

Curricula-Entwicklung als Chance zur Transformation von Pädagogischen Hochschulen

Ein evidenzbasiertes Entwicklungsmodell

Rudolf Beer¹, Isabella Benischek², Gabriele Beer³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1271>

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund eines Mangels an Lehrkräften an den Schulen in Österreich wurde von den politisch Verantwortlichen in einem Bündel von Maßnahmen auch eine Neustrukturierung der Lehramtsausbildung beschlossen. Kern der Neuausrichtung ist unter anderem die Absicht, Pädagog*innen schon nach einem verkürzten dreijährigen Bachelorstudium als Lehrkraft einzusetzen.

Die damit notwendige Neuentwicklung der Curricula an Hochschulen und Universitäten will dennoch als Chance zur Transformation der Pädagogischen Hochschulen verstanden werden. Der vorliegende Aufsatz erörtert kurz mögliche Maßnahmen, dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, beleuchtet folgend die Ausgangsbedingungen und mögliche Determinanten einer Curricula-Entwicklung und skizziert abschließend an einem konkreten Beispiel Teilergebnisse sowie den aktuellen Stand curricularer Entwicklungen für das Lehramt Primarstufe an einer Pädagogischen Hochschule.

Stichwörter: Lehrkräftemangel, Curriculum, Kompetenzmodell

1 Weiterentwicklung der Lehrer*innen-Bildung

Der vorliegende Gesetzesentwurf zur Weiterentwicklung der Lehrer*innen-Bildung verfolgt unter anderem das Ziel, die Ausbildungsdauer im Bachelorstudium zu verkürzen und die Vereinbarkeit der Lehrer*innen-Tätigkeit mit dem Masterstudium zu verbessern. Der gegenständliche Beitrag begreift die daraus folgende Curricula-Entwicklung zukunftsorientiert als Möglichkeit und Chance zur Transformation von Pädagogischen Hochschulen, skizziert die Ausgangssituation sowie Modelle und Überlegungen.

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems.
E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems.

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems.

1.1 Lehrkräftemangel

Der aktuelle Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal traf Österreichs Schulen nicht überraschend. Vielmehr reagierten die politisch Verantwortlichen auf die mahnenden Rufe von Demograph*innen, Expert*innen und der Bildungsadministration lange nicht bzw. zu spät. Denn bis „grundständig ausgebildete Lehrpersonen nachkommen, wird es Jahre dauern“ und „auch jene Schüler:innen, die jetzt in den Grund- und weiterführenden Schulen sind, haben ein Recht auf gute Bildungsangebote – trotz fehlendem Personals“ (Albers, 2024, S. 6 f.). Um somit auch den kurzfristigen Bedarf an Lehrpersonal wenigstens einigermaßen zu decken, ist ein Bündel an Maßnahmen in Diskussion bzw. in Umsetzung.

1.2 Mögliche Maßnahmen, um dem Mangel an qualifiziertem Lehrpersonals entgegenzutreten

Aus der Fülle von Vorschlägen von Politiker*innen, Wissenschaftler*innen, Schulpraktiker*innen und Personen der Landesvertretung lassen sich eine Reihe von Maßnahmen diskutieren (vgl. Albers, 2024, S. 10). Diese Vorschläge sind grundsätzlich vier verschiedenen kategorialen Zugängen zuzuordnen: (1) dem Unterricht, (2) der Lehrtätigkeit, (3) dem Lehramtsstudium und (4) dem Aspekt alternativ qualifizierter Personengruppen. Nicht alle genannten Aspekte werden in Österreich derzeit verfolgt.

Auf Ebene (1) des Unterrichts könnte beispielsweise eine *Reduzierung des Lehr-/Unterrichtsangebots* dem Lehrkräftemangel ebenso wie eine *Erhöhung der Klassenschüler*innen-Zahlen* entgegenwirken. Auch wenn hierin keine strategischen Maßnahmen gesetzt werden, lassen sich im Angebot zusätzlicher schulischer Leistungen (Freigegegenstände, unverbindliche Übungen) schon jetzt negative Effekte beobachten. Expert*innen mahnen auch *Verwaltungs- und IT-Unterstützung* ein; überdies wird eine *Stärkung der Teams in der Unterrichtsarbeit* gefordert.

Veränderungen der gegenwärtigen (2) Lehrtätigkeit, also Veränderungen für derzeit im Dienst stehende Lehrpersonen, setzen an vielen Aspekten an. Neben einer weiteren Aufstockung von *Überstunden* (Mehrdienstleistungen) könnte eine generelle *Erhöhung der Lehrverpflichtung* kurzfristig die prekäre Situation in den Klassen entspannen. Eine restriktive Handhabung allfälliger Lehrpflichtreduzierungen (*weniger Teilzeitbeschäftigungen und Karenzierungen*) wird in manchen Bundesländern schon systematisch betrieben, ebenso wie der *flexiblere Einsatz von Lehrpersonen* (Abordnung von Lehrpersonen an Schulen mit Bedarf). Auch die Möglichkeiten von *Hybridunterricht* sind noch nicht ausgeschöpft. Die Anpassung des Ruhestandsantritts, also defacto die *Erhöhung des Pensionsantrittsalters* wie die *Reaktivierung von Pensionär*innen*, drängen sich als weitere Maßnahmen auf, auch wenn solche Maßnahmen nicht ohne politische Brisanz wären. Eine der wirksamsten Maßnahmen,

um längerfristig wieder mehr Personen aktiv und nachhaltig in den Lehrberuf zu bekommen und diese auch zu halten, wäre wohl eine *Attraktivierung des Lehrberufs* (in Bezug auf Arbeitszeit, Gehalt, Arbeitsbedingungen). Möller (2024, S. 17) meint, unter Verweis auf Andreas Schleicher, der Lehrberuf sei für viele unattraktiv und rät den Fokus darauf zu legen „mehr Personen für diesen Job anzuziehen und eine Umgebung zu schaffen, in der Lehrkräfte zufrieden und gesund arbeiten“ können. Eine Option wäre in diesem Zusammenhang die Erhöhung der Anzahl an Schulpsycholog*innen, Sozialarbeiter*innen, Beratungslehrpersonen, Lehrer*innen mit Spezialausbildungen für eine intensivere Begleitung und Betreuung vor allem von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen.

Dabei ist aber auch zu berücksichtigen, dass der Prozess der Berufswahl bereits vor der Klärung der Berufswahl einsetzt und bis in den Berufseinstieg dauert (Keller-Schneider et al., 2023, S. 25). „Kulturelle Gegebenheiten rahmen den Prozess, Vorerfahrungen münden in ein Selbstkonzept beruflicher Fähigkeiten [...]. Ein Abgleichen mit personalen Wünschen und Interessen sowie beruflichen Anforderungen [...] führt zu Studien- und Berufswahl.“ (Keller-Schneider et al., 2023, S. 25)

Die Qualität des Lehrer*innen-Berufs und die Anerkennung als Profession ist eng mit der Qualität des (3) Lehramtsstudiums (der Ausbildung) verbunden. Die derzeit in Beschlussfassung befindliche *Verkürzung der Lehramtsausbildung* (im Bereich der Sekundarstufen-Ausbildung) ist ebenso als Maßnahme gegen den aktuellen Lehrkräftemangel zu sehen wie die *Neustrukturierung der Lehramtsausbildung*, welche schon nach drei Jahren (Bachelor) regelhaft eine Unterrichtserteilung möglich macht. Aber schon vor Abschluss der ersten Stufe der Ausbildung (Bachelor) ist der *verfrühte Einstieg von Lehramtsstudierenden* in den Lehrberuf in vielen Bundesländern zu beobachten. Der weitere *Ausbau von Studienplätzen* alleine wird wohl weiterhin nicht ausreichen, den Bedarf an qualifiziertem Lehrpersonal zu stillen. Eine *Reduzierung des Anforderungsprofils an Anwärter*innen*, wie bereits in anderen Bereichen des öffentlichen Dienstes (z.B. bei der Polizei) gilt als denkbare Maßnahme, Personen in die Ausbildung zu bringen. Eine weitere Möglichkeit, nämlich die eines *berufsbegleitenden Studiums*, wird derzeit schon von berufstätigen Regelstudierenden genutzt. Die Ausbildung von ‚*Ein-Fach-Lehrpersonen*‘, also Lehrpersonen, die lediglich ein Fach unterrichten, steht beispielsweise in Deutschland schon zur Diskussion.

Als letzter Ausweg bietet sich an, (4) alternativ qualifizierte Personen in das Schulsystem zu integrieren. Porsch (2024, S. 12) unterscheidet hier *Direkteinsteiger*innen* (Berufstätigkeit ohne vorangegangene Qualifizierungsmaßnahmen), *Seiteneinsteiger*innen* (Berufstätigkeit mit zumindest niederschwellig vorangegangenen Qualifizierungsmaßnahmen), *Quereinsteiger*innen* (Berufstätigkeit nach Absolvierung einer akademischen Ausbildung auf Bachelor bzw. Masterniveau und Berufspraxis). Damit stellt die *Rekrutierung nicht qualifizierten Personals* bzw. die *Nach(trägliche)-Qualifizierung* eine kurzfristig wirksame Maßnahme dar, auf welche die politisch Verantwortlichen aktuell im hohen Maße setzen. Dass letztere Maßnahmen von Eltern in Österreich noch kaum kritisch kommentiert wurden,

mag verwundern; bildungswissenschaftliche Fachgemeinschaften formulieren hingegen klar ihre Befürchtung, dass diese Maßnahmen zu einem Qualitätsverlust des Unterrichts führen könnten (vgl. Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung GEBF, 2023).

Langfristige Überlegungen müssen nun die bauchladenartige Gestaltung der Maßnahmenbündel zusammenführen und auch in längerfristig stabile Strukturen einbinden. Als Scharnierstück solcher Bemühungen sind hierbei die neuen Lehramts-Curricula Pädagogischer Hochschulen und Universitäten zu sehen. Curricula haben alle Qualifizierungsangebote professionell einzubinden. Durch sie muss es gelingen, den gesellschaftlich hohen Qualitätsansprüchen an zukünftige Lehrpersonen zu entsprechen, wie auch die strukturell limitierenden Vorgaben zu erfüllen.

2 Neustrukturierung der Lehramtsausbildung

Vor dem Hintergrund des lang prognostizierten Mangels an qualifiziertem Lehrpersonal und der nun daraus abgeleiteten politischen Forderungen nach ‚Neustrukturierung‘ der Lehramtsausbildung werden gegenwärtig die Lehramtscurricula der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten neu gestaltet. Der Auftrag, Pädagog*innen nach einem wieder dreijährigen Bachelorstudium als Lehrkraft einzusetzen, wurde nun beschlossen und stellt zur Struktur des aktuellen Modells der ‚LehrerInnenbildung Neu‘ einen deutlichen Paradigmenwechsel dar.

2.1 Lehrer*innen-Bildung im Wandel der Zeit

Die historische Tradition der getrennten Ausbildung von Pflichtschullehrer*innen und gymnasialen Lehrkräften wurde in der zweiten Republik fortgesetzt. Die Ausbildung des Lehrpersonals für Mittelschulen (ab 1962 Allgemeinbildende Höhere Schulen) erfolgte an Universitäten; angehende Pflichtschullehrer*innen besuchten so genannte *Lehrerbildungsanstalten* (LBA) – „eine fünfjährige Oberstufenform der Sekundarstufe, die mit der ‚Matura‘ abschloss [ab 1950 mit Hochschulreifevermerk]. Der Matura-Abschluss an einer LBA berechtigte die AbsolventInnen zum Unterrichten an Volksschulen“ (Olechowski, 2011, S. 195). Nach einer vierjährigen Praxis an einer Volksschule musste eine Lehrbefähigungsprüfung abgelegt werden. Die Lehrbefähigung für Hauptschulen (Sekundarstufe I der Pflichtschule) wurde fachbezogen und berufsbegleitend zur Unterrichtstätigkeit an der Volksschule an *Pädagogischen Instituten* gesondert erworben. Ab dem Studienjahr 1966/1967 aufbauend wurden erstmals auch Pflichtschullehrkräfte an postsekundären Bildungsinstitutionen mit Hochschulcharakter ausgebildet. Solche *Pädagogischen Akademien* „führten nicht zur Matura; sie setzten vielmehr die Matura (als Aufnahmebedingung an eine Pädagogische Akademie) voraus“ (Olechowski, 2011, S. 195). Diese nun tertiäre Ausbildung war zuerst viersemestrig, ab 1976 sechssemestrig für Haupt-

und Sonderschullehrer*innen, ab 1982 wurden auch die Volksschullehrer*innen sechssemestrig ausgebildet. Die Ausbildung der AHS-Lehrkräfte verblieb nahezu unverändert an den *Universitäten*. 2007 ersetzten 14 *Pädagogische Hochschulen* in Österreich die insgesamt 51 Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Institute. Damit wurden die Ausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften institutionell zusammengeführt. Die Studiendauer der Lehramtsausbildung für Volksschule, Sonderschule und Hauptschule (Neue Mittelschule) betrug nun einheitlich sechs Semester und schloss erstmals mit dem akademischen Grad Bachelor of Education (BEd) ab. Die neben der Praxisorientierung verstärkte akademische Orientierung der Curricula setzte deutliche Akzente im Bereich der Wissenschaft und Forschung. Nur die leicht reformierte Ausbildung der gymnasialen Lehrkräfte verblieb weiterhin an den Universitäten. Erst aufbauend ab dem Studienjahr 2015/16 wurde in Österreich die tradiert getrennte Ausbildung von Pflichtschullehrkräften und Lehrpersonen an höheren Schulen aufgebrochen. Es wurde bestimmt, dass, „Pädagogische (...) Hochschulen und Universitäten, (...) in enger Kooperation Lehramtsausbildungen auf tertiärem Niveau anbieten. Vier regionale *Entwicklungsverbünde* wurden zur Umsetzung der PädagogInnenbildung Neu gebildet“ (PädagogInnenbildung Neu, 2017, o.S.). Die Primarstufenlehrer*innen-Ausbildung liegt in der alleinigen Verantwortung der *Pädagogischen Hochschulen*, die Ausbildung der Sekundarstufenlehrer*innen (Sek I und Sek II) wird im *Verbund der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten* organisiert. Das Vollzeit-Lehramtsstudium setzt sich aus einem achtsemestrigen Bachelorstudium und einem zwei bzw. dreisemestrigen Masterstudium zusammen. Mit diesem grundlegenden Strukturwandel wurden auch alle Curricula völlig neu konzeptioniert und zusammengestellt. Erst mit Abschluss des Masterstudiums ist ein regulärer, vollwertiger Eintritt in den Schuldienst vorgesehen. Weitere curriculare Veränderungen auf Basis der gesetzlichen schulpolitischen Veränderungen in den letzten Jahren stellen die Hochschulen vor laufende Herausforderungen und haben sich zu einer rollenden Reform entwickelt. Solch eine dynamische Weiterentwicklung der Lehrer*innen-Bildung bezeichnete Terhart (2011, o.S.) als „Radwechsel am Fahrzeug in voller Fahrt“ (vgl. Beer & Grosser, 2018, S. 243 ff.).

2.2 Primarstufenlehrer*innen als Generalist*innen

Die erste *Akademisierung* der Ausbildung aller Pflichtschullehrkräfte durch die Gründung Pädagogischer Hochschulen (2007) knüpfte an die Tradition einer mit hohen schulpraktischen Anteilen gestützten Berufsausbildung an Pädagogischen Akademien (ab 1966) an. Curricular hinzugeführt wurde eine breite akademische Grundbildung, um auch den gesteigerten Anforderungen an den Lehrberuf (z.B. breite fachliche Ausbildung, reflexive Praxis, Evaluierungen, Schulentwicklung) gerecht zu werden. Charakteristisch für die Studienarchitektur waren sowohl der allgemein persönlichkeitsbildende, akademische Anspruch als auch die Forderung nach profitabler Bildung im Sinne der zukünftigen staatlichen Dienstgeber. Diesen grundlegenden inhaltlichen Ansprüchen stellte sich auch die im Zuge der

PädagogInnen-Bildung Neu an den Pädagogischen Hochschulen verblieben Primarstufen-Lehrer*innen-Ausbildung in der Bachelor-Master-Struktur (2017). Hierbei war der Entwicklung der breiten fachlichen und didaktischen Kompetenzen ebenso genügend Raum zu geben, wie den allgemeinen pädagogischen Kompetenzen sowie weiteren Zielperspektiven. Unumstritten stellte diese neue Ausbildungsstruktur einen weiteren Qualitätssprung in der Lehrer*innen-Bildung dar, dennoch blieb die Frage nach der Anschlussfähigkeit des Bachelor-/Masterstudiums im europäischen Hochschulraum und bis jetzt unklar geregelt.

In Österreich werden „Primarstufenlehrer*innen als Generalist*innen für alle Fächer der Volksschule“ (Soukup-Altrichter, 2020, S. 47) qualifiziert, dies stellt ein besonderes Spezifikum dar. In Orientierung an den Bedürfnissen der jüngeren Schüler*innen gewährleisten Primarstufenlehrkräfte eine kontinuierliche Bezugsperson, welche sich langfristig und ganzheitlich um ihre Klasse bemüht (Gesamtunterricht, Klassenlehrer*innensystem). Dies begünstigt situationsorientierte und fach-übergreifende Lernsettings (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012, S. 14).

Entgegen dem Trend, den steigenden beruflichen Anforderungen mit einer kontinuierlichen steigenden Höherqualifizierung der Arbeitnehmer*innen zu begegnen, ist nun erstmals seit Jahrzehnten eine Stagnation bzw. sogar eine Reduzierung der Ausbildung bei der Lehrer*innen-Ausbildung zu konstatieren.

3 Curricula-Entwicklung

Die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten arbeiten bereits an neuen Bachelor- und Master-Curricula im Primarstufenbereich in der veränderten Studienarchitektur (drei Jahre Bachelor, zwei Jahre Master). Im Zentrum steht dabei die Frage, über welche Kernkompetenzen die jeweiligen Studierendengruppen am Abschnittsende verfügen müssen, um ihrer Aufgabe gesellschaftlich verantwortungsvoll nachkommen zu können. Diese Kernkompetenzen sind in den jeweiligen Curricula anzuführen und zu operationalisieren.

Über den autonom gestaltbaren Rahmen hinaus gibt es aber eine Reihe von weiteren Determinanten, welche im Prozess der Curricula-Entwicklung zu berücksichtigen sind.

Für die inhaltliche Orientierung der Primarstufencurricula ergeben sich verschiedene Argumentationsstränge: Zum einen ist der Rückgriff auf theoretische Konstrukte sinnvoll – beispielsweise das Modell der Kernkompetenzen (Melzer et al., 2015, S. 61), die Zielperspektiven des Qualitätssicherungsrates (Braunsteiner et al., 2014, S. 31 ff.) mit aktuellen Ergänzungen (Qualitätssicherungsrat QSR, 2024), Modelle der Verarbeitungstiefe (Terhart 2000 zit. nach Stiller 2013, S. 94) oder der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) (BMBWF, 2016). Zum anderen kann auf die Expertise und die Erfahrungen beteiligter Gruppen zurückgegriffen werden – hier sind die Expert*innen aus den Hochschulen, aber auch

Studierende sowie Personen aus der Gesellschaft mit nicht-pädagogischem Hintergrund zu nennen.

3.1 Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR)

Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) korrespondiert mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Dieser „ist in seinem Kern ein achtstufiger Vergleichs- und Übersetzungsraster, der die Vielzahl nationaler Qualifikationen europaweit vergleichbar und verständlich machen soll“ (BMBWF, 2024, o.S.). Damit bildet der NQR einen ersten Zielrahmen für zu erreichende Lernergebnisse im Zuge der Lehramtsausbildung. „Qualifikationen der Bologna-Architektur (Bachelor, Master und PhD) sind laut NQR-Gesetz auf Basis der Deskriptoren für den europäischen Hochschulraum (Dublin Deskriptoren) zugeordnet. So ist der Bachelor auf Stufe 6, der Master auf Stufe 7 und das Doktorat/PhD auf Stufe 8 bereits per Gesetz zugeordnet.“ (BMBWF, 2024, o.S.)

Dabei sind die für den Bachelorabschluss relevanten Kompetenzen beschrieben mit einer „Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten[.] Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen“ (NQR-Gesetz, 2016, S. 7). Die für den Masterabschluss anzuvisierenden Kompetenzen gehen darüber hinaus: „Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern[.] Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams“ (NQR-Gesetz, 2016, S. 7). Damit lassen sich für die Lehramtsausbildung von Primarstufen-Lehrkräften zwei Zielperspektiven ableiten. So liegt der Fokus der Bachelorausbildung auf dem Einsatzfeld Unterricht, der aufbauende Master fokussiert das Einsatzfeld Schule und Unterricht.

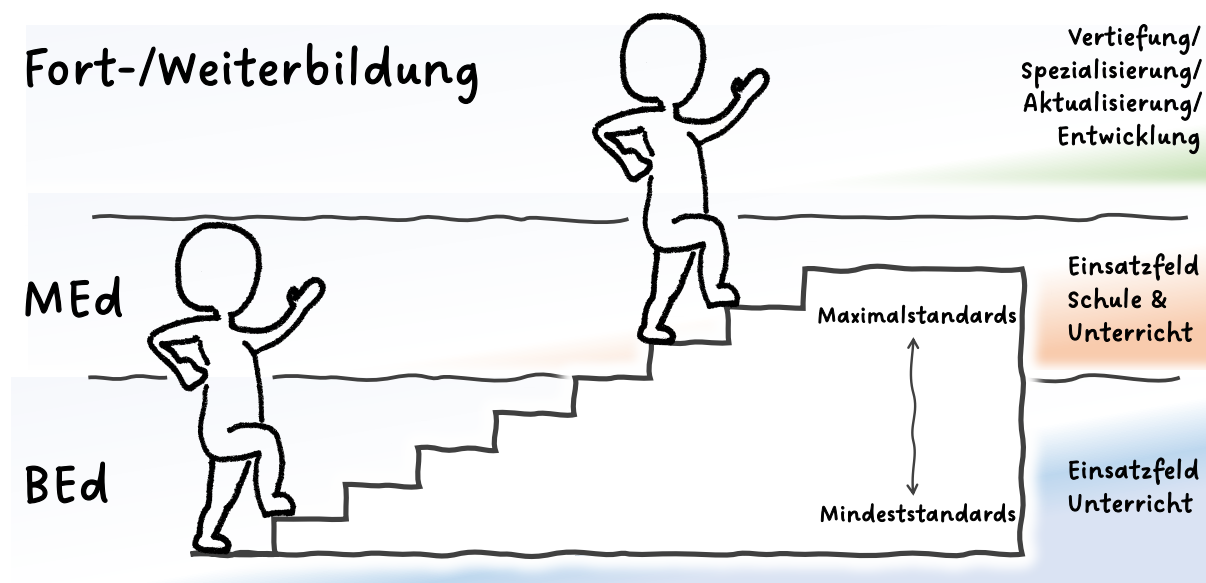


Abbildung 1: Kompetenzstufenmodell Lehrer*innen-Bildung (Eigendarstellung)

Im Kontinuum einer lebenslangen Lehrer*innen-Bildung ist darüber hinaus auch die Fort- und Weiterbildung mitzudenken. Diese dient der Vertiefung, Spezialisierung und weiteren Entwicklung, um den Anforderungen des Berufs stets gerecht werden zu können bzw. zu bleiben.

3.2 Gesetz zur Reformierung der Lehrer*innen-Bildung

Das Gesetz zur Reformierung der Lehrer*innen-Bildung liegt bei der Erstellung der gegenständlichen Publikation noch nicht in seiner Endfassung vor. Von Expert*innen sind eine Reihe von Stellungnahmen zum Gesetzesentwurf eingegangen und werden vielleicht bei den politisch Verantwortlichen Beachtung finden. Die Eckpunkte des Gesetzesentwurfs bilden aber dennoch die Ausgangsbasis für die in engem Zeitrahmen vorgesehene Neustrukturierung der Curricula.

3.3 Zielperspektiven des Qualitätssicherungsrates

Die Empfehlung des Entwicklungs-/Qualitätssicherungsrats nach einer kompetenzorientierten Pädagog*innen-Bildung aus dem Jahre 2016 hat weiterhin Gültigkeit. Der QSR (2016, S. 5 f.) forderte für zukünftige Lehrkräfte (1) *allgemeine pädagogische Kompetenz* – dies inkludiert beispielsweise Vermittlungs- und Förderkompetenz, pädagogisches Wissen, bildungswissenschaftliche Kenntnisse, Kompetenzdiagnostik, (2) *fachliche und didaktische Kompetenz* – also fundierte Kenntnisse/Fähigkeiten in relevanten Wissenschaften, fachbezogene Diagnose- und Förderkompetenz, ein reichhaltiges Methodenrepertoire, (3) *Diversitäts- und Genderkompetenz* – im Besonderen inklusive Grundhaltungen und fundierte wissenschaftliche Kenntnisse, (4) *Soziale Kompetenz* – z.B. theoretisches und praktisches Wissen zur Gestaltung von sozialen Beziehungen, Kompetenzen zum Umgang mit Konflikten, Beratungskompetenz und ein offenes (5) *Professionsverständnis* – mit Kompetenzen wie Entwicklungsbereitschaft, Reflexionskompetenz, Diskursfähigkeit, Kollegialität, Teamfähigkeit und Differenzfähigkeit.

Für die Curricula-Entwicklung 2024 beabsichtigt der Qualitätssicherungsrat (QSR, 2024, S. 1) „in den kommenden Stellungnahmeverfahren vornehmlich auf übergreifende Themen einzugehen“. Damit rückt der QSR folgende Themenfelder in den Fokus der Qualitätsbetrachtung: (A) *Diversität und Inklusion*, (B) *Kompetenzorientierung und Konstruktiv Alingment*, (C) *Künstliche Intelligenz, Digitalisierung und Globalisierung*. Dies muss also in den Curricula sichtbare Berücksichtigung finden. Unter (A) Diversität und Inklusion subsummiert der QSR hierfür notwendige Werthaltungen (Attitudes) und Kompetenzen (Knowledge und Skills), die Teilhabe aller zu fördern und Diskriminierung zu vermeiden, sowie die Beachtung aller Heterogenitätsdimensionen. Die Berücksichtigung des Themenfelds (B) Kompetenzorientierung und Konstruktiv Alingment wird sichtbar in einem klaren Kompetenzmodell, sowie darin, „Curricula, Lehr-Lern-Prozesse und Prüfungssituationen so zu

gestalten, dass sie nachvollziehbar der Vermittlung bzw. Messung der adressierten Kompetenzen dienen bzw. diese abbilden“ (QSR, 2024, S. 1). Die Aspekte (C) Künstliche Intelligenz, Digitalisierung und Globalisierung sind „wichtige Querschnittthematiken für zukünftige Lehramts-Curricula von Bachelor- und Masterstudien, die das Aufwachsen in einer globalisierten, digitalisierten und heterogenen Gesellschaft als integrale Anforderung an eine Pädagog*innen-Bildung reflektieren sollten“ (QSR, 2024, S. 2).

3.4 Ausgewählte theoretische Modelle

An dieser Stelle wollen drei, den Autor*innen bedeutsam erscheinende Modelle exemplarisch skizziert werden. Wiater (2007, S. 21) beschreibt mit Verweis auf Bloom et al. (1973) ein Kompetenzstufenmodell, welches in seiner Klarheit auch auf Lehrer*innen-Kompetenzen abbildbar erscheint.

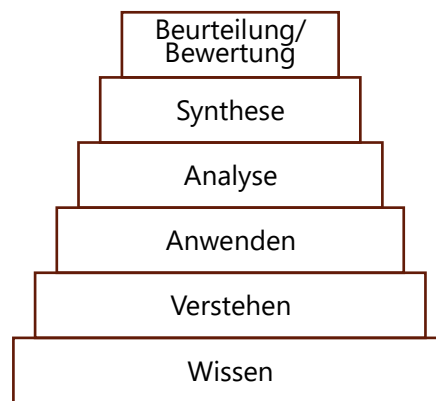


Abbildung 2: Kompetenzstufenmodell (Eigendarstellung) (vgl. Wiater, 2007, S. 21)

(1) Wissen versteht sich hierin als Ausgangsbasis für (2) Verstehen, welches wiederum die reflektierte (3) Anwendung eben dieses Wissens erst ermöglicht. Es folgen die Kompetenzstufen der (4) Analyse und (5) Synthese. Eine fundierte (6) Beurteilung/Bewertung setzt alle vorangegangenen Kompetenzstufen voraus. Damit werden zentrale pädagogische Handlungsfelder direkt angesprochen.

Weiters bietet sich ein Kompetenzstufenmodell der Verarbeitungstiefe nach Terhart (2002) im Kontext der Lehrer*innen-Bildung an.

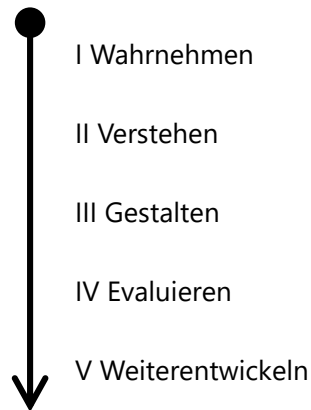


Abbildung 3: Verarbeitungstiefe (Eigendarstellung) (vgl. Terhart, 2002, S. 33)

Damit können für die notwendigen Kompetenzfacetten unterschiedliche zu erreichende Verarbeitungstiefen differenziert werden, womit sich Kompetenzentwicklungen beschreiben und auch beurteilen lassen.

Melzer et al. (2015, S. 61) legen ein Modell *inklusive Kompetenz* vor. Es systematisiert inklusive Kompetenz von Pädagog*innen in (1) Haltungen und Einstellungen (Attitudes), (2) Wissen (Knowledge) und (3) Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten (Skills). Ergänzend können von den Autor*innen dieses Beitrags die (4) professionsspezifischen Persönlichkeitsmerkmale (Personality Traits) von Lehrkräften hinzugefügt werden. Der Entwicklung dieser vier Kompetenzbereiche gilt die Aufmerksamkeit im Zuge der Lehramtsausbildung.

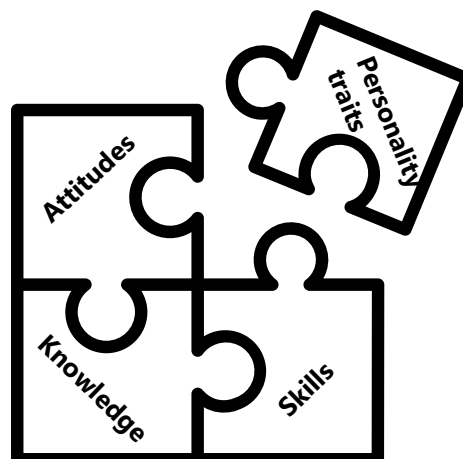


Abbildung 4: Inklusive Kompetenz (Eigendarstellung) (vgl. Melzer et al., 2015, S. 61)

3.5 Evidenzbasierte Modelle

Im Zuge einer empirischen Studie (Benischek et al., 2023; Beer, 2023) wurden Lehrer*innen-Kompetenzen von Studierenden, Lehrkräften und Personen ohne pädagogischem Hintergrund in Bezug auf ihre Bedeutsamkeit im pädagogischen Kontext hin beurteilt. Die Einzelaspekte

wurden in Anlehnung an das Kompetenzmodell von COAKTIV (Kunter et al., 2011, S. 32) zu acht Kompetenzbereichen (Kompetenzfacetten sowie Fähigkeiten/Fertigkeiten/Haltungen) zusammengefasst. Eine durchgeführte Reliabilitätsanalyse erbrachte zufriedenstellende Cronbachs-Alpha-Werte in einem Bereich zwischen 0,678 und 0,816.

Professionswissen & Professionskönnen					+					
Fachkompetenz	Fachdidaktische Kompetenz	Päd./Psych. Kompetenz	Organisationskompetenz	Beratungskompetenz	Prof. Werte/ Attitudes/ Personality Traits	Motivationale Orientierungen	Selbstregulation			
Fach-/Sachkompetenz	Diagnostische Kompetenz	Erziehungskompetenz	Administrative Kompetenz	Beratungskompetenz	Empathie	Anstrengungsbereitschaft	Distanzierungs-fähigkeit			
Handwerkliche Fähigkeiten	Didaktische Kompetenz	Feedbackkompetenz	Digitale Kompetenz	Beziehungskompetenz	Humor	Ehrgeiz	Durchhalte-vermögen			
Musikalische Kompetenz	Methodenkompetenz	Klassenführungs-kompetenz	Evaluierungs-kompetenz	Gesprächs-führung	Kompetenz für Inklusion	Engagement	Emotionale Kompetenz			
Psycho-Motorische Kompetenz	Planungs-kompetenz	Problemlösungskom-petenz	Medien-kompetenz	Konflikt-management	Körperliche Fitness	Perfektions-streben	Kooperations-fähigkeit			
Sprachliche Kompetenz	Vermittlungs-/ Erklär-Kompetenz	Kommunikations-kompetenz	Organisations-kompetenz		Kreativität	Zielstrebigkeit	Selbst-kompetenz			
Wissenschaftliche Expertise			Leadership		Personale/ persönliche Kompetenz		Selbstreflexions-fähigkeit			
					Resilienz					
Kompetenzfacetten					+			Fähigkeiten/Fertigkeiten/Haltungen		

Tabelle 1: Kompetenzbereiche (Eigendarstellung) (Benischek et al., 2023, S. 249 – in Anlehnung an Kunter et al., 2011, S. 32)

In einer ersten Erhebungswelle (N = 261) wurden im Sommersemester 2022 Pädagog*innen (Lehrkräfte und Studierende) befragt (Benischek et al., 2023, S. 249). Eine zweite Erhebungswelle im Wintersemester 2022/23 richtete sich an 170 Personen ohne pädagogischen Hintergrund (Beer, 2023).

Rangplatz	Kompetenzbereiche	Pädagogen	Nicht päd. Personen
1	päd./psych. Kompetenz	6,27	6,00
2	Selbstregulation	6,21	5,69
3	Beratungskompetenz	6,19	5,81
4	fachdidaktische Kompetenz	6,11	5,63
5	professionelle Werte/ Attitudes/ Personality Traits	5,83	5,31
6	Organisationskompetenz	5,45	5,11
7	motivationale Orientierungen	5,42	5,34
8	Fachkompetenz	5,18	4,80

Tabelle 2: Rangreihe: Bedeutung der Kompetenzbereiche (vgl. Benischek et al., 2023, S. 249; Beer, 2023) – Anmerkung: arithmetische Mittel nach Akteursgruppe; N = 431; Ratingskala: 1-7

Pädagogisch-psychologische Kompetenzen, die Fähigkeit zur *Selbstregulation* und die *Beratungskompetenz* werden von allen Akteursgruppen am bedeutendsten bewertet. Zentral

sind auch die *fachdidaktischen Kompetenzen*. *Fachkompetenz* rangiert am Ende der Rangreihe, was mit der vorausgesetzten Notwendigkeit dieser erklärt werden könnte.

3.6 Stakeholder

Selbstverständlich gibt es in Bezug auf die Curricula-Entwicklung darüber hinaus noch die Vorstellungen und Anliegen weiterer Interessengruppen – beispielsweise jene der privaten Hochschulhalter*innen/Träger*innen – zu berücksichtigen.

Schon im derzeit gültigen Primarstufen-Curriculum der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH Wien/Krems) wurden solche Vorstellungen berücksichtigt und verankert. Seitens der KPH Wien/Krems wurden „in Anlehnung an das erweiterte klassische Vier-Säulen-Modell (vgl. Braunsteiner et al., 2014, S. 31 f.) die fünf abgeleiteten Grundkompetenzen (...) systematisiert: Unterrichten – Erziehen – Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten – Forschen, Entwickeln, Innovieren – Verantwortlich leben“ (KPH, 2021, S. 17).

4 Das Kompetenzmodell der KPH 2024

Unter Berücksichtigung der vorab genannten Determinanten wurde auf Expert*innen-Ebene der Entwurf eines komplexen Kompetenzmodells entwickelt, in einer erweiterten Expert*innen-Gruppe diskutiert und festgelegt. Es wurde folglich den Modulentwicklungen durch Fachexpert*innen zu Grunde gelegt. Dieses *Kompetenzmodell der KPH 2024* verknüpft die Zielperspektiven des Qualitätssicherungsrates (vgl. Braunsteiner et al., 2014, S. 31 f.), ergänzt durch ein interreligiöses Kompetenzfeld, die fünf Grundkompetenzen der KPH Wien/Krems (KPH, 2021, S. 17) mit dem Kompetenzstufenmodell der Verarbeitungstiefe (vgl. Terhart 2002, S. 22). Im Zentrum steht das Modell Inklusiver Kompetenz (vgl. Melzer et al., 2015, S. 61), erweitert um professionsspezifische Persönlichkeitsmerkmale. Dieses Modell ist leitend für die Erstellung der Modulbeschreibung (Abdeckung aller Kompetenzteile, stufenweiser Aufbau der Kompetenzen, Aufbau der Verarbeitungstiefe), es soll aber auch handlungsleitend für die Lehre sein.

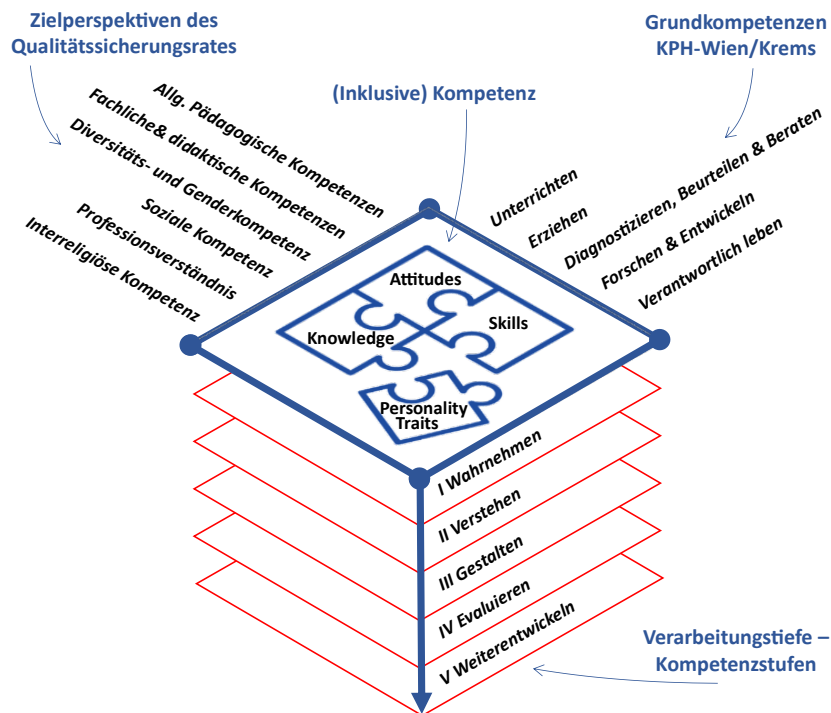


Abbildung 5: Kompetenzmodell der KPH 2024 (Eigendarstellung)

5 Resümee

Die vorliegende skizzierte Curricula-Entwicklung für die Primarstufe verfolgt die Zielperspektive kompetenter Bachelor-Absolvent*innen für das *Einsatzfeld Unterricht* sowie kompetenter Master-Absolvent*innen für der *Einsatzfeld Unterricht und Schule* bei Grundlegung der neuen Studienarchitektur (drei Jahre Bachelorstudium, zwei Jahre Masterstudium). Die Struktur insgesamt orientiert sich an einem Modell *berufslängeren Lernens* in einem *Kontinuum von Ausbildung, Fort- und Weiterbildung*. Der Kompetenzaufbau folgt einem Kompetenzstufenmodell mit zunehmender Verarbeitungstiefe. Das Kompetenzmodell der KPH 2024 bildet die *domänenübergreifenden Grundideen* einer aktuellen Lehrer*innen-Bildung ab, dient als *Strukturrahmen* bei der Erstellung der Module für das Bachelor- und Masterstudium, sieht sich aber vor allem als *Orientierungsmaßstab* bei den in Lehrfreiheit gestalteten Lehrveranstaltungen durch engagierte Hochschullehrpersonen.

Literatur

- Albers, A. (2024). Anders arbeiten in Zeiten des Lehrkräftemangels. *Pädagogik*, 1/24, S. 6—10.
- Beer, R. & Grosser, N. (2018). Gesellschaft – Schule – Lehrerbildung im Wandel: Curriculare Entwicklungen in der Lehrer/innenausbildung. In D. Lindner, E. Stadnik, S. Gabriel, & T. Krobath (Hrsg.), *Kindergärten, Schulen und Hochschulen*, LIT-Verlag, Wien, S. 243—260.

- Beer, R. (2023). *Bedeutung von Lehrer*innen-Kompetenzen aus Sicht von Personen ohne pädagogischem Hintergrund* (unveröffentlichte Studie). KPH Wien/Krems.
- Benischek, I., Beer, R., Beer, G. & Bauer, A. (2023). Lehrer*innen-Kompetenzen als Voraussetzung zum konstruktiven Umgang mit Diversität in einem kompetenzorientierten Unterricht. *R&E-SOURCE, Open Online Journal for Research and Education*, (ISSN: 2313-1640), 10. Jg., Nr. 3, S. 237–255.
- BMBWF (2024). Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR)/ Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/NQR.html> [9.3.2024]
- Braunsteiner, M. et al. (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula – Arbeitsversion 1.0. Wien.
https://pro.kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/rudolf.beer/SS_2014/Grundlagen_und_Materialien_zur_Erstellung_von_Curricula_31.01.2014-1.pdf [9.3.2024]
- GEBF (2023). Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. file:///C:/Users/rudol/Downloads/GEBF_Stellungnahme_2023_07_24-1.pdf [9.3.2024]
- Keller-Schneider, M., Kahre, I., Weiß, S. & Kiel, E. (2023). Berufswahlmotive von ostasiatischen und deutschsprachigen Lehramtsstudierenden. In *journal für lehrerInnenbildung* 4/2023, S. 25–39.
- KPH (2021). CURRICULUM – BACHELORSTUDIUM ALS VORAUSSETZUNG FÜR EIN MASTERSTUDIUM ZUR ERLANGUNG DES LEHRAMTES PRIMARSTUFE. Wien/Krems.
- Kunter, M. et al. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV*. Waxmann Münster u.a.
- Melzer, C. et al. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26. Jg., Heft 51, S. 61–80.
- Möller, R. (2024). New Work als Antwort auf Personalmangel, *Pädagogik*, 1/24, S. 17–20.
- NQR-Gesetz (2016). Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen.
<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/i/2016/14> [9.3.2024]
- Olechowski, R. (2011). Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen zu Pädagogischen Universitäten? *Erziehung und Unterricht*, 161 (Heft 3-4), S. 194–206.
- PädagogInnenbildung Neu (Bundesministerium für Bildung/bmb) (2017). PädagogInnenbildung Neu <https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/index.html> [25.8.2017].
- Porsch, R. (2024). Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Lehrberuf. *Pädagogik*, 1/24, S. 12–16.
- Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezialisierte Generalist*innen für die Volksschule. *journal für lehrerInnenbildung*, 20 (3), S. 44–52.
- Stiller, E. (2005). Lehrer werden – Lerner bleiben. Kompetenzen, Standards und Berufsbiografie. In: F. Kostrzewa (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern*. Tagungsband, Gata Eitorf, S. 97–112
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster.

Terhart, E. (2011). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Geltungsfragen,
Plenumsvortrag, 76. AEPF-Tagung, Klagenfurt, 5. 9. 2011.