

Ergänzender Bericht zum Workshop „Professionalisierung der/durch Lehrer/innenbildung“ der Arbeitsgruppe „Bildung und Ausbildung“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft

Tina Hascher

Am 16. und 17. Mai fand in Wien eine Tagung zum Thema „Professionalisierung der/durch Lehrer/innenbildung“ der Arbeitsgruppe „Bildung und Ausbildung“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft statt. Die Veranstaltung diente der Intention, den Diskurs über Ziele und Inhalte der LehrerInnenbildung in Österreich zu fördern sowie Perspektiven der Professionalisierung zu erörtern. Als ReferentInnen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Finnland waren *Sigrid Blömeke*, *Georg Hans Neuweg*, *Hannele Niemi*, *Manfred Prenzel*, *Barbara Schober* und *Markus Wilhelm* eingeladen.

Die Eröffnungsworte sprachen die Ministerin *Dr. Claudia Schmied* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) und der Minister *Prof. Dr. Karlheinz Töchterle* (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung). Dabei wurde einerseits die große Bedeutung der LehrerInnenbildung betont, andererseits die Notwendigkeit von Reformen, die sowohl zu einer Qualitätsverbesserung als auch zu einer Reduzierung der Heterogenität der bestehenden Lehrerbildungslandschaft führen sollten. Die Frage nach der institutionellen Einbindung der LehrerInnenbildung (an Pädagogischen Hochschulen, an Universitäten oder an beiden Einrichtungen) blieb dabei offen.

Die Tagung eröffnete *Georg Hans Neuweg* (Johannes Kepler-Universität Linz) mit einem Vortrag über „Lehrer/innen/bildung in Österreich: Bestandsaufnahme und Empfehlungen“. Er verwies zunächst auf eine geringe Evidenzbasierung der bildungspolitischen Diskussion und auf die Schwierigkeiten, die in den verschiedenen bisher eingesetzten ExpertInnengruppen mit einer Vermischung von Sachexpertise und politischer Entscheidungskraft, Tatsachen und Werturteilen einhergehen. Kernaussagen des Kapitels zur LehrerInnenbildung im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009 (Mayr & Neuweg, 2009) zusammenfassend, plädierte Neuweg für die Stärkung des Berufsimages, um potente Studierende für den Lehrerberuf, einen Hochleistungsberuf, zu motivieren, ferner für eine intensivere Beratung und Eingangsauslese und für einen massiven Ausbau der Fortbildung. In der Grundausbildung seien eine Defragmentierung der österreichischen Lehrerbildungsstrukturen, die Absicherung von Forschungs- und Wissenschaftsorientierung

in allen Trägereinrichtungen und ein Ausbau der fachdidaktischen Ausbildung besonders bedeutsam. Zudem sollten längere und universitär begleitete Berufseinführungsphasen implementiert werden.

Sigrid Blömeke (Humboldt-Universität zu Berlin) referierte aktuelle Erkenntnisse zur TEDS-M-Studie (z. B. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010) unter dem Blickwinkel der „Kompetenzentwicklung in der Lehrer/innenbildung: Möglichkeiten und Grenzen“ und identifizierte dabei sog. „Underachiever“ und „Overachiever“. Ein gutes Beispiel für einen Overachiever, d. h. ein Land, das aufgrund seiner Position auf dem Human Development Index als Indikator für unterschiedlich günstige Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen eine eher niedrigere Position im TEDS-M-Ranking hätte erwarten lasse, sei Taiwan. Das Land zeichnet sich durch herausragende TEDS-M-Ergebnisse aus. Mit Blick auf das Berufsfeld der Lehrerin/des Lehrers in Taiwan und die dortige Ausbildung identifizierte sie mehrere Erfolgsmerkmale: Dem Lehrberuf wird eine sehr hohe Wertschätzung in der Gesellschaft entgegengebracht und er wird als öffentlicher Beruf verstanden. Nicht zuletzt deshalb attrahiert er Studierende mit hohen intellektuellen Kompetenzen. In der 4,5-jährigen Ausbildung zum Master mit starker Forschungs- und Entwicklungsorientierung – auch in der Fachdidaktik – findet eine Konzentration auf ein Fach statt. Die LehrerInnenfortbildung ist professionell gestaltet und in die Berufstätigkeit integriert. Sie weist sowohl kollegiale als auch kompetitive Züge auf (z. B. Wahl zum Teacher of the Year). Damit wird deutlich, dass qualitativ hochstehende LehrerInnenbildung auf ein Konglomerat an Wirkfaktoren zurückzuführen ist, wobei es insbesondere die Interaktion von Eingangsbedingungen und Lerngelegenheiten zu berücksichtigen gilt (vgl. den Beitrag von Blömeke in diesem Heft).

Anhand eines aktuellen Forschungsprojekts zur „Professionalisierung durch Förderung fachübergreifender Kompetenzen: Das Projekt TALK“ stellte *Barbara Schober* (Universität Wien) vor, unter welchen Bedingungen nachhaltige Lernerfolge und Entwicklungsprozesse bei Lehrpersonen erzielt werden können (vgl. Finsterwald, Schober, Wagner, Aysner, Lüftenegger & Spiel 2010). Besonders sei zu berücksichtigen, dass LehrerInnenfortbildungen im Rahmen von Kurzangeboten (z. B. Tageskurse) wenig wirksam sind. Vielmehr bedürfe es systematischer Programme, die auf eine professionelle Kompetenzentwicklung und einer praxisnahen Implementation neu erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten basieren. Dabei stellten die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen und die Wertschätzung ihrer beruflichen Tätigkeit wichtige Mediatorvariablen dar.

Markus Wilhelm (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern) hob mit seinem Vortrag „Professionalisierung durch Förderung fachdidaktischer Kompetenzen: Problembasiertes Lernen in den Naturwissenschaften“ auf die

Bedeutung der Fachdidaktik ab, die er als die Leitdisziplin der LehrerInnenbildung erachtet (z.B. Wilhelm & Brovelli 2009). Anhand eines Beispiels zum problem-based learning in den Naturwissenschaften, das sich an der Siebensprung-Methode der Erwachsenenbildung orientiert, verdeutlichte er, wie eine vertrauensbasierte Lernkultur in der LehrerInnenbildung etabliert werden kann. Da diesbezüglich aber noch wenig empirisch gesichertes Erfahrungswissen existiere, schloss er seine Ausführungen mit der Forderung nach Wirksamkeitsforschung auf hochschuldidaktischer Ebene (z.B. zu der Frage, welche Formen von Lehrveranstaltungen zu welchen Lerneffekten bei den Studierenden führen).

Einen interessanten Einblick in das finnische Bildungssystem ermöglichte *Hannele Niemi* (Universität Helsinki) mit ihrem Beitrag zu „Research based teacher education in Finland“ (vgl. auch Niemi 2008). In Bezug auf das Schulsystem hob sie zunächst besonders hervor, dass die Schule keine Sackgassen für die Kinder und Jugendlichen darstelle, die Dropout-Rate gering sei und es keine „Abschiebemöglichkeiten“ von SchülerInnen mit Lernproblemen gebe. Schule werde konsequent als Lebensraum verstanden (z.B. sind Lernmaterialien und Essen frei; es gibt eine klare Tagesstruktur), der auf die hohe Selbstverantwortung der Lehrenden im Bildungsprozess setzt. Die LehrerInnenbildung zeichne sich durch eine sehr hohe Ausbildungsqualität aus, die sich über die letzten 40 Jahre hinweg kontinuierlich entwickelt habe. So habe sich eine Kultur der gemeinsamen Verbesserungs- und Entwicklungsfreude im Bildungssystem etablieren können, was sich auch anhand der Qualitätsentwicklung der gesamten Universität aufzeigen lasse. So gebe es beispielsweise an jeder Fakultät der Universität Helsinki eine Expertin/einen Experten für Hochschuldidaktik, die/der die Lehrenden bei ihrer professionellen Weiterbildung unterstützt, um die Qualität der Lehre an der Universitäten zu sichern. In der LehrerInnenbildung, die aus einem fünfjährigen Master für alle Lehrpersonen besteht, herrsche eine starke Forschungsorientierung, die auch in den schulpraktischen Phasen realisiert werde. Nach der Eingangsselektion, die in einem mehrstufigen, nicht nur intellektuell basierten Verfahren erfolgt, würden zehn bis 15% der Besten aufgenommen. Die Studierenden erhielten einen sog. „personal study plan“, so dass eine gezielte innere Differenzierung in der Ausbildung erfolgen könne.

Manfred Prenzel (Technische Universität München) setzte in seinem Referat mit dem Titel „Forschungsbasierte Lehre an der TUM School of Education“ die Rolle der Bildungsforschung für eine qualitativ hochwertige LehrerInnenbildung in den Mittelpunkt seiner Ausführungen (z.B. Befunde aus der Unterrichtsforschung). Sein zentrales Argument lautete dabei, dass sich auch die LehrerInnenbildung am besten verfügbaren Wissen orientieren müsse. Bildungsforschung eröffne den idealen Raum für forschungsgeleitete Lehre

einerseits und Attrahierung der Lehramtstudierenden zur Forschung andererseits. Wie eng Forschung und Praxis verwoben sein können, illustrierte er am Beispiel von Referenzschulen, mit denen Kooperationsvereinbarungen bestehen. Sie sind eine tragende Säule für die Ausbildung an der TU München. An diesen Schulen finden die schulpraktischen Studien statt, und es besteht zugleich eine enge Zusammenarbeit in der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie der Forschung. Manfred Prenzel wies des Weiteren darauf hin, dass die stringente Verknüpfung von Theorie, Forschung und Praxis nicht nur über Inhalte, sondern auch über Strukturen geschaffen werden müsse. Nicht zuletzt deshalb sei es essentiell, dass einer „School of Education“ die Entscheidungskompetenz über das Personal, das universitätsübergreifend in die LehrerInnenbildung eingebunden ist, zugesprochen wird (vgl. den Beitrag von Prenzel in diesem Heft).

Der Workshop schloss mit einer Podiumsdiskussion, zu der VertreterInnen verschiedener aktueller und ehemaliger politikberatender Kommissionen eingeladen worden waren. *Peter Härtel* (Kommission „LehrerInnenbildung NEU“), *Konrad Krainer* („IMST – Innovationen machen Schulen Top“), *Heidi Schrodtt* (ExpertInnenkommission „Zukunft der Schule“), *Johannes Mayr* (Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009) und *Christiane Spiel* („Zukunftskommission“) gingen der Frage nach, wer die LehrerInnenbildung in Österreich reformiere und wohin diese Reformen die LehrerInnenbildung künftig führen werden. Die Tatsache, dass es in Österreich keinen nationalen Konsens in zentralen Bildungsfragen gebe, erschwere die Prognose. Hinzu komme die Vermengung wissenschaftlicher Expertise und politischer Motive und eine geringe Bereitschaft, die verfügbaren Expertisen, die in den letzten Jahren entstanden sind, auch konsequent bildungspolitisch umzusetzen. Der derzeit in Diskussion befindliche Vorschlag, die bestehende Heterogenität der Lehrerbildungseinrichtungen und -programme in Österreich im Sinne einer jeweils besten Lösung vor Ort für die Gestaltung der LehrerInnenbildung zu nutzen, führe zu weiteren Verunsicherungen, da es keine belastbaren Erkenntnisse darüber gebe, worin die regionalen Stärken (und natürlich auch Schwächen) eigentlich bestünden. So sei eine Reform der LehrerInnenbildung zwar konsensuell erwünscht. Ihre Qualität müsse sich aber erst in ihrer konkreten Umsetzung erweisen.

Literatur

- 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: Waxmann.
- Finsterwald, M., Schober, B., Wagner, P., Aysner, M., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2010). TALK – Trainingsprogramm zum Aufbau von Lehrkräftekompetenzen

- zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 324–328). Göttingen: Hogrefe.
- 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* (S. 99–119). Graz: Leykam.
- Niemi, H. (2008). Research-based teacher education for teachers' lifelong learning. *Lifelong Learning in Europe*, 13 (1), 61–69.
- Prenzel, M. (2010). Von der Unterrichtsforschung zur Exzellenz in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 327–345.
- Wilhelm, M. & Brovelli, D. (2009). Problembasiertes Lernen (PBL) in der Lehrpersonenbildung: Der Drei-Phasen-Ansatz der Naturwissenschaften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 195–203.

