

**Stellungnahme des Vorstandes
der Österreichischen Gesellschaft
für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen
zu den
Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe „PädagogInnenbildung NEU“
vom Juni 2011**

Die *Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)*, die wissenschaftliche Vereinigung der österreichischen BildungsforscherInnen, nimmt zu den Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe „PädagogInnenbildung NEU“ vom Juni 2011 wie folgt Stellung:

1. Die Empfehlungen enthalten eine Reihe *sinnvoller Perspektiven für die Weiterentwicklung der österreichischen LehrerInnenbildung* und stellen einen eindeutigen Fortschritt gegenüber den bisherigen im ministeriellen Auftrag vorgelegten Arbeitsergebnissen dar. Begrüßt werden insbesondere:
 - die einheitliche und überschaubare Studienarchitektur für alle Lehramtsstudien in Österreich, die auch die Elementarpädagogik einbezieht,
 - die Perspektive einer Akademisierung der pädagogischen Berufe, die den Normabschluss für alle Lehrämter auf Masterniveau vorsieht und für die PflichtschullehrerInnenausbildung eine Annäherung an internationale Standards erlaubt,
 - die Perspektive einer Tertiarisierung der Ausbildungen (und Ausbildungsstätten) für pädagogische Berufe, die sich in einer echten Autonomie von Trägereinrichtungen hinreichender Größe, dem Zurückdrängen parteipolitischer Einflusskanäle in LehrerInnenbildungseinrichtungen und einem Ineinanderwirken von Lehre, Forschung und Entwicklung niederschlagen muss,
 - die Überlegungen zu Übergangsbedingungen und Handlungsbedarfen für die Etablierung einer solchen LehrerInnenbildung, auch wenn diese die Entwicklungserfordernisse zum Teil unterschätzen,
 - dabei insbesondere die Überlegungen zur Personalentwicklung (Einrichtung von Doktorats- und Masterprogrammen, Ausbildung von MentorInnen) und Personalrekrutierung (Einrichtung von Professuren), sowie
 - die Bereitschaft, bisherige institutionelle und ideelle Separierungen zu überwinden.

2. Die Empfehlungen erfordern teils aber weitere *Klärungen* und bergen auch *Gefahren* oder wehren diese zumindest nicht deutlich genug ab, insbesondere die Gefahr

- nicht hinreichender Strukturreformen, vor allem in Gestalt einer Fortschreibung einer parteipolitisch motivierten Trennung und Aufteilung der Agenden der LehrerInnenbildung auf zwei Ministerien,
- der Delegation von Entscheidungen über Standorte und Ausbildungsangebote an den regional- und institutionspolitischen Wettbewerb zwischen unterschiedlich und z. T. unterfinanzierten Institutionen,
- des Verzichts auf eine Personal- und Qualifikationsstruktur an LehrerInnenbildungsinstitutionen, die sie als echte tertiäre Institutionen kennzeichnen würde,
- eines Masterstudiums, das kurz und mit vielen Ausnahmen und Anrechnungsmöglichkeiten versehen ist, als Weiterentwicklung des derzeitigen Unterrichtspraktikums kein vollwertiges tertiäres Studium darstellt und Lehrpersonen forschungsorientierte Weiterstudienqualifizierungen auf üblichem akademischem Niveau verwehrt.
- einer Anbindung der Entscheidung über professionelle Mindestqualifikationen an jeweils aktuelle bildungs- und beschäftigungspolitische Erwägungen.

3. Im Detail sei insbesondere auf die folgenden *problematischen bzw. klärungsbedürftigen Aspekte* hingewiesen:

3.1 *Zu Fragen der Organisation lehrerInnenbildender Studien:*

- Das Konzept hofft auf Entwicklungs-, Organisations- und Abstimmungsprozesse an den einzelnen Standorten, die (hoffentlich auch) von professionsbezogenen, sicher aber auch von regional- und institutionspolitischen Gesichtspunkten beeinflusst sein werden. Es unterschlägt aber die Verantwortung und die Verpflichtung des Staates gegenüber diesen Transformationsprozessen, die ja nicht eine minimale Anpassung, sondern eine tiefgreifende Reform bedeuten sollen. Notwendig ist daher, *durch einen Rahmenplan und durch die Sicherstellung von verlässlichen Finanzierungs- und Rechtsbedingungen der PädagogInnenbildung NEU eine längerfristige Entwicklungsperspektive zu geben.*
- Organisationsszenarien zwischen kooperierenden Institutionen und der „Träger-einrichtung“ (mit neuem Rechtsstatus?) werden nicht einmal beispielhaft genannt, sodass die Konsequenzen dieser Vorschläge schwer abgeschätzt werden können. Außerdem bleibt unklar, wer mit welchem Pouvoir über die Kooperation verhandelt.
- In den „Empfehlungen“ werden allgemeine Anforderungen genannt, die von „Träger-einrichtungen“ erfüllt sein müssen. Diese sind offenbar bewusst so gewählt, dass sie gegenwärtig weder von Universitäten noch von Pädagogischen Hochschulen alleine

erfüllt werden können. Dies wirkt zunächst sympathisch ausgleichend, führt aber zu Anforderungen, die in manchen Fällen sachlich keineswegs notwendig und ökonomisch wahrscheinlich auch nicht klug sind (z.B. Warum muss jede Trägereinrichtung PädagogInnenbildung für den Altersbereich von 0-19 anbieten? Wünscht man sich nicht in anderen Bereichen der Hochschulbildung mehr Schwerpunktbildung und weniger Verdoppelung?).

- Die Empfehlungen sehen offenbar eine *Anerkennungsprozedur für Ausbildungsprogramme* vor, deren Träger und letztlich entscheidende Instanz unklar bleibt. Hier ist zu fordern, dass die Anerkennung in einer Weise geschieht, die den fachlichen und wissenschaftlichen Standards and der Autonomie des tertiären Bildungssektors entspricht.

3.2 Zu den Entwicklungsbedingungen und der Zeitperspektive:

In den Empfehlungen werden *wichtige Entwicklungsbedingungen* in Form „unmittelbarer Handlungsbedarfe“ genannt, denen weithin zuzustimmen ist. Die im Konzept vorgeschlagenen *Zeitläufe* sind allerdings *viel zu knapp*.

- Die vorgesehenen „Trägereinrichtungen“ existieren bislang nicht. Der institutionelle, organisatorische, studienmäßige und curriculare Umbau des bisherigen LehrerInnenbildungssystems über bestehende institutionelle Grenzen hinweg birgt die Gefahr von Überforderung des Systems und der darin Tätigen. Unter diesen Bedingungen läuft die curriculare Innovation Gefahr, von den ebenfalls notwendigen organisatorischen Umwandlungsprozessen dominiert zu werden.
- Unklar bleibt, wie die gleichzeitig notwendige Weiterqualifizierung des Personals erfolgen soll, wenn alle Kräfte für den curricularen und organisatorischen Veränderungsprozess benötigt werden.
- Die rasche Einführung der Curricula – in Verbindung mit der (geplanten) längeren Studiendauer und den Masterstudien (Beginn 2013) – wird zu Personal- und Qualifikationsbedarf führen, der nicht kurzfristig in wünschenswerter Qualität zu bewältigen sein wird.

3.3 Zu Personalfragen:

Das ernsthafte Interesse der Bildungspolitik an einer nachhaltigen Reform der österreichischen LehrerInnenbildung wird letztlich daran abzulesen sein, ob die unmittelbaren Handlungsbedarfe für die Entwicklung notwendiger Qualifikations- und Strukturbedingungen an den Einrichtungen der LehrerInnenbildung unverzüglich und in nicht halbherziger Weise in Angriff genommen werden. Dazu zählen vor allem jene *Entwicklungsmaßnahmen in Hinblick auf Personalqualifikation und Dienstrecht*, die auch von der Vorbereitungsgruppe genannt wurden. Allerdings:

- Ein großes Hindernis besteht bisher im *Fehlen eines differenzierten und tertiären Institutionen adäquaten Dienstrechts* an den bisherigen Pädagogischen Hochschulen. Ein solches kann nicht durch Prozentregelungen für verschiedene Qualifikationsgruppen substituiert werden und ist eine der wesentlichsten Voraussetzungen für eine verlässliche Entwicklungsperspektive für eine neue LehrerInnenbildung.
- Zu den vorgeschlagenen *Mindestbedingungen der Personalstruktur*: Die Vorgabe von 25% für Doktoratsabschlüsse beim lehrenden Personal und das Fehlen von Aussagen zu Habilitationserfordernissen (bzw. vergleichbaren Erfordernissen) unterschreiten die von tertiären Institutionen zu erwartende Qualifikationsstruktur deutlich. Dies gilt umso mehr, als im Entwurf vom Promotionsrecht in der neuen LehrerInnenbildung gesprochen wird. In echten tertiären Institutionen ist das „Promotionsrecht“ nicht mit Einzelpersonen verbunden („Professur mit Promotionsrecht“; S. 25f.), sondern eine Verantwortung, die eine Institution zu tragen hat und hinter der eine kritische Größe von qualifizierten Fachpersonen steht.
- Weitere Qualifizierungen im vorliegenden Konzept, etwa dass 25% der Arbeitszeit für Forschung verwendet werden sollen und 25% des Personals über eine zumindest fünfjährige Praxiserfahrung verfügen müssen, sind angesichts des fehlenden Gesamtkonzepts für Personal und Dienstrecht schwer einschätzbar.
- Im Konzept fehlen Aussagen zur Förderung von weiterführenden Forschungsqualifikationen und Habilitationen ebenso wie zu Doktoratsprogrammen in der Fachdidaktik.
- Das Konzept der Bildungsbereiche wird auf Probleme stoßen, sobald „Professuren für die Fachdidaktik der Bildungsbereiche“ besetzt werden sollen, weil für potentielle BewerberInnen bisher kaum Ausbildungs- und Entfaltungsmöglichkeiten bestanden. Das bietet die Chance, innovative Persönlichkeiten zu gewinnen, aber auch die nicht geringe Gefahr, solche Personen anzuziehen, die sich in keinem der Fächer so qualifizieren konnten, dass sie echte Chancen auf Berufungen hatten.

3.4 Zur Induktionsphase:

Die Phase der Berufseinführung erfährt auch in den „Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe“ mit Recht erhöhte Aufmerksamkeit. Die Ausführungen sind aber in folgender Weise ergänzungsbedürftig:

- *Ausbildungsziel und -konzept der Induktionsphase* sind zu klären. Aufgrund der fehlenden Ausführungen zu den schulpraktischen Anteilen im Bachelorstudium ist unklar, wie das Ziel der Induktionsphase „Einführung in die berufliche (pädagogische) Tätigkeit“ einzuschätzen ist. Eine etwaige Verschiebung erster Praxiserfahrungen auf die Induktionsphase ist abzulehnen.
- Die *organisatorische und inhaltliche Verantwortlichkeit* für verschiedene Elemente der Induktionsphase bleibt unklar. Die Bestimmung, die Induktionsphase habe „in der

Verantwortung der Profession“ (S. 7) zu stehen, gibt Rätsel auf, da es in Österreich keine fachlich-professionell ausgerichteten Organisationen der Lehrerverberufung (wie z.B. das National Council of Teachers of Mathematics in den USA) gibt, die eine solche Verantwortung (zumindest teilweise) wahrnehmen könnten. Eine Abtrennung der inhaltlichen Verantwortlichkeit für die Berufseinführung von den Einrichtungen, die für LehrerInnenbildung zuständig sind, würde die inhaltliche Koordination zwischen Berufsausbildung und -einführung erschweren und nicht dem Know-how entsprechen, das in Sachen Gestaltung kompetenzorientierter berufspraktischer Phasen und MentorInnenausbildung in den letzten Jahren an einigen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gesammelt wurde.

3.5 Zum Masterstudium:

Ein Hauptkritikpunkt am früheren Entwurf der sog. „ExpertInnengruppe“ war die Vermischung von Induktionsphase und einem sog. Masterstudium, das internationalen Ansprüchen an einen solchen Studientyp nicht gerecht werden konnte. Die neuen „Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe“ sind nun insofern eindeutig, als sie *zwischen Masterstudium und Induktionsphase klar unterscheiden*.

- Diese begriffliche Klarheit wird an manchen Stellen wieder *verwischt*, wenn nicht näher spezifizierte „wissenschaftliche Begleitveranstaltungen“ der Induktionsphase für das Masterstudium angerechnet (S. 8) und „einzelne Lehrveranstaltungen [des Masterstudiums] schon vor der Induktionsphase absolviert“ werden (S. 7) können.
- Die Masterstudiengänge sind *verkürzt und ohne eine vertiefende wissenschaftliche Spezialisierung möglich*. In der kürzesten Fassung reichen 60 EC, d. h. eine pädagogisch-fachdidaktische Begleitung und die Masterarbeit. Dies mag für Master-Weiterbildungslehrgänge des berufsorientierten Typus angemessen sein, aber nicht für ein vollwertiges Masterstudium, das über eine Einübung in die Schulpraxis hinaus weiterführende berufliche und fachliche Qualifikationen verleiht und eine forschungsorientierte Masterarbeit umfasst. Offenbar ist nicht (nur) an akademisch gleichwertige Masterstudien gedacht, wenn innerhalb der – ohnehin quantitativ bescheidenen Anforderungen – auch Praxiserfahrungen (S. 9) angerechnet werden können.
- Die Forcierung von Kurz-Masterstudiengängen in der LehrerInnenbildung könnte sich als Sackgasse erweisen, hätte negative Konsequenzen für Lehrpersonen, die eine Sek. I und Sek. II-Ausbildung anstreben (Gefahr einer zu geringen Expertise) und macht Anschlussstudien im Richtung Promotion unmöglich. Es gälte zu klären, für welche Promotionsstudien ein solcher lehrerInnenbildender Master qualifiziert.

3.6 Zur Lehr- und Unterrichtsberechtigung:

- Ein zentraler Kritikpunkt am früheren Entwurf der sog. „ExpertInnengruppe“ betraf die Ermöglichung des Einsatzes von Lehrpersonen nach nur dreijährigem Studium in allen Sekundarschulen. Die „Empfehlungen“ setzen sich davon klar ab, indem sie festlegen: „Die Übernahme als alleinverantwortlich tätige PädagogIn und die Über-

nahme in ein befristetes Dienstverhältnis setzen jedenfalls die Absolvierung des Masterstudiums voraus.“ (S. 7)

- Diese klare Festlegung wird jedoch im darauf folgenden Satz verunklart, indem offenbar die Bestimmung der Mindestqualifikationsvoraussetzungen in die Hände des Dienstgebers gelegt wird: „Wird bis fünf Jahre nach Beginn der Tätigkeit kein Masterstudium absolviert, so entscheidet der Dienstgeber auf Basis der beruflichen Bewährung unter Beiziehung professioneller Expertise (abgegeben durch die jeweiligen MentorInnen) über den weiteren Einsatz dieser Pädagogin/dieses Pädagogen.“ (S. 7).

3.7 Zur Flexibilisierung des Professionalisierungsprozesses:

- Das Konzept enthält eine begrüßenswerte Flexibilität, die durch Wahl-, Einstiegs-, Umstiegsmöglichkeiten und Anrechenbarkeiten gekennzeichnet ist. Es besteht allerdings auch – v. a. durch die angestrebten großen Organisationseinheiten und multiplen Trägerschaften – die Gefahr, dass der Professionalisierungsprozess der einzelnen Person aus dem Blick gerät und das Studium (wie schon bisher nicht selten) zu einer *Ansammlung von unverbundenen Einzelementen* mutiert. Z. B. lassen die vielen Möglichkeiten des Verhältnisses von Induktions- und Masterphase viele Fragen offen: Das Masterstudium kann zeitlich parallel zur Induktionsphase, aber auch nach ihr berufsbegleitend absolviert werden.

Unklar ist auch, wie und wodurch die Begleitung der Induktionsphase in den verschiedenen Fällen funktioniert.

- Die Induktionsphase setzt die Absolvierung eines Bachelorstudiums oder einer „gleichwertigen Ausbildung“ voraus. Offen bleibt, was eine solche sein kann. Verpflichtend ist anscheinend nur die Absolvierung des „Gemeinsamen Pädagogischen Kerns“. Das würde bei einer allfälligen Anrechnung von Fachstudien aber eine gravierende Vernachlässigung fachdidaktischer Aspekte bedeuten.

3.8 Zur Inhaltsseite der Studienarchitektur:

- Die Angaben zum „*Gemeinsamen Pädagogischen Kern*“ sind sehr allgemein gehalten und wirken noch unsystematisch und wenig elaboriert. Der große Bereich der Unterrichtsforschung/Didaktik scheint dabei überhaupt nicht auf – Didaktik löst sich offenbar in Fachdidaktik auf.
- Die Unterteilung in „für alle“ und „differenziert nach beruflichen Einsatzfeldern“ ist grundsätzlich sinnvoll, die aufgezählten Teilaspekte sind allerdings nicht immer passend (z. B. erziehungswissenschaftliche Grundlagen sind eben Grundlagen und nicht spezifisch).
- Der Begriff „wissenschaftliche Berufsvorbildung“ entstammt früheren parlamentarischen Verhandlungen zur Studienarchitektur von Universitätsstudien und wurde dort

u. a. auch herangezogen, um Ausbildungsansprüche abzuwehren. Da dem Entwurf *keine Aussagen zum zugrundeliegenden LehrerInnenbildungskonzept* zu entnehmen sind, ist die Zielformulierung „wissenschaftliche Berufsvorbildung“ kritisch zu hinterfragen.

- Unklar bleibt, in welchem Zusammenhang die *Eignungsfeststellung* mit dem „Gemeinsamen Pädagogischen Kern“ steht. Zu fragen ist außerdem, warum die Eignung ausschließlich an die pädagogische/persönliche Eignung und nicht beispielsweise (wie in anderen Ländern) auch an die fachliche Eignung geknüpft ist.

3.9 Zur Schulpraktischen Ausbildung im Rahmen der Studienarchitektur:

- Angaben zum Stellenwert und zur Organisation von *Schulpraktischen Erfahrungen im Rahmen des Bachelorstudiums* fehlen zur Gänze. Die Integration der Schulpraxis mit anderen Studienelementen und die organisatorischen und personellen Bedingungen ihrer Verbindung mit dem Studium sind als entscheidende Qualitätsfaktoren anzusehen.
- Zudem ist offen, im Rahmen welcher Studienbereiche *Praxiserfahrungen* gemacht werden. Der „Gemeinsame Pädagogische Kern“ (wie auch die Fachdidaktiken) beinhaltet zwar Veranstaltungen zur Begleitung von Praktika im Berufsfeld. Wo und in welchem Ausmaß diese Praktika stattfinden sollen, bleibt unklar. Fest steht, dass es keinen eigenen Studienfachbereich „Schulpraktische Studien“ mehr gibt. Das kann eine Chance für neue Organisationsformen bieten, aber auch die Gefahr bergen, dass pädagogische und schulische Praxiserfahrungen nur mehr einen marginalen Stellenwert erhalten.

3.10 Zum Stellenwert der Inklusionspädagogik:

- Die *Inklusionspädagogik* findet in dem vorliegenden Entwurf sinnvollerweise große Beachtung, die jedoch noch nicht ausgewogen erscheint: So wird sie stark in den Bachelor-Studiengängen, nicht jedoch in den Masterstudien betont. Im Entwurf finden sich auch keine Überlegungen in Hinblick auf eine etwaige konzeptuelle und curriculare Unterscheidung zwischen dem inklusions- und sonderpädagogischen Wissen und Können, über das jede Lehrkraft verfügen soll, und einem inklusions- und sonderpädagogischem Wissen und Können, das eine spezialisierte Fachkraft der Inklusionspädagogik auszeichnet, das wohl mindestens auf Masterniveau angesiedelt ist (wofür in dem vorliegenden Entwurf allerdings keine Überlegungen vorhanden sind).

3.11 Zum Stellenwert der Sozialpädagogik:

- Sozialpädagogisches Wissen und ebensolche Qualifikationen haben steigende Bedeutung sowohl in der LehrerInnenbildung (ganztägige Bildung, Gemeinschaftsbildung unter heterogenen Lebensbedingungen) als auch darüber hinaus in eigenständigen Berufsbereichen. Die Empfehlungen berücksichtigen den Bereich der Sozialpädagogik aber bisher nicht in angemessener Weise. Der Begriff wird lediglich

einmal in einer Klammer erwähnt, und hier als Spezialisierungsmöglichkeit im Bachelor für Elementar/Primarstufenpädagogik. Dies wird zudem der Bedeutung der derzeitigen fünf Sozialpädagogikausbildungen im Sekundarbereich und den beiden Ausbildungen im Tertiärbereich nicht gerecht.

- Weder bei den Übergangsregelungen noch bei den Doktoratsprogrammen wird die Sozialpädagogik genannt, obwohl dies für die Entwicklung dieses Qualifikationsbereichs wichtig wäre.

Linz, im September 2011

Der Vorstand der ÖFEB

VR Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (Vorsitzende)

o.Univ.-Prof. Dr. Herbert Altrichter, Universität Linz

Univ.-Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Salzburg

a.Univ.-Prof. Mag. Dr. Arno Heimgartner, Universität Graz

a.Univ.-Prof. Dr. Georg Hans Neuweg, Universität Linz

Univ.-Prof. Dr. Angelika Paseka, Universität Hamburg

Mag. Peter Schlögl, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Hon.-Prof. Mag. Dr. Werner Specht, BIFIE Graz

Dr. Katharina Soukup-Altrichter, Pädagogische Hochschule OÖ