Allgemeinen im Status von Fakultäten), die für die Lehrerbildung zuständig sind. In ihnen sind in der Regel die für die Lehrerbildung relevanten Sektoren der Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken beheimatet, und von ihnen aus wird die schulpraktische Ausbildung sowie die Berufseinführungsphase und die Lehrerfortbildung organisiert. Die Fachwissenschaften verbleiben an ihren derzeitigen Fakultäten, die Fachdidaktiken bilden die Brücke zu ihnen. Bei kleineren Fächern, wo oftmals nur eine Professur für Fach und Fachdidaktik gemeinsam besteht, kann diese Professur beim Fach bleiben; allenfalls ist eine Doppelzuordnung denkbar. Die Koordination obliegt aber auch in diesen Fällen der School of Education.

Parallel zur Gründung einer School of Education bleiben die in ihrem Einzugsbereich liegenden Pädagogischen Hochschulen für eine Übergangsphase bestehen, sie kooperieren aber zunehmend in Forschung und Lehre mit der School. Bei Neuanstellungen wird darauf geachtet, dass hinsichtlich der Qualifikation bzw. des Entwicklungspotenzials der betreffenden Personen Kompatibilität mit universitären Anforderungen gegeben ist; soweit möglich, werden Verbundprofessuren ausgeschrieben. Das bestehende Personal der Pädagogischen Hochschulen wird durch Dienstfreistellungen sowie Promotions- und Habilitationsprogramme bei der (formalen) Höherqualifikation unterstützt. Mit Ende der Übergangsphase wird das Personal der Pädagogischen Hochschule von der Universität übernommen. Das im Entstehen begriffene neue Dienstrecht der Hochschulen ist an jenes der Universitäten angeglichen und erleichtert einen solchen Übergang.

Schools of Education sind derzeit u.a. in Klagenfurt, Innsbruck und Salzburg in Vorbereitung, vorläufig mangels gesetzlicher Grundlagen nur als Einrichtungen der Universitäten. Insbesondere in Klagenfurt ist dieser Prozess weit gediehen; er wird in enger Absprache mit der regionalen Pädagogischen Hochschule vorangetrieben und durch eine einstimmige Resolution der Landesregierung unterstützt. Auch eine Verbundprofessur ist bereits ausgeschrieben.

Option 2: Die Weiterentwicklung bestehender Hochschulen zu Pädagogischen Universitäten. Diese Option erscheint nur in jenen Regionen sinnvoll, in denen es keine oder keine

ausgebaute universitäre Lehrerbildung gibt und die Universität auch kein Interesse an einem Ausbau hat. Diese Situation ist derzeit insbesondere in Oberösterreich und in Niederösterreich gegeben. In diesen Bundesländern gibt es je zwei große Pädagogische Hochschulen (je eine staatliche und eine kirchliche), so dass zumindest quantitativ die erforderliche kritische Masse vorhanden ist. Drei der vier Rektor/innen sind habilitiert und alle vier Hochschulen haben in den letzten Jahren erkennbare Schritte gesetzt, die Forschungsqualifikation ihrer Mitarbeiter/innen zu stärken. Trotz engagierter Personalpolitik stellt man sich auf einen rund zwanzigjährigen Entwicklungsprozess ein. Als schwierig dürfte es sich erweisen, qualifizierte Universitätsangehörige für das Vorhaben zu gewinnen. Die fachwissenschaftlichen Ausbildungsanteile werden wohl auf Dauer von den Universitäten zugekauft werden müssen. So gesehen ist diese Option im Vergleich zur ersten nur eine Notlösung angesichts bestehender realpolitischer Gegebenheiten.

6 Ausblick

Aus heutiger Sicht erscheint es durchaus möglich, dass die beiden im Abschnitt 5 skizzierten Optionen realisiert werden. Ebenso denkbar ist, dass sie in verwässerter Form umgesetzt werden – dass es statt Schools of Education mit Fakultätsstatus letztlich nur Zentren für Lehrerbildung mit vergleichsweise schwachen Koordinationsmöglichkeiten gibt bzw. dass es an den Pädagogischen Hochschulen zu einem (weiteren) „Tausch des Türschildes“ kommt: Schon anlässlich ihrer Gründung aus den Pädagogischen Akademien heraus war entgegen der Empfehlung der Vorbereitungsgruppe auf substanzielle Umgestaltungen verzichtet worden – warum sollte man es nicht auch diesmal im Großen und Ganzen bei einer Umbenennung in Universitäten belassen?

Die grundlegenden Fragen nach der institutionellen Zukunft der Lehrerbildung sind also nach wie vor offen. Beide Seiten haben sich vorsorglich in Stellung gebracht: die Pädagogischen Hochschulen und die Universitäten, die für diese Institutionen verantwortlichen Ministerien für Unterricht bzw. für Wissenschaft, die beiden für diese Ministerien zuständigen Regierungsparteien und die Interessenvertretungen der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten. Momentan scheint zwischen diesen Antagonisten eine Pattstellung zu herrschen.

Literatur

- Aff, J./ Neuweg, G.H. (2011): Polyvalenz als Charakteristikum des Studiums der Wirtschaftspädagogik. In: Best Spirit: Best Practice. Lehramt an Österreichischen Universitäten. Wien, 116-133.
- Altrichter H./ Mayr, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: S. Blömeke/ P. Reinhold/ G. Tulodziecki/ J. Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 164-184.
- Altrichter, H./ Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn. 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage.
- Altrichter, H./ Posch, P. (2008): Forschende Entwicklung und Entwicklungsforschung – Argumente für eine Neubewertung von Aktionsforschungsansätzen in der deutschsprachigen Bildungsforschung. In: F. Hofmann/ C. Schreiner/ J. Thonhauser (Hrsg.): Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Münster, 75-97.
- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: S. Blömeke/ P. Reinhold/ G. Tulodziecki/ J. Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 59-91.



- Blömeke, S. (2011): WYSIWYG: Von nicht erfüllten Erwartungen und übererfüllten Hoffnungen – Organisationsstrukturen der Lehrerbildung aus internationaler Perspektive. In: Erziehungswissenschaft, H. 43 (2011), 13-31.
- Blömeke, S./ Kaiser, G./ Lehmann, R. (Hrsg.) (2010): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster.
- Brunner, M. et al. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des CO-ACTIV-Projekts. In: M. Prenzel/ L. Allolio-Näckle (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster, 54-82.
- CCT – Career Counselling for Teachers. Internet: <http://www.cct-austria.at> [2012-01-31].
- Czerwenka, K./ Rahm, S. (2007): Erwartungen an die (künftige) Lehrerschaft – die deutsche Debatte um begründete Leitbilder. In: M. Heinrich/ U. Prexl-Krausz (Hrsg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und Lehrer/innenbildung. Wien, 327-346.
- Eder F./ Hörl, G. (Hrsg.) (2010): Schule auf dem Prüfstand. Hauptschule und gymnasiale Unterstufe im Spiegel der Forschung. Wien.
- Europäische Union (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. In: Amtsblatt der Europäischen Union vom 30.12.2006, L 394/10 DE. Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF> [2012-01-31].
- Felbrich, A./ Müller, C./ Blömeke, S. (2008): Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung. In: S. Blömeke/ G. Kaiser/ R. Lehmann (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster, 327-362.
- Fend, H. (2009): Entwicklungslinien des Bildungswesens im 21. Jahrhundert. In: D. Bosse/ P. Posch (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht – Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden, 19-24.
- Grafendorfer, A./ Neureiter, H./ Längauer-Hohengaßner, H. (2009): Fortbildung. In: J. Schmich/ C. Schreiner (Hrsg.): TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz – Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs. Graz, 31-40.
- Helsper, W. (2011): Neue Organisationsstrukturen als neue Lehrerbildungskultur? In: Erziehungswissenschaft, H. 43 (2011), 77-83.
- HZV – Hochschulzulassungsverordnung (2007): Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Zulassungsvoraussetzungen an Pädagogischen Hochschulen v. 15. Mai 2007.
- IFES – Institut für empirische Sozialforschung (2009): Befragung von Lehramtsstudierenden 2009. Wien.
- Kansanen P. (2006): Constructing a Research-Based Program in Teacher Education. In: F. K. Oser/ F. Achtenhagen/ U. Renold (eds.): Competence Oriented Teacher Training - Old Research Demands and New Pathways. Rotterdam, 11-22.
- Krainer, K. (2008): IMST als Intervention in das österreichische Bildungssystem. In: Journal für Schulentwicklung, H. 4 (2008), 36-42.
- Kroath, F. (2002): Aktionsforschung. In: H. Brunner/ E. Mayr/ M. Schratz, I. Wieser, (Hrsg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie? Innsbruck, 80 – 94.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: F. Müller/ A. Eichenberger/ M. Lüders/ J. Mayr (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, 51-70.
- Nebel, A. (in Vorb.): Determinanten der Studienwahl bei angehenden Lehrkräften der Pflichtschulen und höheren Schulen. Masterarbeit am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Mayr, J. (2010): Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In: J. Abel/ G. Faust (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster, 73-89.

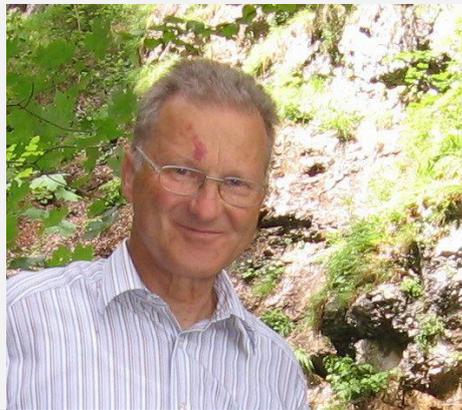
- Mayr, J. (in Druck): Lehrer/in werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In: T. Hascher/ G.H. Neuweg (Hrsg.): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Wien.
- Mayr, J./ Müller, F. H. (2010): Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In: J. Schmich/ Schreiner (Hrsg.): TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. BIFIE-Report 4/2010. Graz, 31-46.
- Mayr, J./ Neuweg, G.H. (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: W. Specht (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 – Bd.2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, 99-119.
- Messner, R./ Posch, P. (2010): Lehrerbildung in Österreich: Die Reform sollte zu Ende geführt werden! In: Erziehung und Unterricht, H.1-2 (2010), 177-197.
- OECD (2005a): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [2012-01-25].
- OECD (2005b): Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris. [Deutsche Übersetzung (2006): Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können.]
- Paseka, A. (2009): Praxisforschung als Beitrag zur Entwicklung von Lehrer/innen-Professionalität? In: Erziehung und Unterricht, H.1-2 (2009), 134-141.
- Planungs- und Evaluierungskommission (2000): Forschung und Entwicklung an künftigen Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Manuskript. Wien.
- Posch, P. (2008): Aktionsforschung – ein Grundstein der Lehrerbildung. In: Rauscher, E. (Hrsg.): Lehrer/in werden/sein/bleiben – Aspekte zur Zukunft der Lehrer/innenbildung. Baden bei Wien, 93-108.
- Posch, P./ Altrichter, H. (2009): Schulen 2020 – Projektionen aufgrund gesellschaftliche Entwicklungstendenzen. In: D. Bosse/ Posch (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht – Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden, 31-37.
- Posch, P./ Rauch, F./ Mayr, J. (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerfortbildung – Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ und „Professionalität im Lehrberuf“. In: B. Roters/ R. Schneider/ B. Koch-Priewe/ J. Thiele/ J. Wildt (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium – Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn, 196-220.
- Rechnungshof (2007). Lehrerfortbildung. 19. 04. 2007. Internet: http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf [2012-01-31].
- Schratz, M. (2009): Kompetenzen einer europäischen Lehrerin/eines europäischen Lehrers. In: Erziehung und Unterricht, H. 1-2 (2009), 111-118.
- Schulz von Thun, F. (2001): Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek bei Hamburg.
- Stenhouse, L. (1975): An introduction to curriculum research and development, London.
- Terhart, E. (2008): Wo wird die Lehrerbildung in 10 Jahren stehen? In: W. Lütgert/ S. Gröschner/ K. Kleinespel (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Weinheim, 14-26.
- Thonhauser, J. (2009): Zwischen Erwartungen und Hoffnungen. Schule 2020. In: D. Bosse/ P. Posch (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht – Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden, 59-65.



Angaben zu den Autoren:



Dr. **Johannes Mayr**, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Lehrer an Volks- und Hauptschulen, Studium der Psychologie und Pädagogik, Klinischer Psychologe, derzeit Professor für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich mit den Arbeitsschwerpunkten Schul- und Lehrerbildungsforschung; Koordinator des internationalen Laufbahnberatungsprogramms Career Counselling for Teachers (CCT).



Dr. **Peter Posch**, Univ. Prof. i.R., Studium der Pädagogik und Psychologie, Lehrtätigkeit an den Universitäten Konstanz, Wien, Klagenfurt und Stanford, derzeit freier Mitarbeiter am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt mit den Schwerpunkten Schulentwicklung und Aktionsforschung.