

Johannes Mayr (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)/Georg Hans Neuweg (Johannes Kepler Universität Linz)

## Lehrer/innen/bildung im europäischen Format

### Ansatzpunkte für eine Reform der Lehrer/innen/bildung in Österreich

#### Abstract

Auf internationaler und nationaler Ebene wird gegenwärtig intensiv über Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert und nach wissenschaftlicher Evidenz für deren Ausgestaltung gesucht. Der folgende Text<sup>1</sup> enthält die wichtigsten Aussagen aus dem Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009 zu den Bereichen Erstausbildung, berufliche Induktion und Fortbildung.

### 1 Grundausbildung (erste Phase)

#### 1.1 Fragmentierung und Heterogenität als Kennzeichen der österreichischen Lehrer/innen/bildungsarchitektur

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

Kennzeichnend für die Lehrer/innen/bildung in Österreich ist allerdings eine historisch entstandene Fragmentierung, in der sich Unterschiede im Ausbildungsniveau, im Einkommen und im Status verschiedener Gruppen von Lehrer/inne/n ausdrücken. Kindergärtner/innen werden schulisch ausgebildet, Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer/innen sechssemestrig an Pädagogischen Hochschulen (ohne anschließende Berufsinduktionsphase), Lehrer/innen für höhere Schulen universitär und durchschnittlich mehr als doppelt so lange (neunsemestrig bei einer Durchschnittsstudiendauer von gut zwölf Semestern; daran schließt ein einjähriges Unterrichtspraktikum an). Darüber hinaus existieren extrem heterogene Qualifizierungskonzepte für Lehrer/innen im berufsbildenden Bereich; die Spannweite reicht von anspruchsvollen tertiären Konzepten (Studium der Wirtschaftspädagogik und zweijährige kaufmännische Berufspraxis für Lehrer/innen kaufmännischer Fächer an BMHS) bis hin zum gänzlichen Fehlen einer professionellen Lehrer/innen/bildung. Über die Fragmentierung hinaus fällt im internationalen Vergleich die bloß dreijährige Ausbildungsdauer für Volks- und Hauptschullehrer/innen ins Auge. Sie liegt in fast allen OECD-Staaten bei mindestens vier Jahren (OECD 2006, S. 111). Österreich ist außerdem einer der wenigen Staaten in Europa, der keine universitäre Ausbildung für Kinder-

<sup>1</sup> Stark gekürzter Auszug aus: Mayr, J./Neuweg, G. H. (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem. Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 99–119.

gartenpädagog/inn/en kennt (Eurydice 2005, S.205); die Entscheidung für diesen Beruf muss dadurch zudem sehr früh fallen.

Die gegenwärtig intensive Diskussion dieses Systems ist nicht nur gekennzeichnet durch einen zunehmenden Druck hin zur Vereinheitlichung der Lehrer/innen/bildung. Sie steht auch im Zeichen eines breitflächig als nicht geglückt wahrgenommenen Versuchs, die ehemaligen Pädagogischen Akademien in echte tertiäre Einrichtungen umzuwandeln.<sup>2</sup> Die Einführung gestufter Studienstrukturen an den Universitäten im Zuge des sog. Bologna-Prozesses erhöht die Komplexität noch weiter.

## 1.2 Defragmentierungsoptionen

Die Notwendigkeit einer Defragmentierung der Lehrer/innen/bildung in Österreich ist im Prinzip unbestritten; auch der OECD-Länderbericht für Österreich formuliert die Überwindung des zweigliedrigen österreichischen Systems als strategisches Ziel (Delannoy et al. 2004, S.28). Gegenwärtig besonders umstritten ist aber die Institutionenfrage. Grundsätzlich existieren drei Vereinheitlichungsoptionen.

1. Eine Verlagerung der gesamten Lehrer/innen/bildung an die Pädagogischen Hochschulen wird vergleichsweise selten vorgeschlagen. Wegen des geringen Ausbaugrades fachwissenschaftlicher Angebote in diesen Institutionen und wegen des akademischen Ausbildungsstandes des dort tätigen Personals ist sie bis auf Weiteres nicht nur keine realistische Option; ein Downgrading der bisher universitär betriebenen Lehrer/innen/bildungssegmente stünde außerdem in diametralem Gegensatz zur Situation in Europa (vgl. Eurydice 2005).
2. Häufiger diskutiert wird die Variante einer Auslagerung der pädagogischen Ausbildung an die Pädagogischen Hochschulen bei gleichzeitigem Verbleib der fachwissenschaftlichen Ausbildung an den Universitäten. Sie ist ebenfalls mit Nachteilen verbunden. (a) Die neuerliche, nunmehr inhaltliche Fragmentierung der Lehrer/innen/bildung erschwert oder verunmöglicht die Verzahnung zwischen Fach, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. Kaum befriedigend lösbar wäre vor allem die institutionelle Verankerung der fachdidaktischen Ausbildung, die die Nähe zu den Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaft gleichermaßen braucht. (b) Die Platzierung des pädagogischen Ausbildungsanteils an der akademisch niederrangigen Institution ist ein problematisches Geringschätzungssignal relativ zur fachwissenschaftlichen Ausbildung. (c) Begünstigt werden fachwissenschaftliche Lehrangebote, die auf die Besonderheiten der Lehrer/innen/bildung (z. B. besonders tiefes Verstehen und kategoriales Aufschließen von Inhalten, Erfassen der „structure of disciplin“, Spezifika der Schulcurricula) keine Rücksicht nehmen und eine pädagogische Ausbildung ohne Forschungsbezug. (d) Der Fortbestand erziehungs- und bildungswissenschaftlicher universitärer Forschung in Österreich wird gefährdet, ohne dass in absehbarer Zeit eine vergleichbare Forschungskompetenz an den Pädagogischen Hochschulen entstünde.
3. Die konsequenteste und angesichts der internationalen Höherqualifizierungstendenzen nachhaltigste Vereinheitlichungsvariante ist sicherlich die Verlagerung der gesamten Lehrer/innen/bildung an die Universitäten. Zu diesem Zweck wären leistungsfähige Organisationseinheiten zu schaffen, denen das bisher an den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen lehrerbildend tätige Personal zugeordnet wird. Ob dabei die Einrichtung eigener Pädagogischer Fakultäten oder aber die Gründung von Zentren für Lehrer/innen/bildung zweckmäßiger ist, wenn die Anliegen der Lehrer/innen/bildung inneruniversitär möglichst wirkungsvoll zur Gel-

---

<sup>2</sup> Zentrale Defizite sind das Fehlen eines klaren Forschungsauftrages und der für tertiäre Institutionen typischen Autonomie, die Positionierung der ordentlichen Studien nur auf Bachelorniveau und vor allem das Fehlen klarer Rahmenbedingungen, Vorgaben und Visionen zur Entwicklung der derzeit nicht annähernd hochschulischen Personalressourcen (vgl. etwa PEK 2005, ÖFEB 2005, ÖRK 2005).

tung bebracht werden sollen, ist umstritten und wohl auch standortbezogen unterschiedlich zu beantworten. Entscheidend ist, dass eine sehr große Bandbreite an Leistungen für alle Lehrer/innen und Schulen in einer kohärenten Weise angeboten werden kann: schulnahe Forschung und Entwicklung, Ausbildung, Berufseinführung und Fortbildung für sämtliche Lehrer/innen/gruppen, Beratung, Mentoring und Coaching, Assistenz bei Projekten.

Als umfassende Strategie der Verbesserung der Lehrer/innen/ausbildung kann eine Zusammenführung unter dem Dach der Universität vor allem dann gelten, wenn es gelingt, die bisherigen Stärken der Pädagogischen Hochschulen zu importieren. Diese liegen in der Praxisorientierung der Ausbildung. Die in Österreich gegebene Heterogenität der Lehrer/innen/bildner/innen könnte sich als Vorteil erweisen, der nicht nur den einzelnen Lehrer/innen/bildner/innen Schwerpunktsetzungen ermöglicht, die ihren individuellen Interessen und Kompetenzen entsprechen (Blömeke et al. 2005: 10 – 15). Vor allem auch bestünden gute Chancen für eine bessere Verzahnung von Studienkomponenten und „klinischen“ Komponenten – eines der Kernprobleme in der Lehrer/innen/ausbildung überhaupt.

Ein sehr bedeutsamer Effekt der Zusammenführung der gesamten Lehrer/innen/bildung unter dem Dach der Universität ist neben der Aufwertung des gesellschaftlichen Status der Elementar- und Primarschullehrer/innen die Institutionalisierung und Stimulierung von Forschung. Es ist zum einen zu erwarten, dass das bisher an den Pädagogischen Hochschulen tätige Personal durch die Integration in die Universität in zunehmendem Maße forschungsaktiv wird. Zum anderen können Forschungslücken geschlossen werden. Die Anhebung der Ausbildung der Kindergärtner/innen- und der Primarschullehrer/innen/ausbildung auf universitäres Niveau ist eine wichtige Strategie zur Forcierung von Forschung in den Bereichen Kindergarten- und Primarschulpädagogik; ähnliches gilt für die Berufspädagogik.

### 1.3 Empfehlungen zur Reform der Grundausbildung

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

## Übergangsmaßnahmen

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

## 2 Induktion in den Beruf (zweite Phase)

### 2.1 Zur Bedeutung wirkungsvoller Induktionsprogramme

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

Induktionsprogramme erfüllen mindestens vier Funktionen:

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

Induktionsprogramme wirkungsvoll auszugestalten bedeutet,

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

## 2.2 Berufliche Induktion in Österreich

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

Für Absolvent/inn/en universitärer Lehramtsstudien gilt die erste Phase dagegen lediglich als „wissenschaftliche Berufsvorbildung“; entsprechend schließt ein einjähriges „Unterrichtspraktikum“ an das Studium an (vgl. Unterrichtspraktikumsgesetz UPG; BGBl. Nr. 145/1988, zuletzt geändert 2007). Die Einführung in das praktische Lehramt an der Schule erfolgt insbesondere durch Unterrichtserteilung unter Anleitung eines Betreuungslehrers/einer Betreuungslehrerin und Hospitationen in anderen Klassen. Die Praktikant/inn/en unterrichten im Allgemeinen in jedem ihrer beiden Fächer eine Klasse, das ergibt in der Regel eine Lehrtätigkeit von vier bis sieben Wochenstunden. Die zweite Komponente der Ausbildung in der Induktionsphase ist ein Lehrgang, der nicht durch die Universitäten, sondern durch die Pädagogischen Hochschulen angeboten wird. Damit werden Brüche zwischen der ersten und der zweiten Phase begünstigt, die freilich durch die Möglichkeit, universitäres Personal in diesen Lehrgängen einzusetzen, gemildert werden können.

## 2.3 Empfehlungen zur Ausgestaltung der Induktionsphase

- Einrichtung einer zweijährigen Phase der systematischen beruflichen Induktion für Lehrer/innen aller Schulstufen und Schultypen



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

### **3 Fortbildung und Lernen im Beruf (dritte Phase)**

#### **3.1 Bedeutung und Konturen wirkungsvoller Fortbildung**

Die große Bedeutung der Fortbildung erklärt sich

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

Empirischen Studien zufolge (vgl. Lipowsky 2004, 2008) zeichnen sich wirksame Fortbildungen aus durch eine längere zeitliche Ausdehnung, während Kurzveranstaltungen in der Regel kaum nachhaltig wirksam sind; eine praxisnahe methodische Konzeption, in der Input-, Erprobungs- bzw. Trainings- und Reflexionsphasen einander abwechseln; eine fachdidaktische Orientierung mit deutlicher Ausrichtung auf die Lernprozesse der Schüler/innen und enger inhaltlicher Schwerpunktsetzung, etwa auf eine bestimmte Unterrichtsstrategie; die gezielte Anbindung an die Vorerfahrungen der Teilnehmer/innen und Auseinandersetzung mit ihren subjektiven Theorien, z. B. durch die Analyse von Unterrichtsvideos; Feedback-Angebote und Gelegenheiten zu Zusammenarbeit und Austausch zwischen den Lehrer/inne/n einer Schule, ggf. ergänzt durch darüber hinausgehende professionelle Lerngemeinschaften.

#### **3.2 Zur Fortbildungssituation in Österreich**

In Österreich sind seit 2007 die Pädagogischen Hochschulen hauptzuständig für die Fortbildung aller Lehrer/innen. Damit ist erstmals Kontinuität bezüglich der Aus- und Fortbildung zumindest für die Pflichtschullehrer/innen gegeben. Für die an der Universität ausgebildeten Lehrer/innen

an höheren Schulen besteht jedoch weiterhin der im OECD-Länderbericht für Österreich kritisch kommentierte Systembruch (Dellanoy et al. 2004, S. 20). Auch die Universitäten betreiben zwar Lehrer/innen/fortbildung, allerdings in sehr beschränktem Umfang oder konzentriert auf überregionale Spezialangebote (z. B. im Bereich Informationstechnologie an der Universität Krens oder im Bereich Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt).

Das Schulunterrichtsgesetz verpflichtet Lehrer/innen generell dazu, die „erforderliche(n) Fort- und Weiterbildungsangebote“ zu besuchen (§ 51 Abs. 2 SchUG), § 58 BDG die verbeamteten Lehrer/innen im Besonderen zur Aus- und Weiterbildung. Auch aus § 17 Abs. 1 SchUG lässt sich eine Fortbildungsverpflichtung ableiten, weil Lehrer/innen „den Lehrstoff ... dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln“ haben. Eine quantifizierte Verpflichtung zur Fortbildung besteht jedoch nur für Pflichtschullehrer/innen, für die im Rahmen ihrer Jahresarbeitsnorm (LDG § 43 Abs. 3) „für die Teilnahme an verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen“ 15 Stunden pro Jahr vorgesehen sind. Inhaltlich ist diese oder eine allenfalls darüber hinausgehende Fortbildung nicht näher spezifiziert, dies müsste allenfalls durch die Schulleitung geschehen. Diese seit 2001 geltende Regelung konnte zwar vorher eher zurückhaltende Lehrkräfte zu Fortbildungsaktivitäten veranlassen, die Fortbildung wird jedoch weiterhin als individuelle, an persönlichen Interessen orientierte Angelegenheit gesehen (Seel et al. 2006, S. 103). Schulleiter/innen, so kritisiert der Rechnungshof (2007), missverstehen die Genehmigung von Fortbildungsveranstaltungen häufig als Entgegenkommen gegenüber den Lehrer/innen; weder die Schulleiter/innen noch die Schulaufsicht steuern die Fortbildung ihrer Lehrer/innen im Sinne einer gezielten Personalentwicklung.

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

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

Im Durchschnitt zeigen sich nur 45 % der Lehrer/innen mit den von Schule und Behörden angebotenen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zufrieden, bei AHS- und BMHS-Lehrer/innen liegt der Wert sogar nur bei 33 % (Hofinger et al. 2000, S. 130, 135). Die Gründe dafür wurden nicht erfragt, können jedoch in einer Diskrepanz zu jenen Merkmalen vermutet werden, die wirksame Fortbildung ausmachen (vgl. oben). Deutlich positiver werden dagegen von den Teil-

nehmer/inne/n Fortbildungen erlebt, die solche Charakteristika deutlich aufweisen, wie etwa die Universitätslehrgänge PFL (Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen) und ProFiL (Professionalität im Lehrberuf). Diese sind auf zwei Jahre hin angelegt und beinhalten mehrtägige geblockte Veranstaltungen, dazwischen liegende Peer-Gruppentreffen und individuelle Arbeitsphasen, in denen an der eigenen Schule thematisch einschlägige Projekte durchgeführt und in Aktionsforschungsberichten dokumentiert und reflektiert werden (Posch et al. in Druck).

### 3.3 Empfehlungen zur Fortbildungspolitik

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



## Literatur

- BAUMERT, J. et al. (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf. Online: <https://www.innovation.nrw.de/Service/broschueren/BroschuerenDownload/Broschuere.pdf> (09.06.2009)
- BLÖMEKE, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In Blömeke S. et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb, S. 59 – 91.
- BLÖMEKE, S./HASCHER, T./MAYR, J. (2005): Beruf: LehrerbildnerIn. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 5, H. 4, S. 7 – 20.
- DELLANOY, F./MCKENZIE, P./WOLTER, ST./VAN DER REE, B. (2004): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Austria. Paris: OECD. Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/21/33919144.pdf> (26.05.2008)
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2007): Mitteilungen der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung. KOM (2007) 392 (endgültig), 03.08.2007.
- EUROPÄISCHES PARLAMENT (2008): Entwurf einer Entschließung des Europäischen Parlaments zu der Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung (2008/2068(INI)).
- EURYDICE (2002): Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I: Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben. Allgemein bildender Sekundarbereich I. Brüssel.
- EURYDICE (2005): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Online: [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/052DE.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/052DE.pdf) (10.06.2008)
- HOFINGER, C. et al. (2000): LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchung und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. Wien: BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur; BM für öffentliche Leistung und Sport; Gewerkschaft Öffentlicher Dienst. Online: [http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Studie\\_LehrerIN\\_2000.pdf](http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Studie_LehrerIN_2000.pdf) (30.05.2008)
- LIPOWSKY, F. (2004): Was macht Lehrerfortbildungen erfolgreich? Die Deutsche Schule 96, H. 4, S. 462 – 479.
- LIPOWSKY, F. (2008): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. Vortrag auf der internat. Tagung „Lehrerinnen und Lehrer lernen“ am 16.09.2008 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- LORTIE, D. C. (1975): Schoolteacher. A Sociological Study. Chicago.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G./CLOETTA, B./DANN, H.-D. (1978): Der Praxischock bei jungen Lehrern. Stuttgart.
- NEUWEG, G. H. (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. Erziehung und Unterricht, H. 5/6, S. 363 – 372.
- NIEMI, H. (2002): Expert Opinion: Tendencies of teacher education and practice in Finland. In H. Altrichter et al., (Hrsg.): Auswertung internationaler Erfahrungen für die Hochschulentwicklung in der österreichischen Lehrerbildung. Endbericht. Linz.

- OECD (2006): Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können. Paris: OECD. (Original erschienen 2005: Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.)
- ÖFEB – Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (2005): Stellungnahme zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). Online: [http://www.oefeb.at/dokumente/OEFEB\\_zu\\_HG.pdf?PHPSESSID=7050bf6ea483ce94589c4247233c2f0c](http://www.oefeb.at/dokumente/OEFEB_zu_HG.pdf?PHPSESSID=7050bf6ea483ce94589c4247233c2f0c) (02.06.2008)
- ÖRK – Österreichische Rektorenkonferenz (2005): Entwurf eines Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). Stellungnahme der Österreichischen Rektorenkonferenz. Online: [http://www.parlament.gv.at/pls/portal/docs/page/PG/DE/XXII/ME/ME\\_00341\\_29/imfname\\_052520.pdf](http://www.parlament.gv.at/pls/portal/docs/page/PG/DE/XXII/ME/ME_00341_29/imfname_052520.pdf) (02.06.2008)
- PEK (2005): Stellungnahme der Evaluierungs- und Planungskommission (PEK) zum Entwurf eines Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005).
- POSCH, P./RAUCH, F./MAYR, J. (in Druck): Forschendes Lernen in der Lehrerfortbildung. Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ und „Professionalität im Lehrberuf“ an der Universität Klagenfurt. In: SCHNEIDER, R./ WILDT, J. (Hrsg.): Forschendes Lernen in Praxisstudien. Unterwegs zu einer Didaktik professionsorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2007): Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 15. November 2007 zur Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung. ABl. C 300 vom 12.12.2007.
- RECHNUNGSHOF (2007): Lehrerfortbildung. 19. 04. 2007. Online: [http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund\\_2007\\_04/Bund\\_2007\\_04\\_Bd4\\_5.pdf](http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf) (26.05.2008)
- SCHRATZ, M./TSCHEGG, K. (2001): Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1, H. 4, S. 17 – 25.
- SEEL, A./ALTRICHTER, H./MAYR, J. (2006): Innovation durch ein neues Lehrerdienstrecht? Eine Evaluationsstudie zur Implementierung des LDG 2001. In: Heinrich, M./ Greiner, U. (Hrsg.): Schauen, was, rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Münster, S.95 – 111.