

n@HZ

Neue@Hochschulzeitung

Sondernummer

Die Integration des Konzepts
„Global Citizenship Education“
in die hochschulische
Lehrer/innen-Ausbildung

Am Beispiel des
Entwicklungsverbundes Süd-Ost

Wilma Hauser



Werner Hauser (Hg.)

Hochschulrecht | Jahrbuch 2019



978-3-7083-1273-6,
435 Seiten, broschiert,
€ 58,-

Das aktuelle „Jahrbuch des österreichischen Hochschulrechts“ bietet eine systematische Darstellung des maßgeblichen juristischen und verwaltungstechnischen Geschehens im gesamten postsekundären Bildungsbereich; dargestellt werden die Bereiche

- „Qualitätssicherung und -management“
- „Universitäten“
- „Privatuniversitäten“
- „Fachhochschulen“
- „Pädagogische Hochschulen“
- „Forschungsförderung“
- „Studierendenvertretung“ sowie
- „Statistik“

Zu den einzelnen Rechtsmaterien werden jeweils Hinweise zu den wichtigsten Adaptionen von Gesetzen und Verordnungen geboten, weiters werden einschlägige Erlässe und ministerielle Stellungnahmen sowie unter anderem die wichtigste einschlägige Judikatur und Literatur dokumentiert. Schließlich finden sich in allen Kapiteln Fachbeiträge zu aktuellen und wichtigen hochschulspezifischen Themenstellungen.

„Es ist dieser Mix aus einer eingehenden Dokumentation hochschulrechtlicher Daten und Quellen und einer Beitragssammlung zu aktuellen wissenschaftlichen Themen, der das Jahrbuch Hochschulrecht zu einer besonders ergiebigen Quelle in hochschulrechtlichen Belangen macht und daher allen am Hochschulrecht Interessierten oder mit hochschulrechtlichen Fragen Befassten empfohlen werden kann.“

Manfred Novak, zfhr 2017, 93



Neuer Wissenschaftlicher Verlag – NWV

Seidengasse 9/2.4, 1070 Wien

Bestellungen: Tel.: +43 2236 63535 246, Fax: +43 2236 63535 243,
E-Mail: gabriela.atlas@medien-logistik.at oder unter www.nwv.at

Die Integration des Konzepts „Global Citizenship Education“ in die hochschulische Lehrer/innen-Ausbildung

Am Beispiel des Entwicklungsverbundes Süd-Ost

von

Prof. Wilma Hauser, Bakk. MA

Leiterin des „Zentrums für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit“ sowie
des Fachbereichs „Sozialwissenschaftliche, politische, ethische und religiöse Bildung“
an der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Impressum und Offenlegung gemäß § 25 MedienG

Neue@Hochschulzeitung (N@HZ)

Herausgeber, Medieninhaber und Verleger:

NWV Verlag GmbH

Seidengasse 9/2.4, 1070 Wien

Email: office@nwv.at

Tel.: +43 (1) 796 35 62-24, Fax: +43 (1) 796 35 62-25

Web: www.nwv.at

Geschäftsführer: Mag. Günter Milly, Mag. Gerald Muther

Unternehmensgegenstand: Der NWV ist ein Fachverlag für jede Art von Wissenschaftsliteratur

Blattlinie: Die „Neue @ Hochschulzeitung“ widmet sich allen Themen des Bildungs-, Hochschul-, Forschungs- und Wissenschaftsrechts; insbesondere auch dem Recht und der Organisation der Universitäten, Privatuniversitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen sowie der (außeruniversitären) Forschung in einem weiten Sinn

Gesamtredaktion: Hon.-Prof. Prof. (FH) Mag. Dr. Werner Hauser, Mag. Dr. Christian Schweighofer

Mitglieder der ständigen Redaktion:

Mag. Markus Grimberger, Leitung Rechtsbüro Anton Bruckner Privatuniversität (m.grimberger@bruckneruni.at)

FH.-Prof. Mag. Dr. Erich Hauer, EDUXXESS Hauer Wirtschaftsbildung e.U. (www.eduxxess.at)

RAMag. Dr. Stefan Huber, LL.M., Rechtsanwalt bei CHSH Cerha Hempel Spiegelfeld Hlawati (stefan.huber@chsh.com)

MR Dr. Heinz Kasparovsky, Leiter der Abteilung Internationales Hochschulrecht im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (heinz.kasparovsky@bmbwf.gv.at)

Mag. Elvira Mutschmann-Sanchez, Leiterin des Referates Studienförderung im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (elvira.mutschmann-sanchez@bmbwf.gv.at)

MMag. Dr. Christoph Pasrucker, Jurist in der Abteilung Personal und Recht der FH JOANNEUM Gesellschaft mbH (christoph.pasrucker@fh-joanneum.at)

Erscheinen, Preis, Bezug, Kündigung: Die N@HZ erscheint viermal jährlich als e-Zeitung; jede Ausgabe ist von der Homepage des NWV abrufbar; Preis des Jahresabonnements: € 68,-; Bestellungen: office@nwv.at. Kündigung spätestens per 30. September des Bezugsjahrs, ansonsten verlängert sich das Abonnement automatisch um ein Jahr.

Name oder Firma der direkt oder indirekt beteiligten Personen, deren Eigentums-, Beteiligungs-, Anteils- und Stimmrechtsverhältnisse sowie die Angabe, ob diese Inhaber eines anderen Medienunternehmens sind:

- Beteiligungsverhältnisse: Gesellschafter der NWV Verlag GmbH: P&V Holding AG (100%)
- NWV ist gemäß § 25 Abs 3 MedienG beteiligt an: dbv Druck-Beratungs und Verlagsgesellschaft m.b.H mit Sitz in Graz; Unternehmensgegenstand: Druckerei- und Verlagstätigkeit

Anzeigenverwaltung: Gerald Muther, c/o Neuer Wissenschaftlicher Verlag

Seidengasse 9/2.4, 1070 Wien, muther@nwv.at, Tel.: +43 (1) 796 35 62-23

Manuskripte: Manuskripte sollten grundsätzlich per Email unter nhz@nwv.at an die Schriftleitung übermittelt werden. Unverlangt per Post zugesandte Manuskripte werden nur retourniert, wenn ein frankierter Rücksendeumschlag beiliegt.

Mit der Einreichung des Manuskripts und der Annahme räumt der Autor dem Verlag das übertragbare, zeitlich und örtlich unbeschränkte und ausschließliche Werknutzungsrecht der Veröffentlichung in dieser Zeitschrift einschließlich des Rechts zur Vervielfältigung in jeglichen Verfahren sowie zur elektronischen Nutzung auch in Datenbanken, der Sendung und sonstigen öffentlichen Wiedergabe, ein. Die Ausschließlichkeit erlischt mit dem Ablauf des dem Erscheinen folgenden Kalenderjahres, ausdrücklich aber nicht für die Verwertungen durch elektronische Nutzung und die Einstellung in Datenbanken.

Nachdruck einzelner Hefte oder Werkteile nur mit schriftlicher Zustimmung des Verlages.

Abopreis: € 68,- pro Jahr

ISSN 2306-6059

Key title: N@HZ

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort	4
2. Einleitung	5
3. Zur Geschichte der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich	6
3.1. Ausbildung zum/zur Volksschullehrer/in	6
3.2. Ausbildung zum/zur Hauptschullehrer/in	7
3.3. Ausbildung zum/zur Gymnasiallehrer/in	7
3.4. Ausbildung zum/zur Lehrer/in für das berufsbildende Schulwesen	8
4. Maßgebliche Eckpunkte und Neuerungen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Überblick	9
4.1. Die Entwicklung zur altersstufenorientierten Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	10
4.2. Zu den zentralen Neuerungen im Detail	10
5. Zur Umsetzung der neuen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	11
5.1. Zum Entwicklungsverbund Süd-Ost (EVSO)	12
5.2. Regionale Arbeitsgruppen und Abstimmungsprozesse im EVSO	12
6. Allgemeines zu den Curricula für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im EVSO	13
7. Kernelemente der Profession	14
7.1. Versuch einer Definition	14
7.2. Überfachliche Kompetenzen	15
8. Zum Kernelement Global Citizenship Education (GCED)	17
8.1. Maßgebliche Hinweise zum Begriff und zur Entwicklung von GCED	17
8.2. Zum pädagogischen Konzept von GCED	20
8.3. Einordnung von GCED in die schulische Praxis	21
9. Zur Dimension der Umsetzung des Kernelementes der Profession Global Citizenship Education in der hochschulischen Lehre im EVSO	23
9.1. Learning Outcomes und Kompetenzen in Bezug auf Global Citizenship Education	24
9.2. Hinweise zur Umsetzung des Konzeptes Global Citizenship Education	26
10. Zur Rolle der Hochschullehrperson	27
10.1. Ausbilden für die Berufspraxis an Schulen	27
10.2. Zum Rollenbild von Lehrpersonen in der Gesellschaft	29
10.3. Anforderungen an die hochschulische Lehre	31
10.4. Zur speziellen Situation im EVSO	34
Literaturverzeichnis	36

I. Vorwort

Die gegenständliche Publikation stellt sich als überarbeitete und gekürzte Fassung der von mir im Rahmen des Masterlehrgangs „Global Citizenship Education“ an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt erstellten Masterarbeit dar.

Es ist mir ein großes Anliegen, mich an dieser Stelle bei Ao.Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. *Werner Wintersteiner* für die ausgezeichnete Betreuung meiner Masterarbeit zu bedanken. Die von Ao.Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. *Werner Wintersteiner* gebotenen Hinweise, Erläuterungen und kritischen Rückmeldungen haben wesentlich zum Gelingen der Arbeit beigetragen.

Der Masterlehrgang, der den Studierenden ua ermöglichte, sich mit zahlreichen Expertinnen und Experten aus den Bereichen der Politikwissenschaften, Politischer Philosophie, Multi-Level Governance sowie der Interkulturellen Bildung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Bildungsforschung auszutauschen, war geprägt von einer offenen und diskussionsfördernden Atmosphäre, die dazu ermutigte, sich neues Wissen anzueignen und sich auch mit den eigenen Denkmustern kritisch auseinander zu setzen. Dafür sei dem gesamten Leitungsteam, Ao.Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. *Werner Wintersteiner*, Mag. Dr. *Heidi Grobbauer*, Mag. Dr. *Gertraud Diendorfer* und Univ.-Prof. Dr. *Hans Karl Peterlini* herzlich gedankt.

Die Auseinandersetzung mit Global Citizenship Education im Rahmen des Masterlehrgangs hat mein Fachwissen und meine persönlichen Erfahrungen in den, dem Konzept innewohnenden Themen wesentlich erweitert und mich dazu animiert, die Umsetzung des Konzepts auch innerhalb der Pädagogischen Hochschule Steiermark weiter zu betreiben.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Rektorin Prof. Mag. Dr. *Elgrid Messner* und Vize-Rektorin HS-Prof. Mag. Dr. *Regina Weitlaner*, welche Global Citizenship Education als ein zukunfts- und richtungsweisendes pädagogisches Konzept erkannt und mich stets unterstützt haben, neben meinen umfangreichen Aufgaben an der PHSt, den Masterlehrgang zu absolvieren.

Ich freue mich über die Möglichkeit zur Publikation im Rahmen einer Sondernummer der N@HZ und bedanke mich dafür sehr herzlich bei den Herausgebern der Zeitschrift, Hon.-Prof. Prof. (FH) Mag. Dr. *Werner Hauser* und Mag. Dr. *Christian Schweighofer* sowie beim Leiter des Neuen Wissenschaftlichen Verlages (NWV), Mag. *Gerald Muther*.

Die nachfolgenden Analysen befinden sich auf dem Stand vom September 2018; einschlägige nachfolgende Publikationen konnten – wenn überhaupt – nur mehr vereinzelt Berücksichtigung finden.

Graz, im Jänner 2019

Wilma Hauser

2. Einleitung

Mit dem Beschluss des Bundesrahmengesetzes vom 12.6.2013 zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen (BGBl I 2013/124) wurden die gesetzlichen Rahmenbedingungen für eine neue und moderne Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich grundgelegt. Dies war sowohl der Ausgangspunkt für eine umfassende Umstrukturierung der Lehrer/innen-Ausbildung als auch für eine völlig neue Dimension der Zusammenarbeit zwischen den ausbildenden Institutionen.

In den Bundesländern Burgenland, Kärnten und Steiermark brachten die dort situierten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ihre Expertise in die, im Entwicklungsverbund Süd-Ost (im Folgenden kurz: EVSO) bereits im Jahr 2014 vorgestellten neuen Curricula für die nunmehr altersstufenorientierte Lehrer/innen-Ausbildung ein. Im Studienjahr 2015/16 starteten im EVSO die neuen Studien für das „Lehramt Primarstufe“ und das „Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung“; im Studienjahr 2016/17 folgten die Studien für das „Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Ernährung“ und für das „Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Information und Kommunikation“. Auch die Ausbildung zum/zur Berufsschullehrer/in wurde neu organisiert und nahm im Studienjahr 2016/17 mit einem überarbeiteten Curriculum den Studienbetrieb auf.

Die neuen Curricula der altersstufenorientierten Ausbildung wurden dabei nach modernen wissenschaftlich fundierten Kriterien in zahlreichen Abstimmungsbesprechungen zwischen den jeweils daran beteiligten Universitäten und Hochschulen entwickelt. Die Abstimmungen gestalteten sich überaus komplex, galt es doch, die sehr unterschiedlichen bisherigen Curricula der Lehrer/innen-Ausbildung und den damit in Zusammenhang stehenden teilweise sehr inhomogenen Ausbildungsschwerpunkten in jeweils neue und gemeinsame zeitgemäße Curricula überzuführen. Dies traf ganz besonders für die neue Ausbildung der Lehrer/innen für die „Sekundarstufe Allgemeinbildung“ zu. Historisch gewachsene, wis-

senschaftlich-inhaltliche und strukturelle Unterschiede zwischen den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen mussten überwunden, neue Erkenntnisse der Professionsforschung eingearbeitet und aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigt werden.

Von Bedeutung ist, dass alle neuen Curricula im EVSO die Gemeinsamkeit der Integration von sechs Querschnittsthemen, den so genannten „Kernelementen der Profession“, aufweisen. Diese sechs Kernelemente der Profession wurden als für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bildungs- und gesellschaftspolitisch relevant erachtet und demgemäß als überfachliche Themen in alle neuen Studienpläne aufgenommen. Global Citizenship Education (im Folgenden kurz: GCED) ist dabei eines dieser sechs Kernelemente der Profession.

Die Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten des EVSO sind daher gefordert, die Implementierung und Umsetzung der Kernelemente der Profession, insbesondere auch GCED, in die Lehrer/innen-Ausbildung zu vollziehen. Die Umsetzung der Kernelemente der Profession als Querschnittsthema im hochschulischen Unterricht erfordert freilich Wissen, Kenntnisse und Kompetenzen der Hochschullehrenden, die sie aber in der Regel – insbesondere zu GCED – in ihrer eigenen Ausbildung nicht erworben haben können.

Im Folgenden werden – ausgehend von einem kurzen Überblick über die Geschichte der Lehrer/innen-Ausbildung in Österreich (Punkt 3) – zunächst die Neuerungen in der Lehrer/innen-Ausbildung dargestellt (Punkt 4). Anschließend wird die Umsetzung der neuen Lehrer/innen-Ausbildung im EVSO nachgezeichnet sowie Hinweise auf die allgemeinen Inhalte der neuen Curricula geboten (Punkte 5 und 6).

Die definitorische Bestimmung der Kernelemente der Profession, Hinweise zum Begriff und zur Entwicklung von Global Citizenship Education, eine Darstellung des pädagogischen Konzepts von GCED sowie die Einbindung von GCED als Querschnittsthema in das schulische Bildungssystem in Österreich bilden die Inhalte der Punkte 7 und 8.

Zum Thema der Umsetzung der Kernelemente der Profession in der hochschulischen Lehre wird einerseits eine Darstellung der Learning Outcomes von GCED geboten und andererseits, als Orientierung für die konkrete Umsetzung, das Modell der Perspektiven von GCED vorgestellt (Punkt 9).

Die Auseinandersetzung mit der Rolle der Hochschullehrperson für die Lehrer/innen-Ausbildung und den Anforderungen an die hochschulische Lehre schließen die gegenständliche Darstellung ab (Punkt 10).

3. Zur Geschichte der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich

In Österreich werden erst seit der Einführung der Schulpflicht im Jahr 1774 (Lehrerinnen und) Lehrer für die Pflichtschulen ausgebildet. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es keine staatlich geregelte Ausbildung für (Lehrerinnen und) Lehrer. Die Bildung von jungen Menschen blieb bis dahin weitgehend dem Klerus bzw. Kriegsveteranen oder – im Bereich der Gewerbe – Handwerkern überlassen (Czeike 1995, 10).

Es lässt sich feststellen, dass die Entwicklung der Lehrer/innen-Ausbildung in Österreich regelmäßig im Gefolge von (rechtlichen bzw. gesetzlichen) Veränderungen im Rahmen von entsprechenden Reformen des Schulwesens von Statten ging. So wurde etwa im einschlägigen Reichsvolksschulgesetz aus dem Jahr 1869 eine Verlängerung der Schulpflicht von vier auf acht Jahren verankert; damit verband sich gleichzeitig auch die Errichtung der staatlichen Lehrer/innenbildungsanstalten, welchen die Ausbildung der Pflichtschullehrer/innen übertragen wurde (Czeike 1997, 160 f).

Bemerkenswerter Weise war die Lehrer/innen-Ausbildung in Österreich in einer historischen Betrachtung von Beginn an insoweit „doppelgleisig“ angelegt, als dass Pflichtschullehrer/innen in der Regel (nur) anwendungsorientiertes Wissen vermittelt wurde, während hingegen die Gymnasiallehrer/innen an Universitäten ausgebildet und als

Expert/inn/en der Lehre betrachtet wurden (Österreichischer Wissenschaftsrat oJ, 9).

In der Folge soll – in der gebotenen Kürze – die Entwicklung der Lehrer/innen-Ausbildung in Österreich für die einzelnen, von der Reform der Lehrer/innen-Ausbildung betroffenen Schultypen bis zur historisch jüngsten umfassenden Reform im Jahr 2013 nachgezeichnet werden. Keine Darstellung findet im Rahmen dieser Arbeit die Geschichte und Entwicklung der Ausbildung zur Wirtschaftspädagogin/zum Wirtschaftspädagogen. Dieses Lehramt berechtigt zum Unterricht an berufsbildenden höheren Schulen in kaufmännischen und ökonomischen Fächern, wird als Masterstudium nur an Universitäten angeboten und wurde nicht von der Reform im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU erfasst. Die Reform der Ausbildung zum/zur Lehrer/in für land- und forstwirtschaftliche Schulen sowie für berufsbildende Schulen in Umweltfächern ist ebenfalls nicht Gegenstand dieser Arbeit, da im EVSO keine Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik existiert.

3.1. Ausbildung zum/zur Volksschullehrer/in

Seit 1774 wurden in drei- bis sechsmonatigen sogenannten „Präparandenkursen“, die an den Normal- oder Hauptschulen „aufgesetzt“ waren, angehende Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet (Gönner 1967, 57).

Mit dem Reichsvolksschulgesetz 1869 wurden in der Folge zukünftige Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer in vierjährigen so genannten Lehrerbildungsanstalten ausgebildet, die mit einer Reifeprüfung abschlossen. Nach einer zweijährigen Schulpraxis konnte damals die Lehrbefähigungsprüfung abgelegt werden (Gönner 1967, 150 ff; Vogel/Fernandez 2019, 74 f).

Nach 1945 wurde die Ausbildung um ein Jahr verlängert und ab 1950 begründete die durch diese Ausbildung erlangte Matura auch die Hochschulreife (Seel/Scheipl 2004, 202).

Im Zuge der umfassenden Reform des österreichischen Schulwesens 1962 wurden die Pädagogischen Akademien eingerichtet, deren Besuch die Matura voraussetzte und die zunächst eine

zweijährige, ab 1986 eine dreijährige Ausbildung zur/zum Volksschullehrer/in als postsekundäre Bildungseinrichtung durchführten (Czeike 1995, 10 f).

Gewissermaßen als „Zwischenschritt“ wurde im Zuge des so genannten Akademien-Studiengesetzes (außer Kraft) aus dem Jahr 1999 die „Absicht“ verankert, die Pädagogischen Hochschulen bis längstens 2007 in „Hochschulen für pädagogische Berufe“ überzuführen. Die Errichtung der Pädagogischen Hochschulen im Jahr 2007 bewirkte eine Akademisierung der Ausbildung aller Pflichtschullehrer/innen. Mit dem Abschluss des dreijährigen Bachelorstudiums wurden das Lehramt für die Volksschule und der akademische Grad „Bachelor of Education“ erworben; angemerkt sei, dass die im unmittelbaren zeitlichen Vorfeld dazu geltenden einschlägigen Rechtsgrundlagen eine Verleihung des akademischen Grades „Diplompädagogin“ bzw. „Diplompädagoge“ vorsahen (Seel/Scheipl 2004, 207).

Seit dem Studienjahr 2015/16 werden Volksschullehrer/innen nach dem zweistufigen Bologna konformen Studiensystem (s zum Bologna-System generell: Hess 2005, 100 ff) auf Hochschul-Niveau zu Akademiker/inne/n ausgebildet und absolvieren ein achtsemestriges Bachelorstudium und ein darauf aufbauendes zwei- bis dreisemestriges Masterstudium (s dazu: Hauser 2014, 17 ff).

3.2. Ausbildung zum/zur Hauptschullehrer/in

Mit dem Reichsvolksschulgesetz 1869 wurden auch die sogenannten „Bürgerschulen“ eingerichtet, die in größeren Orten Schülerinnen und Schüler weiterführende Bildung mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gewerbetreibenden und Landwirte gewähren sollten. Die Ausbildung für Lehrer/innen an Bürgerschulen war ursprünglich nicht institutionalisiert und beruhte auf dem Lehramt für die Volksschule, einer dreijährigen Verwendung an Volksschulen und einer ergänzenden Prüfung (Loos 1908, 369 f).

Im Gefolge der Bildungsreform 1927 wurden ua aus den Bürgerschulen die neuen „Hauptschulen“

als Pflichtschulen für alle 10 bis 14-Jährigen mit zwei Klassenzügen eingerichtet. Die Hauptschule hatte das Ziel, „eine über das Lehrziel der Volksschulen hinausreichende Bildung zu gewähren und die Schüler auf das Leben oder in den Eintritt in Fachschulen vorzubereiten“ (Czeike 1997, 83).

Eine eigene Ausbildung zum/zur Hauptschullehrer/in wurde erst im Jahr 1975 an den Pädagogischen Akademien mit einer Ausbildungsdauer von sechs Semestern eingerichtet (Messner 2015, 59).

Die Akademisierung der Hauptschullehrer/innen-Ausbildung erfolgte schließlich – analog zur bereits dargestellten Entwicklung im Bereich der Volksschullehrer/innen-Ausbildung – im Jahr 2007, als die Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen umgewandelt wurden. Damit wurde die Ausbildung in „Lehramt für die Neue Mittelschule“ (im Folgenden kurz: NMS) umbenannt und den Absolvent/innen dieses dreijährigen Lehramtsstudiums der akademische Grad eines „Bachelor of Education“ verliehen. Seit dem Studienjahr 2015/16 wird die Ausbildung zum Lehramt der NMS im EVSO nicht mehr angeboten und wurde durch die Ausbildung zum Lehramt für die Sekundarstufe Allgemeinbildung ersetzt.

3.3. Ausbildung zum/zur Gymnasiallehrer/in

Für angehende Lehrerinnen und Lehrer der Gymnasien war ab 1849 eine Prüfung vor einer Kommission abzulegen, wobei zu dieser Prüfung nur Kandidat/inn/en zugelassen waren, die ein Reifeprüfungszeugnis eines Gymnasiums vorlegen sowie die erfolgreiche Absolvierung eines dreijährigen Universitätsstudiums nachweisen konnten und über deren „sittliches Verhalten nichts Widriges vorgekommen“ war (Grimm 2000, oS). Bemerkenswert dabei ist, dass nach bestandener Prüfung ein Probejahr zur Qualifizierung im pädagogisch-didaktischen Bereich vorgesehen war, welches einem pädagogisch-didaktischen Eignungstest für Lehramtskandidaten gleichkam. Erst die positive Absolvierung des Probejahres schloss die Ausbildung ab und in der Folge

konnte eine Bewerbung um eine definitive Anstellung an einem Gymnasium erfolgen (*Grimm 2000, oS*).

Ab dem Ende des 19. Jahrhunderts wurde die Lehrer/innen-Ausbildung für Gymnasien in Österreich mit einem gewissen Maß an pädagogisch-didaktischer Ausbildung in Form eines „Pädagogischen Seminars“ angereichert (*Grimm 2000, oS*).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde an der Universität Wien das pädagogische Begleitstudium durch Schulbesuche und Unterrichtsbesuche der Studierenden weiter aufgewertet und die praktische Ausbildung der Lehramtsstudierenden erstmals ins Studium eingegliedert (*Grimm 2000, oS*).

Eine erste „Prüfungsordnung für das Lehramt an Mittelschulen“ trat 1937 in Kraft. Sie sah ua eine Zweiteilung des Studiums in Studienabschnitte, eine Erweiterung des pädagogischen Begleitstudiums und eine aus vier Teilen bestehende Lehramtsprüfung vor. Diese Prüfungsordnung bildete auch nach 1945 die Grundlage für ein Lehramtsstudium und wurde erst ab 1970 schrittweise aufgehoben (*Grimm 2000, oS*).

Im Zuge der Neuerungen durch die „Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten“ (BGBl 1977/170 [außer Kraft]; im Folgenden kurz: StudVO) wurde als Kernstück die schulpraktische Ausbildung der Lehramtskandidat/inn/en grundlegend reformiert und ua ein Schulpraktikum eingeführt, das den Studierenden ermöglichte, das österreichische Schulwesen und die „Schulwirklichkeit an höheren Schulen zu erkunden und ihre pädagogische Eignung selbst zu überprüfen“ (§ 2 Abs 5 StudVO). Dies bedeutete, dass die schulpraktische Ausbildung nicht mehr nach Abschluss der Fachstudien, sondern in die Ausbildung von neun Semestern integriert, im zweiten Studienabschnitt begonnen und abgeschlossen werden musste (*Grimm 2000, oS*).

Im Jahr 1988 wurde schließlich die Einführung des einjährigen „Unterrichtspraktikums“ – landläufig als „Probejahr“ bezeichnet – beschlossen, das die Berufseinführung der Absolvent/inn/en eines Lehramtes für allgemeinbildende höhere

Schulen zum Ziel hatte. Neben der „Einführung in das praktische Lehramt“ musste auch ein Lehrgang zur „Einführung in die praktische Unterrichtstätigkeit und zur theoretisch-praktischen Begleitung der Unterrichtspraxis“ am Pädagogischen Institut, das für die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zuständig war, besucht werden (*Seel/Scheipl 2004, 204 f*).

Durch die Reform der Lehrer/innen-Ausbildung im Jahr 2013 konnte das Studium ab dem Studienjahr 2015/16 im EVSO nicht mehr inskribiert werden und wurde durch das Studium für das Lehramt in der Sekundarstufe Allgemeinbildung ersetzt.

3.4. Ausbildung zum/zur Lehrer/in für das berufsbildende Schulwesen

Lange Zeit war das Berufsschulwesen keine eigene Kategorie im System des österreichischen Schulwesens. Vor dem Erlass des Reichsvolksschulgesetzes vom 14.5.1869 wurden Personen, die bereits aus der Schule ausgetreten waren (die Schulpflicht galt vom sechsten bis zum 12. Lebensjahr), vor allem aber Handwerkslehrlinge lediglich an Samstagen und Sonntagen – ergänzend zur Lehre in den Gewerbebetrieben – in den so genannten „Wiederholungsschulen“ in Lesen, Schreiben, Rechnen und Religion von Volksschul- und Bürgerschullehrer/innen unterrichtet. Sie stellten den Ausgangspunkt für die Entwicklung der beruflichen Ausbildung in der bis heute bestehenden dualen Form der Lehrlingsausbildung dar (*Mathies 2011, 86 f*).

In der weiteren Entwicklung nach 1869 wurden aus den Wiederholungsschulen, die nun nicht mehr nur wiederholenden, sondern auch „fortbildenden“ Unterricht anboten, die so genannten „Fortbildungsschulen“. Die fortschreitende fachliche Differenzierung des Unterrichts für die einzelnen Gewerbesparten brachte eine verstärkte Einbindung von Fachkräften aus Wirtschaft und Verwaltung als (zunächst bloß nebenberuflich) Lehrende mit sich (*Mathies 2013, 49 mwN*).

Die jeweiligen Fortbildungsschulgesetze, die nach 1869 in den Regionen erlassen wurden, sahen ursprünglich kein geregelt Qualifikations-

modell für Lehrer/innen an Fortbildungsschulen vor (Schaffenrath 2008, 237).

Der steigende Anspruch des Unterrichts an Fortbildungsschulen führte erst zu Anfang des 20. Jahrhunderts zu einer Ausbildung von Fortbildungsschullehrer/innen in speziellen Kursen, die dazu befähigten, die Handwerksausbildungen sowohl fachlich als auch – und das war neu – pädagogisch zu begleiten (Mathies 2011, 99). Nach Absolvierung der Kurse und Prüfungen konnten die Lehrer/innen in ein unbefristetes Dienstverhältnis eintreten, was eine Zunahme von hauptamtlicher Lehrerschaft an Fortbildungsschulen zur Folge hatte. Die Institutionalisierung der Ausbildung zum/zur Berufsschullehrer/in – die Fortbildungsschulen wurden 1938 auf Grund des Reichsschulpflichtgesetzes in „Berufsschulen“ umbenannt – schritt aber dennoch langsam voran (Mathies 2011, 108).

1945 wurde zwar ein einheitliches Dienstrecht für Berufsschullehrer/innen erlassen; dessen ungeachtet musste die Vorbereitung auf die Lehramtsprüfung, die vor einer ministeriellen Prüfungskommission stattfand, weiterhin von den Kandidat/inn/en im Selbststudium betrieben werden (Ostendorf/Mathies 2008, 3 mwN).

Mit der Einrichtung von „Berufspädagogischen Lehranstalten“ wurden erstmals ab 1966 zwei- bis viersemestrige Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Lehramtsprüfung für berufsbildende Schulen angeboten und damit der Grundstein für die Institutionalisierung der Ausbildung zur Berufsschullehrer/in/zum Berufsschullehrer gelegt (Engelbrecht 1988, 483; Schaffenrath 2008, 236).

Die Berufspädagogischen Akademien wurden 1976 im Zuge der fünften Novelle des Schulorganisationsgesetzes (im Folgenden kurz: SchOG) in Wien, Linz, Graz und Innsbruck errichtet. Sie hatten die Aufgabe, „Berufsschullehrer/innen, Lehrer/innen für den ernährungswirtschaftlichen und haushaltsökonomischen Fachunterricht sowie für den technischen und gewerblichen Fachunterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (im Folgenden kurz: BMHS) und Lehrer/innen für Textverarbeitung“ auszubilden (Schaffenrath 2008, 236). Die Ausbildung dauerte zwei Semester; die wesentlichen Kriterien

für die Aufnahme waren – je nach Fachbereich – eine mindestens einjährige Unterrichtserfahrung, verschiedene Bildungsabschlüsse und eine bereits vor Eintritt in den Schuldienst erbrachte berufliche Praxis in jeweils unterschiedlicher Dauer (Ostendorf/Mathies 2018, 3).

Auf dem Weg zur Akademisierung folgte dem Akademiengesetz 1999 auch für die berufspädagogischen Lehrämter (Lehramt für die Berufsschule, Lehramt für Technisch-gewerbliche Pädagogik, Lehramt für Ernährungspädagogik, Lehramt für Informations- und Kommunikationspädagogik) schließlich im Jahr 2007 die Eingliederung in die Pädagogischen Hochschulen und damit die Verlängerung der Studiendauer auf sechs Semester; dabei waren das erste und das letzte Jahr der Ausbildung berufsbegleitend und das zweite Jahr der Ausbildung als Vollzeitstudium zu absolvieren. Nach Abschluss des Studiums wurde der akademische Grad „Bachelor of Education“ verliehen (Mathies 2013, 50).

Seit der jüngsten Reform der Lehrer/innen-Ausbildung und mit Beginn der Umsetzung im Studienjahr 2016/17 werden die Sekundarstufenlehrer/innen für berufsbildende Fächer nach dem zweistufigen Bologna konformen Studiensystem (mit individuellen Anrechnungsmöglichkeiten für die berufliche und/oder akademische Vorbildung) in einem vierjährigen Bachelorstudium und einem einjährigen Masterstudium an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet.

4. Maßgebliche Eckpunkte und Neuerungen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Überblick

Initiativen bzw. Versuche, die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu verbessern, gab es viele; allein der politische Wille bzw. Konsens war nicht immer vorhanden. Beispielsweise hat das damalige „Unterrichtsamt“ bereits im Jahr 1920 bemerkenswerte „Leitsätze zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ dem Nationalrat vorgelegt, wonach Lehrer/innen aller Schularten eine einheitliche akademisierte Ausbildung erhalten

sollten. Dieses Ansinnen erhielt zu jener Zeit im Nationalrat jedoch keine Mehrheit (Engelbrecht 1988, 27 ff).

Veränderungsprozesse im Bildungsbereich gehen meist langsam voran. So brauchte es noch viele Anläufe und viel Zeit, bis die umfassende Akademisierung der Lehrer/innen-Ausbildung in Österreich Realität wurde.

4.1. Die Entwicklung zur altersstufenorientierten Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Nach vielen Jahren der intensiven Diskussion um die Neugestaltung der Lehrer/innen-Ausbildung und wohl auch durch die 1999 von den Bildungsminister/innen der EU unterzeichneten Bologna-Erklärung (*Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 1999*, oS), startete im Jahr 2009 in Österreich die Reform der Lehrer/innen-Ausbildung. Gemäß der Bologna-Erklärung sollte ein Europäischer Hochschulraum geschaffen werden, der ua die Hochschulstudien und die Studienstruktur innerhalb der EU vergleichbar machen und die Mobilität der Studierenden fördern sollte. Im Mittelpunkt dieses Reformprojekts stand neben der Neustrukturierung der Studien, die Professionalisierung und Attraktivierung des Berufes der Lehrerin und des Lehrers und die Intention, den „gesellschaftlichen Entwicklungen und Rahmenbedingungen des 21. Jahrhunderts Rechnung zu tragen“ (BMBWF 2018, oS). Im Jahr 2013 wurde das „Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“ (BGBl I 2013/124; s dazu im Überblick bei: Hauser 2014, 17 ff) beschlossen. Die Umsetzung der Reform war eines der umfangreichsten und komplexesten Projekte im österreichischen Bildungsbereich und bedeutete (bzw bedeutet auch aktuell) eine große Kraftanstrengung von Seiten der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Dessen ungeachtet konnten bereits im Herbst 2014 im EVSO die Curricula für die neue schulstufenorientierte Pädagog/innen-Ausbildung vorgestellt werden.

Seit dem Studienjahr 2015/16 wird die Lehrer/innen-Ausbildung in Österreich erstmals als eine

vollwertig akademische nach dem Bologna-system aufgebaute Ausbildung angeboten. Die Lehramtsstudien gliedern sich in ein achtsemestriges Bachelorstudium und ein zwei- bis viersemestriges Masterstudium, wobei folgende inhaltliche Aspekte von grundlegender Bedeutung sind:

- Das Studium zur Erlangung eines Lehramtes für die Primarstufe wird ausschließlich von den Pädagogischen Hochschulen angeboten.
- Auch die Studien zur Erlangung eines Lehramtes in der Sekundarstufe Berufsbildung werden ausschließlich an den Pädagogischen Hochschulen angeboten.
- Für die Erlangung eines Lehramtes für die Sekundarstufe Allgemeinbildung ist bei der Durchführung des Masterstudiums grundsätzlich eine Kooperation der Pädagogischen Hochschulen mit Universitäten vorgesehen; demgemäß können die einschlägigen Masterstudien nur als ein von einer oder mehreren Pädagogischen Hochschulen und einer oder mehreren Universitäten gemeinsam eingerichtetes Studium angeboten und geführt werden (§ 38 Abs 2c Hochschulgesetz 2005, BGBl I 2006/30 idgF; im Folgenden kurz HG 2005).

Ziel der neuen Ausbildung ist die professionsorientierte und wissenschaftliche Qualifikation aller Pädagoginnen und Pädagogen für einen bestmöglichen schulischen Einsatz sicherzustellen und eine qualitativ hochwertige akademische Ausbildung mit wissenschaftlich fundierter Theorie und Praxis zu garantieren (BMB 2017, oS). Die jeweiligen Curricula „haben die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen wie allgemeiner und spezieller pädagogischer Kompetenzen, fachlicher und didaktischer Kompetenzen, inklusiver und interkultureller Kompetenzen, sozialer Kompetenzen, Beratungskompetenzen und Professionsverständnis zu berücksichtigen sowie ein umfassendes Verständnis für die Bildungsaufgabe zu fördern“ (§ 42 Abs 1a HG 2005).

4.2. Zu den zentralen Neuerungen im Detail

Die Ausbildung für ein Lehramt in der Primarstufe (6 bis 10-jährige Schüler/innen), für ein

Lehramt in der Sekundarstufe Allgemeinbildung (10 bis 19-jährige Schüler/innen) und für ein Lehramt in der Sekundarstufe Berufsbildung (14 bis 19-jährige Schüler/innen) gliedert sich – wie schon erwähnt – in ein Bachelorstudium und ein aufbauendes Masterstudium. Die Dauer des Bachelorstudiums hat sich von sechs Semester (bis 2014/2015) auf acht Semester erhöht, womit der Umfang des Bachelorstudiums von 180 auf 240 ECTS-Anrechnungspunkte gestiegen ist. Die neu eingeführten Masterstudien umfassen zwei bis vier Semester, das sind 60 bis 120 ECTS-Anrechnungspunkte und sind – sofern eine dauerhafte Anstellung im Schuldienst angestrebt wird – innerhalb von fünf Jahren nach Abschluss des (neuen) Bachelorstudiums zu absolvieren (*BMB 2017, oS*).

Neben der Einführung einer bologna-konformen Studienarchitektur war die wohl bedeutsamste Änderung am System der Ausbildung zur Lehrerin/zum Lehrer die Abschaffung der nach Schularten ausgerichteten Lehramtsstudien. Die Ausbildung für die Lehrer/innen in der Sekundarstufe wurde für die allgemeinbildenden Schularten vereinheitlicht. Dies führte dazu, dass das Lehramtsstudium für die Neuen Mittelschulen, das Lehramtsstudium für die Sonderschulen und das Lehramtsstudium für die Gymnasien seit 2015 bzw 2016 österreichweit nicht mehr angeboten werden.

Als Voraussetzung zur Zulassung zu einem Bachelorstudium für ein Lehramt hat der Gesetzgeber die allgemeine Universitätsreife sowie die leistungsbezogene, persönliche, fachliche, künstlerische und pädagogische Eignung zum Studium festgesetzt (§ 51 Abs 1 HG 2005). Das bedeutet, dass nicht mehr nur jene Personen ein Aufnahmeverfahren durchlaufen müssen, die ein Lehramt in der Primarstufe anstreben, sondern auch jene Studienbewerber/innen, die ein Bachelorstudium für ein Lehramt in der Sekundarstufe inskribieren möchten. Ein solches war bisher in der Sekundarstufe lediglich für das Lehramt an Neuen Mittelschulen und für ein Lehramt für die Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Ernährung und Fachbereich Information und Kommunikation vorgesehen.

In Zuge der Vereinheitlichung der Ausbildung für ein Lehramt in der Sekundarstufe Allgemeinbildung wurden auch die Pädagogisch-Praktischen Studien neu geordnet bzw neu organisiert. Waren in der Ausbildung für ein Lehramt für die Neuen Mittelschulen und die Sonderschulen die Pädagogisch-Praktischen Studien ein zentraler Bestandteil der Ausbildung, gab es in der Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen vergleichsweise wenig in das Studium integrierte, an Schulen zu absolvierende Praxiseinheiten. Abschließend sei noch darauf verwiesen, dass – generell betrachtet – in der neuen Ausbildung ein höheres Ausmaß an ECTS-Anrechnungspunkten für die Pädagogisch-Praktischen Studien vorgesehen wurde, als dies in den vergleichbaren Curricula der auslaufenden Diplomstudien festgelegt gewesen war.

Durch die neue Pädagog/innen-Ausbildung wurde es den Lehramtsstudierenden, insbesondere jenen der Sekundarstufe Allgemeinbildung, ermöglicht, entlang des gemeinsamen Curriculums im EVSO aus dem gesamten Lehrveranstaltungsangebot individuell, institutions- und auch bundeslandüberschreitend zu wählen.

5. Zur Umsetzung der neuen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Einer der Hauptpunkte der Gesetzesnovelle zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Jahr 2013 betrifft die verpflichtende Kooperation der Pädagogischen Hochschulen mit den Universitäten bei der Durchführung von Lehramtsstudien im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung. Für die Umsetzung der neuen Lehrer/innen-Ausbildung wurden daher österreichweit vier regionale Entwicklungsverbände gegründet, um die in den beteiligten Institutionen vorhandenen Expertisen zu bündeln und Synergieeffekte in Qualität und Organisation zu erreichen (*Gritsch 2018, 41*). Die Aufgabe bestand darin, in den vier regionalen Verbänden eine einheitliche Ausbildung der Lehrer/innen zu entwickeln und

die Lehramtsstudien in Kooperation im jeweiligen Verbund anzubieten und durchzuführen. Folgende vier Entwicklungsverbände wurden errichtet (BMBWF 2018, oS):

- *Entwicklungsverbund West*; bestehend aus: Pädagogische Hochschule Tirol, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Private Pädagogische Hochschule Edith Stein, Universität Innsbruck, Universität Mozarteum Salzburg.
- *Entwicklungsverbund Mitte*; bestehend aus: Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Pädagogische Hochschule Salzburg, Private Pädagogische Hochschule Linz, Private Pädagogische Hochschule Edith Stein, Universität Linz, Universität Salzburg, Kunstuniversität Linz, Universität Mozarteum Salzburg.
- *Entwicklungsverbund Süd-Ost*; bestehend aus: Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Kärnten, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz, Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Karl-Franzens-Universität Graz, Kunstuniversität Graz, Technische Universität Graz, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- *Entwicklungsverbund Nord-Ost*; bestehend aus: Pädagogische Hochschule Wien, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Private Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Universität Wien.

5.1. Zum Entwicklungsverbund Süd-Ost (EVSO)

Der EVSO hat seine Wurzeln im 2012 gegründeten „Entwicklungsverbund Steiermark-Burgenland“, der sich als die Weiterentwicklung schon bestehender Kooperationen zwischen der Pädagogischen Hochschule Steiermark, der Pädagogischen Hochschule Burgenland, der Privaten Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz und der Karl-Franzens-Universität Graz sowie dem Landesschulrat für Steiermark verstand (PHSt 2014, 50).

Unterdessen arbeiteten auch in Kärnten die Pädagogische Hochschule und die Alpen-Adria-

Universität Klagenfurt bei der Entwicklung der neuen Curricula für die PädagogInnenbildung NEU zusammen, bis sich im Jahr 2013 die beiden Institutionen ebenfalls dem Entwicklungsverbund Steiermark-Burgenland anschlossen und die Umbenennung zum EVSO erfolgte. Ab diesem Zeitpunkt kooperierten zunächst sechs lehramts anbietende Institutionen der Region zum Zwecke der gemeinsamen Entwicklung und Umsetzung der PädagogInnenbildung NEU. Schließlich wurde der Verbund noch um die Kunstuniversität Graz und die Technische Universität Graz erweitert.

5.2. Regionale Arbeitsgruppen und Abstimmungsprozesse im EVSO

In unterschiedlichen Kooperationsverbindungen wurden zwischen den Partnern im Verbund die einzelnen neuen Curricula für die Lehrämter für die Primarstufe, Sekundarstufe Allgemeinbildung und Sekundarstufe Berufsbildung erarbeitet. Zielsetzung des Projekts „PädagogInnenbildung NEU im Entwicklungsverbund Süd-Ost“ war die „kooperative Entwicklung und Durchführung von Lehramtsstudien in Form von Bachelor- und Masterstudien sowie vereinbarten Schwerpunkten bzw. Spezialisierungen in der Region Süd-Ost in der Elementarstufe, der Primarstufe, der Sekundarstufe Allgemeinbildung und der Sekundarstufe Berufsbildung sowie in der Religionspädagogik mit Beginn im Studienjahr 2015/16“ (PHSt 2014, 50).

Die regionalen Arbeitsgruppen zur Entwicklung der Curricula nahmen zu Beginn des Studienjahres 2013/14 ihre Tätigkeit auf, wobei ca. 350 Personen operativ im Gesamtprojekt engagiert waren und im gesamten Studienjahr 2013/14 ca. 40 Sitzungstage investiert wurden. Für die Abstimmung und Vernetzung der institutionenübergreifenden Entwicklungs-, Arbeits- und Fachentwicklungsgruppen fanden in regelmäßiger Abfolge sogenannte regionale Curriculartage statt, in deren Rahmen Zwischenergebnisse präsentiert und den einzelnen Gruppen Raum für Vernetzungstätigkeiten geboten wurden (PHSt 2014, 55).

Die Zusammenführung der Curricularteile für die Bachelorstudien erfolgte bis Oktober 2014; im Anschluss daran begann die, an den jeweiligen Institutionen erforderliche Genehmigungsphase (durch Studienkommissionen, Curricular Kommissionen, Uni-Senate etc) sowie die externe bundesweite Genehmigungsphase im Qualitätssicherungsrat und dem damaligen Bundesministerium für Bildung und Frauen (im Folgenden kurz: BMBF). Ab April 2015 erfolgte die operative Umsetzung des Projektes an den einzelnen Institutionen (insbesondere durch entsprechende Lehrfächerplanung, Aktualisierung der Info-Plattformen „ph-online“ und „unionline“; *PHSt* 2014, 55).

Bereits im Oktober 2015/16 startete die PädagogInnenbildung NEU im EVSO mit den neuen Bachelorstudien „Lehramt für die Primarstufe“ und „Lehramt für die Sekundarstufe Allgemeinbildung“. Die Bachelorstudien für die Sekundarstufe Berufsbildung in den Fachbereichen „Ernährung“ und „Information und Kommunikation“ sowie den Bereichen „Duale Ausbildung sowie Technik & Gewerbe“ und „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“ nahmen im Oktober 2016/17 mit den neuen Curricula ihren Betrieb auf.

Im Anschluss an die Genehmigung der neuen Bachelorcurricula wurde im EVSO weiter kooperiert und die gemeinsamen Masterstudien in den jeweiligen Bereichen erarbeitet. Im Studienjahr 2017/18 starteten im EVSO die ersten Masterstudien im Bereich der Primarstufe.

Schon vor der Gründung des EVSO wurde – insbesondere in den unterschiedlichen regionalen Fachdidaktikzentren oder etwa in der gemeinsamen Durchführung von Lehrgängen – zwischen den einzelnen Ausbildungsinstitutionen im Forschungs- und Lehrbereich intensiv zusammengearbeitet. Durch die umfassende Kooperation und die häufigen fachlich-menschlichen Begegnungen in den Entwicklungs- und Abstimmungsforen des EVSO konnte allmählich – insbesondere auch im Bereich der Sekundarstufenausbildung – ein gemeinsames institutionelles Verständnis einer neuen Lehrer/innenbildung entstehen (*Gritsch* 2018, 39). In diesem Kontext wurden auch grund-

legende gemeinsame Standards für qualitätsvolle Lehre entwickelt. Dabei wurden ua die Qualifikationen festgelegt, über die Lehrende in den beteiligten Institutionen verfügen müssen, um bestimmte Lehrveranstaltungen abhalten und wissenschaftliche Arbeiten betreuen zu dürfen (*Gritsch* 2018, 41). In der Folge wurden jeweils entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen, wie beispielsweise ein Lehrgang für Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (im Folgenden kurz: PHSt), organisiert und durchgeführt.

6. Allgemeines zu den Curricula für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im EVSO

Die Curricula der Lehrer/innen-Ausbildung des EVSO zielen auf eine grundlegende professions- und wissenschaftsorientierte Ausbildung in den für die Berufsausübung notwendigen Kompetenzen ab. Weiters gilt es darauf zu verweisen, dass in sämtliche Curricula des EVSO die Ergebnisse von Analysen des Berufsfelds, nationale und internationale Standardkataloge sowie die vom Entwicklungsrat empfohlenen Kompetenzen von Pädagog/inn/en einfließen (*PHSt* 2017b, 5). Grundlegendes fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Wissen soll aufgebaut und ein grundlegendes pädagogisch-professionelles Selbstverständnis entwickelt werden (*ebenda*).

Die Struktur der Lehramtsstudien im EVSO ist modular aufgebaut und gliedert sich in die „Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“, die „Pädagogisch-Praktischen Studien“ und die im jeweiligen Studium spezifischen „Module der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsbereiche“.

Bezüglich der zu erwerbenden Kompetenzen wird zB im Curriculum für das Lehramt im Bereich der Primarstufe darauf hingewiesen, dass im Mittelpunkt der Kompetenzentwicklung ua „das Wissen, das Können und die Haltung“

stehen. Das Ziel, Anforderungen erfolgreich und professionell bewältigen zu können, ist Teil der Professionalisierung im Lehrer/innenberuf und ein lebenslanger und lebensbegleitender Prozess, der mit der Erstausbildung seinen Anfang nimmt (PHSt 2017a, 11).

Handlungs- und Problemlösungskompetenz sollen durch forschungsgeleitetes Lehren und Lernen, das mit der pädagogisch-praktischen Ausbildung eine Einheit bildet, erarbeitet werden, um in der Folge eine fundierte Urteilsfähigkeit aufbauen zu können (PHSt 2017a, 11).

In allen Curricula wird im Kapitel „Qualifikationsprofil“ und dem Unterpunkt „Ziele des Studiums unter Bezugnahme auf die Aufgaben der Pädagogischen Hochschule“ auf die „Kernelemente der Profession“ hingewiesen. Es wird festgehalten, dass die Module des jeweiligen Studienprogramms auf die im EVSO festgelegten Kernelemente der Profession Bezug nehmen. Als Kernelemente der Profession werden folgende Themenfelder benannt (s dazu etwa PHSt 2017b, 6).

- Diversität mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität;
- Sprache und Literalität;
- Gender;
- Global Citizenship bzw Global Citizenship Education
- Inklusive Pädagogik mit Fokus auf Begabung und Behinderung sowie
- Medien und digitale Kompetenzen.

Weiters wird darauf hingewiesen, dass die angeführten Kernelemente der Profession in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, in den Pädagogisch-Praktischen Studien, in den Fachwissenschaften und in den Fachdidaktiken umgesetzt werden (PHSt 2017b, 6).

7. Kernelemente der Profession

Von Bedeutung ist, dass in den einschlägigen Curricula für die Ausbildung zu einem Lehramt in der Primarstufe, der Sekundarstufe Allgemeinbildung und der Sekundarstufe Berufsbildung die Kernelemente der Profession in den jeweils einleitenden „Allgemeinen Kapitel über das Qualifikationsprofil“ angeführt sind. Gleichzeitig finden

sich jedoch in den weiteren Ausführungen zu den Curricula keine näheren Spezifizierungen bzw Konkretisierungen zu eben diesen Kernelementen der Profession.

Demgemäß soll im Folgenden versucht werden, die wesentlichen Bedeutungskomponenten der Kernelemente zu erschließen.

7.1. Versuch einer Definition

Bei aufmerksamer Lektüre der einschlägigen Curricula fällt deutlich auf, dass einzelne Bereiche in der Ausbildung als so wichtig erachtet werden, dass sie als „Kernelemente der Profession“ bezeichnet werden, aber in der Folge keinerlei Hinweise geboten werden, was darunter zu verstehen ist, weiters warum gerade diese Bereiche als Kernelemente ausgewählt wurden und worum es sich dabei im Einzelnen handelt. Daher soll im Folgenden eine definitorische Annäherung versucht werden:

Eine Recherche in der Onlineversion des Wörterbuchs „Duden“ ergibt folgende Definition des Begriffs „Kernelement“: „wichtigstes Element, Kernstück“ (Duden oJ, online). Andrea Seel bietet in ihrem Beitrag in der Bildungsbilanz 2013/14 der Pädagogischen Hochschule Steiermark einen Hinweis darauf, dass Kernelemente als Querschnittsmaterien zu verstehen sind, die „in allen Curricula verbindlich zu berücksichtigen und in die Kompetenzbeschreibungen einzuarbeiten sind“ (Seel 2014, 60).

Lediglich im Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung, idF 2017, wird unter Punkt „4. Erwartete Kompetenzen: Allgemeines Kompetenzprofil“ knapp auf die Kernelemente eingegangen und darauf verwiesen, dass „die gesellschaftlichen Anforderungen von den Absolvent/innen eine Reihe von transversalen Kenntnissen und Kompetenzen in den Bereichen der Kernelemente der Profession verlangen“ (Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung 2017, 6).

Dieser Satz – so kurz er sich auch darstellt – scheint jedenfalls einen wichtigen Hinweis darauf zu bieten, dass die Absolvent/inn/en im Zuge ihres Studiums in den genannten Kernelementen

der Profession „transversale Kenntnisse und Kompetenzen“ erwerben sollen, wobei gemäß der Onlineversion des Wörterbuchs „Duden“ der Begriff „transversal“ mit „quer verlaufend, schräg; senkrecht zur Hauptachse oder Richtung der Ausbreitung“ erklärt wird (*Duden* oJ, online).

Die Kernelemente der Profession können demgemäß als von allen Entwicklungs- und Fachgruppen im EVSO identifizierte Querschnittsthemen definiert werden,

- die in allen Curricula verbindlich zu berücksichtigen sind sowie
- in die Kompetenzbeschreibungen der jeweiligen Schwerpunktbereiche der Ausbildung (das sind die Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, die Fachdidaktiken, die Fachwissenschaften und die Pädagogischen Praktischen Studien) einfließen und durch welche die Absolvent/inn/en Fähigkeiten zur Bewältigung komplexer Anforderungen des Lehrberufes erlangen sollen (*Seel* 2014, 60).

Seel bezeichnet die Kernelemente der Profession auch als jeweils „überfachliche Kompetenzen“, die unabhängig von Schulstufe, Schultyp oder Schulfach als relevant erachtet werden, um „für Anforderungen an Schule von heute und morgen gerüstet zu sein“ (*Seel* 2014, 60).

Dieser Versuch einer Definition der Kernelemente der Profession scheint umso wichtiger, als die Curricula im Zuge der Durchführung der einzelnen Studien umzusetzen sind. Dabei fungieren die Curricula nicht nur für Studierende als Grundlage für die von ihnen zu erbringenden Leistungen, um zu einem Studienabschluss zu gelangen, sondern auch als Vorgabe für die Hochschullehrenden betreffend die Ziele und der zu vermittelnden Inhalte in der Lehre.

7.2. Überfachliche Kompetenzen

Anhand von Gesetzen, Verordnungen, Erlässen und Grundsatzdokumenten werden die Bildungsziele und die Ausrichtung der Bildungsinhalte der österreichischen schulischen und hochschulischen Ausbildung sowie die Inhalte und Ziele in der Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen festgelegt und gesteuert.

Neben dem Schulorganisationsgesetz (BGBl 1962/242 idgF), in dem die allgemeinen Ziele für die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler festgelegt werden, finden sich in den zentralen Instrumenten zur Steuerung der Bildungspolitik Hinweise zu konkreten Zielen und Inhalten einzelner Ausbildungsbereiche. Zum einen handelt es sich dabei um die Lehrpläne der einzelnen Schultypen und Schulfächer und zum anderen um Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen (s dazu auch bei: *Hauser* 2017, 108).

Dabei wird das, was in den einzelnen Ausbildungsbereichen konkret gelernt werden soll, neben den Lernzielen auch jeweils durch spezifische Kompetenzen beschrieben. Nach wie vor steht die fachliche Bildung im Mittelpunkt, gleichwohl in deren Kontext auch methodische, soziale und personale Kompetenzen entwickelt werden sollen (*Reusser* 2014, 326). Der Begriff der Kompetenz kann in diesem Zusammenhang wie folgt definiert werden:

„Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (*Weinert* 2001, 27 f).

Die Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen, die von den Lehrer/inne/n in ihrer Unterrichtspraxis zu berücksichtigen sind, werden häufig auch als „überfachliche Kompetenzen“ bezeichnet. Grundsätzlich kann unter „überfachlichen Kompetenzen“ die Verbindung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden, die über das inhaltliche Gefüge einzelner Schulfächer hinausgeht, sich vom reinen Fachwissen abhebt, sich nicht auf den schulischen Bereich beschränkt sondern „in der Regel einen expliziten Bezug zu außerschulischen Lebenssituationen“ aufweist (*Eder/Hofmann* 2012, 71). Häufig werden sie auch als „transversale Kompetenzen“ oder „cross curricular competencies“ (CCC) bezeichnet (*Reusser* 2014, 330). Darüber hinaus sind derartige Kompetenzbereiche nicht als „zu-

sätzliche Anforderungen zu den lehrplanmäßigen Inhalten der einzelnen Unterrichtsfächer“ zu verstehen; vielmehr sollen sie Bestandteil eines sich gegenseitig stützenden Systems zur Erreichung der den Schulen vorgeschriebenen Zielsetzungen sein (Weiglhofer 2013, 3).

Veränderungen in den „außerschulischen Lebenssituationen“ finden in Gesellschaften ständig statt und seit einiger Zeit in einer noch nie dagewesenen Dynamik und Geschwindigkeit. Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Gegebenheiten bilden sich im schulischen Kontext ab und die Lehrkräfte haben die herausfordernde Aufgabe, diese unter der Maßgabe der überfachlichen Kompetenzen in den Unterricht zu integrieren und zu kanalisieren.

In diesem Sinne können die Kernelemente der Profession jedenfalls zu den überfachlichen Kompetenzen gezählt werden, die derart in die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen einfließen. Wie schon dargestellt, wird im Curriculum für die Sekundarstufe Allgemeinbildung festgehalten, dass „Gesellschaftliche Anforderungen von den Absolvent/inn/en eine Reihe von transversalen Kenntnissen und Kompetenzen“ verlangen (PHSt 2017b, 5).

Das Zusammenspiel der überfachlichen Kompetenzen und Bildungsanliegen, die einerseits in den einschlägigen Vorgaben für die Schulen formuliert sind, mit den Kernelementen der Profession in der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen im EVSO andererseits, zeigt derzeit allerdings noch eine bloß rudimentäre Systematik, die in manchen Bereichen wenig abgestimmt und begrifflich und inhaltlich inkohärent erscheint. Der Zusammenhang zwischen den im schulischen Bereich von Lehrerinnen und Lehrern zu berücksichtigenden überfachlichen Kompetenzen und den im hochschulischen Bereich von den Hochschullehrenden zu berücksichtigenden Kernelementen der Profession kann anhand folgender Darstellung gezeigt werden (s dazu auch bei: Hauser 2017, 114 f):

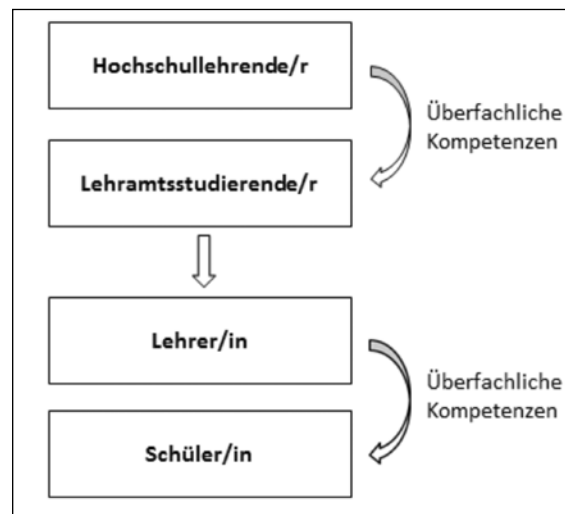


Abb 1: Zusammenhang der überfachlichen Kompetenzen in Hochschule und Schule; Hauser 2017, 115.

Bei näherem Vergleich der sechs Kernelemente der Profession mit den vom zuständigen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung festgelegten Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen kann festgestellt werden, dass sich die Inhalte einzelner Kernelemente auch als Unterrichtsprinzip oder Bildungsanliegen – freilich in anderer sprachlicher Gestaltung – wiederfinden.

So zeigt sich beispielsweise das Thema des Kernelements „Gender“ im schulischen Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“; das Kernelement „Sprache und Literalität“ kann im Unterrichtsprinzip und dem Grundsatzterlass „Leseerziehung“ sowie dem Bildungsanliegen „Sprachliche Bildung in Österreich“ wiedererkannt werden. Das Kernelement „Diversität mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität“ lässt sich wohl im Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ und im jüngsten Grundsatzterlass „Interkulturelle Bildung“ finden. Die Inhalte des Kernelements „Medien und digitale Kompetenzen“ scheinen im schulischen Bereich als Unterrichtsprinzip „Medienbildung“ bzw im Grundsatzterlass „Medienerziehung“ gespiegelt.

Global Citizenship Education ist ein Begriff, der als solcher nicht als Bildungsanliegen oder Unterrichtsprinzip erscheint. Thematische Anknüpfungspunkte können etwa in den Bil-

dungsanliegen, „Globales Lernen“, „Entwicklungs-politische Bildung“ sowie den Unterrichts-prinzipien „Politische Bildung“, „Interkulturelles Lernen“, „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ sowie der „Mediener-ziehung“ ausgemacht werden.

Dabei gilt es zu betonen, dass die oben ge-tätigten Vergleiche nur als Versuch gelten können, da in den Curricula der Lehrer/innen-Ausbildung des EVSO keine expliziten begrifflichen oder inhaltlichen Definitionen der einzelnen Kern-elemente vorliegen und Anknüpfungspunkte zu den bestehenden Bildungsanliegen und Unter-richtsprinzipien fehlen. Auch ein expliziter Hinweis darauf, welche Kompetenzen die Studierenden konkret durch die Vermittlung der Kernelemente der Profession entwickeln sollen, kann dem Curriculum für die neuen Lehramts-studien im EVSO nicht dezidiert und gesammelt entnommen werden.

8. Zum Kernelement Global Citizenship Education (GCED)

Global Citizenship Education ist eines von sechs Kernelementen der Profession in den Curricula der Lehrer/innen-Ausbildung im EVSO. Bemerkens-werter Weise handelt es sich bei GCED – im Gegensatz zu den anderen fünf Kernelementen – um ein Konzept, das bislang weder im schulischen noch im hochschulischen Bereich breiten Eingang gefunden hat. Das Interesse und die Aufmerk-samkeit für GCED und den konzeptionellen Be-dingungen und Zugängen für die Bildung sind allerdings in den letzten Jahren (auch in Öster-reich) entsprechend stark gewachsen. Sichtbar wird dies insbesondere an der steigenden An-zahl von einschlägigen Fachpublikationen aber etwa auch an der zunehmenden Integration dieses Themas im Rahmen der pädagogisch-didaktischen Fort- und Weiterbildungsangebote in der Lehrer/innen-Bildung.

Im Folgenden sollen der Begriff, die Ent-wicklung und die wesentlichen Inhalte des Konzeptes von GCED dargestellt werden.

8.1. Maßgebliche Hinweise zum Begriff und zur Entwicklung von GCED

Der Begriff „Global Citizenship Education“ als Einheit findet in der deutschsprachigen Literatur keine adäquate Übersetzung. „Citizenship“ kann ins Deutsche etwa mit dem Wort „Staatsbürgerschaft“ übersetzt werden (*Langenscheidt Wörterbuch* 2018, Online). Staatsbürgerschaft selbst begründet die Zu-gehörigkeit zu einer politischen Gemeinschaft und verleiht den Staatsbürger/inn/en einen weltweit an-erkannten Status, der mit Rechten und Pflichten aus-gestattet ist (*Wintersteiner* ua 2015, 14). Umgekehrt übernimmt der Staat regelmäßig ebenso Pflichten gegenüber den Staatsbürger/inne/n, wie zB den Schutz des Staatsvolkes, die Staatsbürger/innen um-fassend auszubilden und Infrastruktur für ein förder-liches Zusammenleben zur Verfügung zu stellen. Der „Citizenship-Begriff“ ist im angelsächsischen Sprachraum auch Namensgeber der „Citizenship Education“; einer der wichtigsten Bestandteile dessen, was im deutschen Sprachraum häufig als „Politische Bildung“ oder „Demokratiebildung“ be-zeichnet wird (*Wintersteiner* ua 2015, 4).

Die Herausforderungen an das gängige Konzept der Staatsbürgerschaft sind vielfältig, denn das Konzept ist eng an demokratische, nationalstaatlich strukturierte Systeme gebunden. Doch die Folgen der Globalisierung in Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft sowie die Veränderungen in der ökologischen Umwelt beeinflussen in um-fassender Weise, wie Menschen zusammen-leben. Die technischen und wirtschaftlichen Ent-wicklungen, Konflikte und Veränderungen machen aber nicht vor den einzelnen Staatsgrenzen halt, sondern betreffen alle Mitglieder der Weltgesell-schaft, wenngleich in unterschiedlichem Aus-maß und unterschiedlicher Geschwindigkeit. Die Rahmenbedingungen für das Zusammenleben einer Gesellschaft können seit langem nicht mehr nur durch die einzelnen Nationalstaaten allein be-stimmt werden. Die umfassende Vernetzung be-wirkt große gegenseitigen Abhängigkeiten und gemeinsame Herausforderungen, die in der Folge nur durch international gültige und anerkannte Regelungen zwischen verschiedenen Staaten zu bewältigen sind (*Wintersteiner* ua 2015, 15).

Die Tatsache der umfassenden und beinahe alle Lebensbereiche betreffenden Globalisierung läuft nicht parallel mit einer Veränderung des nationalstaatlichen Citizenship-Konzepts. „Global Citizenship“ könnte als eine Erweiterung und Aktualisierung des Kerngedankens „Citizenship“ angesehen werden. Staatsbürgerschaft erzeugt eine politische und symbolische Gemeinschaft aller Menschen, die in einem Staat leben, mit gleichen Rechten und Pflichten. Tritt nun die globale Dimension hinzu, dann erweitert sich die Perspektive ausgehend vom Nationalstaat und den nationalen und regionalen Identitäten hin zu einer vielfach vernetzten, glocalisierten und globalisierten Weltgesellschaft (Wintersteiner ua 2015, 4). Die Teilhabe an einer globalen Gemeinschaft wird dabei ins Zentrum gerückt, das „Mensch sein“ und global gültige Menschenrechte verbinden Menschen über die Staatsgrenzen hinaus und erweitern das Blickfeld und den Denkraum. Im Speziellen werden durch die Globalisierung und internationale Migration die Nationalstaaten mit ihren historisch gewachsenen Zugangsrechten zur politischen Partizipation, zum Arbeitsmarkt, zum Gesundheits- und Sozialwesen sowie zum Bildungssystem vor wachsende Herausforderungen gestellt (Wintersteiner ua 2015, 15). Der Nationalstaat ist nicht die einzig mögliche Grundlage für demokratische, gesellschafts- und wirtschaftspolitische Ausverhandlungsprozesse; eine Erweiterung der demokratischen Gemeinschaft auf eine „übernationale Ebene“ ist ein aktuelles Gebiet in der Demokratieforschung (s dazu etwa bei Segert 2016, 106 ff). Innerhalb der EU zeigen sich auch schon erste Umsetzungsschritte; etwa werden nationalstaatliche Strukturen partiell überwunden, indem neben den eigenen Staatsbürger/innen auch jene der EU zu kommunalen Wahlen zugelassen sind (so sie schon eine gewisse Zeit in der betreffenden Kommune ihren Lebensmittelpunkt haben; s dazu: Ranacher/Staudigl/Frischhut 2015, 131).

Die Entgrenzung der nationalen Politikfelder durch die Globalisierung, die entstandenen Interdependenzen zwischen den Staaten und deren Folgen verlangt nach Kooperation und dem Willen nach gemeinsamer internationaler

Problemlösung. Dies macht eine „kooperative Global-Governance-Architektur“ erforderlich, die auf „verschiedenen Formen und Ebenen der internationalen Koordination, Kooperation und kollektiver Entscheidungsfindung beruht“ (Messner 2005, 38 f). Dabei nehmen internationale Organisationen, allen voran die United Nations Organisation (UNO) sowie auch die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) eine essentielle Rolle im globalen Ausverhandlungsprozess ein und tragen zur Herausbildung von globalen Sichtweisen – auch in Bezug auf Citizenship – bei (Messner 2005, 40). Zivilgesellschaftliche Organisationen (NGOs) wie etwa Attac, Greenpeace, Amnesty International und auch Gewerkschaften treiben weltweite Entwicklungen im Hinblick auf die Menschenrechte, die Umwelt und den Sozialbereich voran und erweisen sich als wichtige Player im Hinblick auf die Überwachung und Weiterentwicklung der globalen Zusammenarbeit (Wintersteiner ua 2015, 15 f).

Die UNO ist jene internationale Organisation, der 193 Staaten – und somit beinahe alle Staaten der Erde – angehören. Die Arbeit der UNO umfasst die grundlegenden Themen des Daseins, wie die nachhaltige Entwicklung, der Umwelt- und Flüchtlingsschutz, die Katastrophenhilfe, die Terrorismusbekämpfung, die Abrüstung und Nichtverbreitung von Kernwaffen, die Förderung von Demokratie, Menschenrechten, Gleichstellung der Geschlechter sowie wirtschaftliche, soziale und Gesundheitsentwicklung. Ihre maßgeblichen Ziele sind:

„Die Wahrung des Weltfriedens, Entwicklung von freundschaftlichen Beziehungen zwischen den Nationen, den Nationen bei der Zusammenarbeit für bessere Lebensbedingungen für arme Menschen helfen, Hunger, Krankheiten und Analphabetismus besiegen, zu Respekt für die Rechte und Freiheiten anderer ermutigen und ein Zentrum für die Harmonisierung der Handlungen der Länder sein, um diese Ziele zu erreichen“ (UNIS 2018, online).

Eines von mehreren Schlüsselementen für die Bewältigung der genannten gesellschaftlichen Herausforderungen stellt eine allgemein zugäng-

liche Bildung für die globalisierte Weltgesellschaft dar. Eine wesentliche Komponente für die Bewältigung dieser Herausforderung stellt das Konzept Global Citizen Education zur Verfügung.

Einer der ersten wichtigen Meilensteine in der Etablierung von Global Citizen Education war die Übernahme des Konzeptes im Jahr 2002 durch den Europarat. In der diesbezüglichen Maastricht Global Education Declaration (*North-South-Centre* 2018, online) aber auch in den aktuellen Texten des North-South-Centre des Europarates spricht man von „Global Education“ (Globalem Lernen), das dort wie folgt definiert wird:

„Global education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimension of Education for Citizenship“ (*North-South-Centre* 2018, online).

Kann nun der Begriff „Global Citizenship Education“ mit „Global Education“ gleichgesetzt werden und ist er auch zu verstehen als „being the global dimension of Education for Citizenship“? – Die Trennlinien bilden insbesondere die unterschiedlichen Auffassungen von „Citizenship Education“. Grundsätzlich werden zwei Ansätze unterschieden: Der humanitäre Ansatz, der sich als „Education of the global citizen“ versteht und sich auf der persönlichen Ebene bewegt, die eigene Rolle in der Welt bewusst macht und jener Ansatz, der sich als „Education for the global citizen“ versteht. Zweiterer legt den Schwerpunkt auf die kritische Wahrnehmung und auch Veränderung der gesellschaftlichen, politischen und mentalen Strukturen, damit ein solidarisches Weltbürgertum erst möglich wird (*Wintersteiner* ua 2015, 10). *Vanessa Andreotti* spricht in diesem Zusammenhang etwa von „soft global citizenship education“ und „critical global citizenship education“. Dabei reproduziert „soft global citizenship education“ in der Tendenz politisch-globales Wissen auf der Grundlage von Universalismus, ausgehend von der vordefinierten (westlichen) Vorstellung von einer idealen Welt. Die kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit den politischen und gesellschaftlichen Implikationen von globalen Ent-

wicklungsprozessen und den individuell erkannten Veränderungsmöglichkeiten sind dabei die Grundlagen für „critical global citizenship education“ (*Andreotti* 2006, 46 ff). Dieses Verständnis des Konzepts GCED liegt auch der gegenständlichen Arbeit zugrunde.

Das Konzept GCED erfuhr einen weiteren Meilenstein in seiner weltweiten Akzeptanz und Ausstrahlung, als im Jahr 2012 die „Global Education First Initiative“ des damaligen UN-Generalsekretärs *Ban Ki-moon* ins Leben gerufen wurde. Daraufhin hat die United Nations Education Scientific and Cultural Organisation (im Folgenden kurz: UNESCO) das Konzept zu ihrer pädagogischen Leitlinie erklärt.

Im September 2015 hat die UNO die Nachhaltigkeitsagenda „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ mit 17 konkret formulierten Zielen verabschiedet. Die Agenda 2030 ist eine weltweite Initiative zur Beendigung der Armut sowie zur Bekämpfung des Klimawandels und der Ungerechtigkeit. Das vierte Ziel der Bildungsagenda 2030 der UNO, „Hochwertige Bildung“, wird wie folgt konkretisiert: *„Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“* (*UNESCO* 2017, online).

Daraus leitet sich die globale Bildungsagenda für die Jahre 2015 bis 2030 ab, für deren Umsetzung im UN-System die UNESCO federführend verantwortlich zeichnet. In der „Bildungsagenda 2030“ werden zehn Unterziele für den Bereich der Bildung dargestellt, wobei im Unterziel 4.7. festgelegt wurde, dass bis 2030 sicherzustellen ist, dass „alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, ua durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt“ (*UNESCO* 2017, online).

In Österreich wurde im Jahr 2009 erstmals eine „Strategie Globales Lernen im Österreichischen Bildungssystem“ im Auftrag des damaligen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (im Folgenden kurz: BMUKK) ausgearbeitet, welche im Jahr 2018 vor dem Hinter-

grund des internationalen Referenzrahmens der Sustainable Development Goals (SDGs) der UNO überarbeitet und die konzeptionelle Entwicklung hin zu GCED eingearbeitet wurde. Gemäß der Strategie Globales Lernen aus dem Jahr 2009 sollte das Ziel verfolgt werden, „Globales Lernen auf breiter Ebene in der Österreichischen Bildungslandschaft bekannt zu machen und zu stärken“ (*BMUKK Strategieguppe Globales Lernen* 2009, 4). In dem Strategiepapier wird GCED noch nicht explizit als Begriff verwendet; vielmehr kommt (noch) der Begriff „Globales Lernen“ zum Einsatz. Im genannten Strategiepapier wird das pädagogische Konzept derart dargestellt, dass es darauf abstellt, die weltweit komplexe politische aber auch ökonomische, soziale, und ökologische Vernetzung zu erfassen. Das Lernen und Lehren in diesem Kontext soll dazu veranlassen, den „Blick auf die ganze Welt zum Ansatzpunkt“ zu nehmen (*BMUKK* 2009, 8). Im Entwurf der 2018 überarbeiteten Strategie „Global Citizenship Education/ Globales Lernen“ werden ua die Umsetzung der Bildungsziele der Globalen Agenda 2030 der UNESCO sowie die strukturelle Verankerung von Global Citizenship Education/Globalem Lernen in wichtigen Handlungsfeldern des österreichischen Bildungssystems als wesentliche Ziele genannt. Dabei wird die Pädagog/inn/enbildung als ein entscheidender Faktor für die „Umsetzung einer inklusiven, chancengerechten und den Herausforderungen der Weltgesellschaft entsprechenden Bildung“ definiert (*Strategieguppe Globales Lernen / Global Citizenship Education* 2018, 17). Als Maßnahmen werden ua der Aufbau eines Netzwerkes für Hochschullehrende in der Lehrer/innen-Bildung zur Weiterentwicklung der Hochschullehre im Bereich GCED, der Ausbau von Fortbildungsangeboten speziell in Form von Lehrgängen sowie die Etablierung von Bildungsforschung zu GCED genannt.

Obwohl GCED in Österreich noch ein relativ junges Arbeitsfeld ist, kann festgestellt werden, dass das Konzept immer stärker aufgegriffen und in schulische und hochschulische Curricula, insbesondere der Lehrer/innen-Ausbildung aufgenommen wird. Im folgenden Punkt soll das

pädagogische Konzept GCED näher definiert und dargestellt werden.

8.2. Zum pädagogischen Konzept von GCED

Das formale Bildungswesen spielt in der Vorbereitung von jungen Menschen auf ein selbstbestimmtes Leben eine zentrale Rolle. Staatliche Bildungseinrichtungen haben ua dafür Sorge zu tragen, dass die Menschen in einem politischen Verband die Strukturen und Funktionen der Gesellschaft kennen lernen und dazu befähigt werden, diese einerseits zu reproduzieren aber auch zu verändern und weiter zu entwickeln (*Fend* 2008, 49). Mündige Bürgerinnen und Bürger sollen in der Lage sein, sich in bestehende politische und ökonomische Systeme einzugliedern und darüber hinaus die herrschenden Machtverhältnisse zu analysieren und zu reflektieren um die eigenen Handlungsspielräume zu erkennen und nachhaltige Veränderungsprozesse aktiv zu unterstützen. Dazu ist nicht nur eine soziale Bildung, die eine „Einbettung des Individuums“ in gesellschaftliche Strukturen dialogisch fördert, sondern auch eine kritische und skeptische Bildung erforderlich, die Wahrheitsansprüche und scheinbare Sicherheiten hinterfragt (*Lenz* 2004, 104). Für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen zu mündigen Bürger/inn/en sind die Akteur/inn/en der verschiedenen Bildungsinstanzen, aber auch Erfahrungen und Vorbilder im außerschulischen Bereich von wesentlicher Bedeutung (*Kenner/Lange* 2018, 9 f). Gerade in Zeiten großer gesellschaftlicher Umbruchphasen, wie es seit einigen Jahren die ökonomische, ökologische und digitale Globalisierung auslösen, ist die Frage nach Bildung und Didaktik, als die Umsetzung des Wissens, ein wesentliches Element bei der Erlangung von Autonomie und Mündigkeit des Einzelnen (*Negt* 2018, 21 f).

GCED ist ein international erprobtes Konzept (s dazu *UNESO* 2015a, 54 ff), das die oben genannten Anforderungen durchaus in der Lage ist zu erfüllen. Es ist ein Konzept, das einen Grundsatz jeglicher Bildung ausmachen soll und als Perspektive in allen Fächern in nationalen und internationalen Bildungssystemen zu verankern ist

(Wintersteiner ua 2015, 40). Im Grunde ist es aber kein völlig neues Konzept, zumal es auf dem Bestreben zur weltbürgerlichen Erziehung unter Einbeziehung friedenspädagogischer Arbeiten basiert und zahlreiche Überschneidungen zu Globalem Lernen (Global Education) aufweist, dieses aber noch weiterdenkt (Grobbaauer 2014, 28).

GCED soll – ganz im Sinne der Erlangung von Autonomie und Mündigkeit – die (heranwachsenden) Menschen dazu befähigen, komplexe regionale, nationale und globale Entwicklungsprozesse zu erkennen, zu verstehen und deren Zusammenhänge zu reflektieren sowie ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, diese verantwortungsvoll mit zu gestalten. Dabei stehen ua auch die Fragen nach der Macht- und Reichtumsverteilung sowie den rechtlichen Rahmenbedingungen und individuellen Handlungsmöglichkeiten im Fokus (Diendorfer/Urban 2016, 155).

GCED hat sich aus den Ansätzen der Citizenship Education entwickelt und kann – wie schon im vorangegangenen Punkt ausgeführt – je nach Verständnis der Materie – unterschiedlich angelegt werden („Soft versus critical citizenship education“ nach Andreotti 2006). Auch im Rahmen der UNESCO wurden die verschiedenen Zugänge zu GCED eingehend diskutiert, bis schließlich im Jahr 2014 die Broschüre „Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty first century“ (UNESCO 2014) publiziert wurde. Als wesentliche Elemente für das pädagogische Konzept GCED werden dabei die traditionellen politischen Pädagogiken genannt:

“GCE applies a multifaceted approach employing concepts, methodologies and theories from related fields, including human rights education, peace education, education for sustainable development and education for international understanding. It promotes an ethos of curiosity, solidarity and shared responsibility. There are also overlapping and mutually reinforcing objectives, approaches and learning outcomes with these and other education programmes, such as intercultural education and health education.” (UNESCO 2014, 15).

Das Konzept stellt durch die Einbeziehung der politischen und friedenspädagogischen, immer an den Menschenrechten orientierten Komponenten in das Globale Lernen eine Öffnung dar und erwirbt dabei einen Erweiterungsraum für den Umgang mit globalen Fragestellungen (Grobbaauer 2014, 28 f). GCED ist demnach ein multiperspektivischer pädagogischer Ansatz, das „das Rad nicht neu erfindet“, sondern gegenwärtig eine neue Bedeutung erhält und bereits etablierte Pädagogiken unter dem Aspekt eines respektvollen, solidarischen und handlungsorientierten Blicks auf die gesamte Welt „zusammendenkt“.

Auf Grund der Multiperspektivität des Konzeptes wird GCED mitunter auch als „umbrella-term“ definiert, der verschiedene pädagogische Ansätze zusammenfügt und „einen Bogen spannt, von der Friedenserziehung über die Menschenrechtsbildung, über entwicklungspolitische und interkulturelle Bildung, globalem Lernen bis hin zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Lang-Woitjasik/Klemm 2017, 115). Auch Ursula Mauric stellt GCED als ein „Dachkonzept“ dar. Der Begriff veranschaulicht die enge Verbindung der politischen Pädagogiken, welche Wissen, Haltungen und Handlungsfähigkeit vermitteln, die „für das Leben in einer von globalen Zusammenhängen geprägten Welt qualifizieren“ (Mauric 2016, 27 und 37).

Darüber hinaus integriert das Konzept GCED die Perspektiven des lebenslangen Lernens und umfasst alle Stufen der Bildung, von der Elementarstufe über alle Stufen des jeweiligen Bildungssystems bis hin zur Erwachsenenbildung. Ebenfalls versteht sich GCED als Konzept, das neben dem formellen Lernen auch das informelle Lernen zu diesem Themenkomplex unterstützt (UNESCO 2014, 16).

8.3. Einordnung von GCED in die schulische Praxis

GCED ist derzeit im österreichischen Bildungsbereich noch nicht als Gesamtkonzept angekommen, dazu bedarf es noch einiger gemeinsamer Anstrengungen der für den Bildungsbereich verantwortlichen staatlichen Funktions-

trägern gemeinsam mit den entsprechenden Stakeholdergruppen.

Allerdings lassen sich auch derzeit schon einige Anhaltspunkte für GCED im österreichischen schulischen Bildungssystem festmachen. Allen voran im Schulorganisationsgesetz, das in seinen Zielvorgaben ua postuliert, dass junge Menschen derart ausgebildet werden sollen, dass sie in der Lage sind, „(...) an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“ (§ 2 Abs 1 Schulorganisationsgesetz, BGBl 1962/242 idgF; im Folgenden kurz: SchOG).

Daran anschließend finden sich in den einzelnen schulischen Lehrplänen Bezugspunkte zu Global Citizenship Education. Im Lehrplan für die Volksschule etwa werden im Kapitel zu den allgemeinen Bildungszielen Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein als handlungsleitende Werte bezeichnet, auf deren Grundlage eine von Mitverantwortung getragene Weltoffenheit entwickelt werden soll.

„Dabei hat der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern.“ (Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden, BGBl 1963/134 idgF).

Weiters gilt es darauf zu verweisen, dass in den schulischen Lehrplänen der einzelnen Fächer für die Sekundarstufe, insbesondere in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen, ein weiterer zentraler Teilbereich von Global Citizenship Education, namentlich der Auftrag zum „interkulturellen Lernen“ verankert ist (Verordnung über die Lehrpläne der Allgemeinbildenden höheren Schulen, BGBl 1985/88 idgF). Dieser stellt einen weiteren wichtigen Anknüpfungspunkt zu GCED dar.

Neben den Zielvorgaben des SchOG, den allgemeinen Bildungszielen und den didaktischen Grundsätzen in den schulischen Lehrplänen spielen die schon weiter oben erwähnten „überfachlichen Kompetenzen“ eine tragende Rolle im Zusammenhang mit dem Ausloten von Anknüpfungspunkten zu Global Citizenship Education. Unterrichtsprinzipien und Bildungs-

anliegen zählen im schulischen Bereich zu den überfachlichen Kompetenzen, die die Lehrer/innen in ihrer Unterrichtspraxis zu berücksichtigen haben.

Wie bereits dargestellt, ist GCED selbst kein explizites Bildungsanliegen oder Unterrichtsprinzip; vielmehr finden sich wesentliche konzeptuelle und inhaltliche Teilbereiche in mehreren Unterrichtsprinzipien, wie etwa in den Unterrichtsprinzipien „Politische Bildung“, „Interkulturelles Lernen“, „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“, „Medienerziehung“, „Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung“, „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ sowie den Bildungsanliegen „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“, „Entwicklungspolitische Bildung“, „Europapolitische Bildung“ sowie „Soziales Lernen“ und „Globales Lernen“.

Das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ und seine Inhalte bilden eine der zentralen Grundlagen des Konzeptes Global Citizenship Education. Um bestimmte Themen und Problemfelder im globalen Zusammenhang thematisieren und besprechen zu können, braucht es voraussetzendes spezielles Basis- bzw Arbeitswissen, das ua durch Politische Bildung vermittelt wird (Wintersteiner ua 2015, 38).

In den Zielen des Grundsatzeserlasses des damaligen BMBF zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung aus dem Jahr 2015 ist ua festgelegt, dass Politische Bildung ab dem Eintritt in das Bildungswesen eine bedeutende Rolle spielen soll und in allen Unterrichtsgegenständen vermittelt und den Handlungsfeldern am Schulstandort – insbesondere im Rahmen der Schuldemokratie – angewandt und umgesetzt werden soll. Bestand und Weiterentwicklung von Demokratie und den Menschenrechten bilden zentrale Eckpunkte des Unterrichtsprinzips. Lernende sollen ua dazu befähigt werden, „gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinterstehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern“ (BMBF 2015b, 2). Die globale Dimension der Politischen Bildung wird insofern

angesprochen, als die Rolle Österreichs in Europa und der Welt thematisiert und ein Verständnis für globale Zusammenhänge und Probleme der Menschheit vermittelt werden soll. Auch der Einsatz für eine gerechte Friedensordnung und die faire Verteilung von Ressourcen für das Überleben der Menschheit als persönliche Verpflichtung aufzufassen, gilt als Bildungsziel der Politischen Bildung.

Resümierend ergibt sich, dass GCED nicht im Zentrum des Unterrichtsprinzips Politische Bildung steht, aber das erforderliche Basiswissen für die künftige Auseinandersetzung mit weitreichenden globalen Themenstellungen mit den Schülerinnen und Schülern in dessen Rahmen erarbeitet werden soll (s dazu auch bei Hauser 2017, 110).

Ein weiteres Beispiel für inhaltliche Überschneidungen mit GCED stellt das Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzip „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ dar. In der von der UNO von 2005 bis 2014 ausgerufenen Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ hat sich auch Österreich mit den wesentlichen Themenbereichen, die zur Verwirklichung einer nachhaltigen Entwicklung beitragen, befasst. Zentrales Anliegen war dabei ein Bewusstseinswandel, der alle Bildungsbereiche umfassen sollte. Am Ende dieser Dekade wurde 2014 vom BMBWF der Grundsatzterlass „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ verabschiedet, der ua vorgibt, dass „die komplexen Zusammenhänge und Wirkungsmechanismen unserer Umwelt (erläutert) sowie die Verflechtung ökologischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Einflüsse, Bedürfnisse und Interessen“ vermittelt werden sollen. Auch in diesem Grundsatzterlass lassen sich wichtige Gegenstände ausmachen, die im Dachkonzept GCED als zentrale Themenstellungen integriert sind.

Die Bedeutung des Konzeptes GCED wird nicht zuletzt seit der Verabschiedung der „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ der UNO im Jahr 2015 mit den 17 Zielen für eine nachhaltige Entwicklung auch in Österreichs Schulen immer größer. Für die Implementierung der Umsetzungsstrategien der 17 Ziele für eine nachhaltige Ent-

wicklung in den schulischen Unterricht werden zahlreiche Unterrichtsmaterialien von unterschiedlichen Anbietern für alle Altersstufen zur Verfügung gestellt (s dazu etwa *Zentrum polis – Politik lernen in der Schule* 2018, online).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass einzelne Elemente und ganze Teilbereiche von GCED in der schulischen Bildung in unterschiedlichen überfachlichen Kompetenzen derzeit schon verankert sind. Ein eigenes koordiniertes Gesamtkonzept GCED ist jedoch noch nicht zu erkennen (s dazu auch bei Mauric 2016, 47).

Zu erkennen ist hingegen die Vielfalt der fachlichen, fachdidaktischen und sozial-gesellschaftlichen Vorgaben an die schulische Unterrichtsarbeit, die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer täglichen Praxis umsetzen sollen. Daraus leitet sich ein hoher Anspruch betreffend die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ab. Universitäten und Hochschulen haben dafür Sorge zu tragen, Absolvent/inn/en von Lehramtsstudien zu wissenschaftlich reflektierenden Pädagoginnen und Pädagogen auszubilden, die umfassend für die Praxis vorbereitet sind.

In diesem Zusammenhang richtet sich folglich der Blick auf die Implementierung und Umsetzung des Konzeptes an den lehramts anbietenden Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und auf deren Hochschullehrende, an die der hohe Anspruch in der Lehrer/innen-Ausbildung gerichtet ist.

9. Zur Dimension der Umsetzung des Kernelementes der Profession Global Citizenship Education in der hochschulischen Lehre im EVSO

Die Kernelemente der Profession stellen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im EVSO überfachliche Kompetenzen dar, die in den Curricula derzeit nicht mit einer jeweils eigenen Pflichtlehrveranstaltung zur Vermittlung einschlägiger Inhalte und Methoden verankert sind. Der jeweilige Themenbereich soll vielmehr als Querschnittsmaterie Eingang in die Lehr-

veranstaltungen der Hauptstudienbereiche der Curricula finden und wird so auch eine jeweils spezielle Prägung erfahren, je nachdem, um welche Lehrveranstaltung es sich handelt (Seel 2014, 60).

Vor diesem Hintergrund stellt sich einerseits die Frage nach den Kompetenzen, die Lernende – also die Studierenden der Lehramtsstudien – durch die einzelnen Kernelemente, insbesondere durch das Kernelement GCED erlangen sollen. Andererseits müssen Universitäts- und Hochschullehrende im Bereich der Lehrer/innen-Ausbildung ihrerseits entsprechende Kompetenzen aufbauen, um die Kernelemente der Profession, insbesondere GCED, in ihren jeweiligen Lehrveranstaltungen zu integrieren.

Welche „Learning Outcomes“ und Kompetenzen das konkret sind, und welche strukturellen, institutionellen und persönlichen Voraussetzungen erforderlich sind, dass die einzelne Hochschullehrperson in der Lage ist, GCED im Sinne einer überfachlichen Querschnittsmaterie in den hochschulischen Unterricht einfließen zu lassen, soll in den folgenden Punkten nachgegangen werden.

9.1. Learning Outcomes und Kompetenzen in Bezug auf Global Citizenship Education

Was Lernende am Ende einer Lernsequenz, einer Unterrichtsstunde, einer Lehrveranstaltung oder einer Ausbildung gelernt haben sollen, wird seit dem Bolognaprozess, der ua die Vergleichbarkeit und Anerkennungsmöglichkeiten von absolvierten Studien zum Ziel hat, meist als „Learning Outcome“, zu Deutsch „Lernergebnis“ und/oder auch als „Kompetenz“, beschrieben. Die Veränderung von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen und Werten gegenüber dem Ausgangszustand ist in diesem Zusammenhang als „Learning Outcome“ bzw als Kompetenz zu verstehen (Zürcher 2012, 10). Allerdings werden die beiden Begriffe durchaus auch als Begriffe mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet und definiert. Beispielsweise kann die Aussage darüber, „was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nach-

dem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ als „Learning Outcome“ bezeichnet werden und als „Kompetenz“ die „nachgewiesenen Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen“ verstanden werden, die „für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen sind“ (Schermutzki 2007, 7).

Zwischen der jeweiligen „Kompetenz-Ausgangssituation“ (Erfahrungen und Vorkenntnisse der Studierenden) zu Beginn einer Lehrveranstaltung und der „Kompetenz-Zielsituation“ liegt der Lernprozess. Der Lernprozess, als die Transformation von (zusätzlich) erworbenem Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen in umfassende Handlungskompetenz, braucht unterstützende Rahmenbedingungen für das Lerngeschehen. Maßgeblich für gelingende Lehre ist neben dem Engagement der Lehrenden und Lernenden sowie der Ermöglichung von selbstorganisiertem Lernen, kontinuierlicher Reflexion des Lernerfolges (Mörth 2013, 122) auch die zur Verfügung stehende Lernumgebung wie zB adäquat ausgestattete Räumlichkeiten sowie transparente und unbürokratische Abläufe in der Lehr- und Lernorganisation sowie eine transparente Prüfungsorganisation und Leistungsfeststellung (Österreichische Hochschulkonferenz 2014, 11 f).

„Global Competences“, als Kompetenzen, die Lernende durch Konzepte wie etwa Global Education und GCED entwickeln sollen, werden international schon länger diskutiert, jedoch existiert dazu noch keine einheitliche Definition (Sälzer/Roczen 2018, 302). Je nach Interpretation und Ausrichtung des Konzeptes können die zu erlangenden Kompetenzen eher auf die – zweifellos sehr wichtige – individuelle soziale Ebene konzentriert bleiben; das Konzept GCED, wie es dieser Arbeit zugrunde liegt, soll darüber hinaus gehende Kompetenzen für die Beschäftigung mit gesellschaftlichen und politischen Strukturen aktivieren, die in Richtung einer gesellschaftlich-politischen Handlungskompetenz führen (Grobbaauer 2014, 30 f). Auch Linyuan Guo beschreibt die Ziele von GCED in ähnlicher Weise:

„The ultimate objectives of global citizenship education (GCE) is to build a sense of belonging with a global community and a common humanity, and nurture a feeling of global solidarity, identity and responsibility that generates actions that are not only based on, but also respect universal values.“ (Guo 2014, 2).

Die UNESCO formuliert so genannte „Key learning outcomes“, die Lernende mit GCED erreichen sollen und unterscheidet dabei kognitive, sozio-emotionale und verhaltensbezogene Lernergebnisse. Konkret sollen die Lernenden durch GCED folgende Lernergebnisse erzielen:

“Cognitive: To acquire knowledge, understanding and critical thinking about global, regional, national and local issues and the interconnectedness and interdependency of different countries and populations.

Socio-emotional: To have a sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, empathy, solidarity and respect for differences and diversity.

Behavioural: To act effectively and responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world.” (UNESCO 2015, 15).

Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch GCED bei den Lernenden etabliert werden sollen, werden durch die UNESCO wie folgt beschrieben:

„Global citizenship education aims to enable learners to:

- *develop an understanding of global governance structures, rights and responsibilities, global issues and connections between global, national and local systems and processes;*
- *recognise and appreciate difference and multiple identities, e.g. culture, language, religion, gender and our common humanity, and develop skills for living in an increasingly diverse world;*
- *develop and apply critical skills for civic literacy, e.g. critical inquiry, information technology, media literacy, critical thinking, decision-making, problem solving,*

negotiation, peace building and personal and social responsibility;

- *recognise and examine beliefs and values and how they influence political and social decision-making, perceptions about social justice and civic engagement;*
- *develop attitudes of care and empathy for others and the environment and respect for diversity;*
- *develop values of fairness and social justice, and skills to critically analyse inequalities based on gender, socio-economic status, culture, religion, age and other issues;*
- *participate in, and contribute to, contemporary global issues at local, national and global levels as informed, engaged, responsible and responsive global citizens” (UNESCO 2015, 16).*

In Österreich kann bei der Umsetzung von GCED neben den Empfehlungen der UNESCO grundsätzlich auch auf das sehr gut eingeführte Kompetenz-Strukturmodell für die Politische Bildung zurückgegriffen werden. Dabei sollen neben der Sachkompetenz und der Methodenkompetenz auch die Urteilskompetenz und die Handlungskompetenz der Lernenden entwickelt werden (vgl. dazu bei *Krammer/Kühberger/Windischbauer 2008, 5 ff.*). Der Kompetenzaufbau zur Analyse von und zur Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen steht dabei im Fokus. Durch GCED sollen die Lernenden noch weitere darüber hinaus gehende Teilkompetenzen entwickeln, wie beispielsweise soziale Kompetenz, Konfliktlösungskompetenz, interkulturelle Kompetenz sowie die Fähigkeit zur Multiperspektivität (*Wintersteiner ua 2015, 39; Grobbauer 2014, 31*). Auch die, durch die UNESCO beschriebenen Kompetenzen für GCED können weitgehend in den vier Kompetenzbereichen der Politischen Bildung erkannt werden. Ein eigenes Kompetenz-Strukturmodell für GCED existiert derzeit in Österreich (noch) nicht, was wohl damit in Verbindung steht, dass GCED weder ein eigenes Unterrichtsfach, noch ein explizites Unterrichtsprinzip oder Bildungsanliegen im schulischen Kontext darstellt. An dieser Stelle soll auch darauf verwiesen werden, dass das Konzept GCED nicht auf den

schulischen Bereich eingeschränkt werden soll und kann, denn wenn die Ziele des Konzeptes umfassende Wirkung entfalten sollen, ist das Konzept im gesamten Bildungssystem nachhaltig zu verankern (Grobbaauer 2014, 31).

Wie bereits dargestellt, stellt sich die Frage nach den Lernergebnissen und Kompetenzen, die Lehramtsstudierende am Ende ihres Studiums durch die Einbindung der Kernelemente der Profession und insbesondere durch GCED in die jeweiligen Lehrveranstaltungen konkret erreicht haben sollen. Umso herausfordernder gestaltet es sich für die einzelnen Lehrpersonen an Hochschulen und Universitäten des EVSO, die sechs Kernelemente in ihre Lehre als transversale Themen zu integrieren.

9.2. Hinweise zur Umsetzung des Konzeptes Global Citizenship Education

Die Umsetzung von GCED stellt sich insofern als sehr herausfordernd dar, als dieses umfassend komplexe und weitreichende Konzept, das sich in Österreich erst im Probemodus befindet, eine eingehende Auseinandersetzung mit und Erarbeitung von grundlegenden Themen und Kompetenzen gleichermaßen durch die Lehrenden und Lernenden erfordert (siehe dazu auch bei Mauric/Scherling 2018, 109)

Zur Orientierung für die konkrete Umsetzung des Konzeptes GCED kann das „Modell der Perspektiven von GCED“ herangezogen und empfohlen werden, wonach der globale Horizont des Konzeptes GCED in vier Dimensionen betrachtet werden kann (s dazu bei: Wintersteiner ua 2015, 49 ff); dabei handelt es sich um folgende Aspekte:

1. Fokus auf die Globalität (globale Dimension von Theorien und Wissenschaften).
2. Fokus auf globale Fragen (zB Klimawandel, Weltfriede, Entwicklungsziele).
3. Fokus auf das Sichtbarmachen der globalen Dimension aller Fragen.
4. Fokus auf Glokalität (die Verbindung zwischen lokalem und globalem Handeln)

Innerhalb dieser vier Dimensionen sollen jeweils alle vier pädagogisch-didaktischen Prin-

zipien von GCED Anwendung finden (Wintersteiner ua 2015, 51), nämlich im Einzelnen:

- Menschenrechte, Frieden und soziale Gerechtigkeit;
- Partizipation und politische Handlungskompetenz;
- kritisches Denkvermögen und
- eine historisch-kritische Haltung.

Zentral für die Etablierung der im Punkt 9.1. genannten Kompetenzen im Rahmen von GCED ist gemäß diesem Modell die Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung im Sinne von Selbstbeobachtung und Selbstkritik (Wintersteiner ua 2015, 50 f), die im besten Fall dazu führt, dass die Lernenden „(...) as informed, engaged, responsible and responsive global citizens“ handeln (UNESCO 2015, 16). Komplexe globale Zusammenhänge verstehen zu lernen ist insbesondere dann möglich, wenn der selbstreflexive Blick auf Macht- und Herrschaftsstrukturen gerichtet ist, die hinter den jeweiligen Problemlagen und zentralen Kernfragen liegen (Mauric/Scherling 2018, 108).

Bereits im Bereich der Elementar- und Grundschulpädagogik wird die Vermittlung von Grundlagen für eine „verantwortliche Orientierung in der Gesellschaft“ als eine wesentliche Aufgabe zur Förderung von Urteils- und Handlungskompetenzen gesehen (Holzinger/Gigerl 2017, 200).

Die UNESCO weist im Zusammenhang mit der Implementierung des Konzeptes zB in nationale Bildungssysteme darauf hin, dass für GCED zwar allgemein anerkannte Grundlagen gelten, aber kein allseits gültiger und formalisierter Prozess für die Umsetzung existiert und existieren kann, der immer und überall einsetzbar ist. Vielmehr kommt es auf die individuellen Bedürfnisse und Ausgangssituationen an, die die jeweilige Dimension der Umsetzung bestimmen (s dazu bei: UNESCO 2014, 17). Dieser prozesshafte Charakter des Konzeptes macht auch die besondere Herausforderung in seiner Umsetzung aus.

Für die einzelne Lehrveranstaltung in der Lehrer/innen-Ausbildung im EVSO bedeutet dies, dass die Hochschullehrenden über eine, jeweils an den Voraussetzungen der Lehrveranstaltungs-

situation ausgerichteten Einbindung und Umsetzung von GCED entscheiden.

Welche Rahmenbedingungen und Anforderungen für die hochschulische Lehre allgemein und in der Lehrer/innen-Ausbildung im EVSO im Speziellen für eine gelungene Umsetzung des Konzeptes GCED vorliegen, soll im Folgenden nachgezeichnet werden.

10. Zur Rolle der Hochschul-lehrperson

Forschung, Lehre und Weiterbildung sind die Kernaufgaben von Universitäten und Hochschulen. Die Rolle der postsekundären Bildungseinrichtungen hat sich im Laufe der Zeit stark gewandelt und weiterentwickelt. Das sich stetig verändernde Gesellschafts- und Wissenschaftssystem konfrontiert Universitäten und Hochschulen in der Folge mit jeweils veränderten Anforderungen in den Bereichen Forschung, Lehre und Verwaltung. Im Zuge des Bologna-Prozesses beispielsweise, wurde neben der Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, der Harmonisierung von Studiengängen und -abschlüssen sowie der damit verbundenen Förderung der internationalen Mobilität auch die Entwicklung von „Beschäftigungsfähigkeit“ in den Fokus gerückt. Dazu kommt die Etablierung eines hochschulischen Qualitätsmanagementsystems, das nicht nur die Organisation der Hochschulen und Universitäten umfasst, sondern auch die Qualität der Lehre ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt (Hauser 2017, 27).

Welche Art von „Beschäftigungsfähigkeit“ soll aber angehenden Lehrerinnen und Lehrern im Zuge Ihrer Ausbildung mit auf den Weg gegeben werden? Welche Voraussetzungen sind erforderlich, um die hochschulische Lehre dementsprechend zu gestalten und wie steht das mit der einzelnen Hochschullehrperson in Verbindung?

10.1. Ausbilden für die Berufspraxis an Schulen

Der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit oder engl. „Employability“ stammt aus der modernen

Arbeitsmarktstrategie und -politik, wonach die/der Erwerbstätige auf Grund der erworbenen hohen Qualifikationen und Fertigkeiten möglichst vielseitig und auf hohem Niveau auf dem Arbeitsmarkt eingesetzt werden kann und sich im Zuge des lebenslangen Lernens jene (neuen) Fähigkeiten aneignet, die auf den internen und externen Arbeitsmärkten nachgefragt werden (s dazu etwa bei Blancke ua 2000, 8).

Der Arbeitsmarkt für Lehrpersonen stellt sich in Staaten mit vorwiegend staatlichen Bildungsinstitutionen insbesondere in Bezug auf die Schulen als ein Arbeitsmarkt in doppelter Hinsicht monopolistisch dar. Einerseits tritt der Staat als praktisch einziger Nachfrager von ausgebildeten Lehrer/inne/n auf und andererseits ist er als praktisch einziger Anbieter von Ausbildungsprogrammen zum/zur Lehrer/in ein weiteres Mal Monopolist auf diesem Arbeitsmarkt (Wolter/Denzler/Weber 2003, 305). Das hat zur Folge, dass der Staat als Arbeitgeber einerseits die Strategien, Themen sowie Inhalte im schulischen Ausbildungsbereich festlegt und so auch über die Aufgaben und über die Höhe der Bezahlung der Lehrer/innen entscheidet. Andererseits bestimmt der Staat auch die Rahmenbedingungen für die Ausbildung der Lehrerschaft. Daraus kann sich ein Ungleichgewicht am Arbeitsmarkt insofern ergeben, als der Staat hohe Anforderungen an die Ausbildung von Lehrer/inne/n stellt und so auch das „Angebot“ an Lehrer/inne/n regelt und andererseits eine Bezahlung unter dem so genannten Gleichgewichtslohn anbietet, zu dem Lehrer/innen bereit sind, in den Schuldienst einzutreten. Als Folge würden – aus rein ökonomischen Gesichtspunkten – weniger Menschen bereit sein, als Lehrer/in arbeiten zu wollen. Der Staat hat die Möglichkeit, durch verschiedene Maßnahmen (Budgeterweiterung für den Bildungsbereich, Studienplatzbeschränkungen, Änderung der Zulassungsbestimmungen für die Ausbildung, Änderung der Schüler/innen/höchstzahlen in den Klassen etc) auf diesen speziellen Arbeitsmarkt einzuwirken, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden kann (s dazu im Detail bei Wolter/Denzler/Weber 2003, 306 ff; zur Bildungsökonomie s bei Pechar 2006, 43 ff).

In Österreich erfolgte beispielsweise die jüngste Neustrukturierung der Lehrer/innen-Ausbildung parallel mit der Dienstrechtsnovelle 2013, wonach neu in den Schuldienst eintretende Lehrer/innen ua ein höheres Anfangsgehalt erhalten als bisher (s dazu etwa *BMBF* 2015, 4 f). Welche Auswirkungen diese Neuerungen mittel- und langfristig auf das österreichische Bildungssystem haben werden, bleibt abzuwarten.

Wie sieht nun eine „Employability“ für Lehrerinnen und Lehrer an Schulen aus? Die Aufgabe von Lehrer/inne/n besteht nicht darin, Produkte herzustellen; sie ist vielmehr darin gelegen, die personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler/innen zu befördern. Die Lehrer/innen erfüllen auch grundlegende Funktionen für eine friedliche gesellschaftliche Weiterentwicklung, einen fairen Ausgleich in der Gesellschaft und der Bewahrung politischer Stabilität. Der Beruf der Lehrerin/des Lehrers kann daher als „Schlüsselberuf für Staat und Gesellschaft“ (*Enzelberger* 2001, 9) bezeichnet werden.

Im Spiegel der gesellschaftlichen Umbrüche haben sich die Rollenbilder der Lehrerin/des Lehrers/in und damit einhergehend auch die Anforderungen an den Lehrer/innen-Beruf grundlegend geändert. Die Rolle von Lehrer/inne/n ist heute jene von Unterrichtsexpert/inn/en, deren Aufgabe es ist, nicht mehr nur als Wissensvermittler/innen zu fungieren, sondern Lernumgebungen und Lernsituationen zu gestalten und als Unterrichtsinnovator/inn/en individuell passende Lerngelegenheiten zur Verfügung zu stellen. Ebenso sind sie auch Moderator/inn/en, Lerncoaches, Webucator/inn/en und teamfähige Schulreformer/innen (s dazu etwa bei *Isler* 2011, 44; *Gudjons* 2006, 168 f; *Schratz/Schrittesser* 2011, 177). Aber nicht nur das Rollenbild, sondern auch die konkrete „Arbeitssituation“ an den Schulen hat sich – in Österreich vor allem in den letzten fünf Jahren – stark verändert. Im Angesicht der forcierten Globalisierung, der durch Flucht und Migration verstärkten Multikulturalität und den permanenten technologischen Weiterentwicklungen sind für Lehrerinnen und Lehrer teilweise völlig neue Herausforderungen entstanden, die sie in den Schulen und Klassen-

zimmern zu bewältigen haben. Eine zeitgemäße Ausbildung an den Schulen muss es dennoch zu Wege bringen, den gesellschaftlichen Entwicklungen zu folgen. Die Schule hat ua die Aufgabe, Wissen, Können und Fertigkeiten zu vermitteln und stellt sich einerseits als Ort der Kontinuität, des Bewahrens und der Reproduktion dar, ist aber ebenso ein Ort, an dem gesellschaftlicher Wandel mitvollzogen werden soll (*Schratz/Schrittesser* 2011, 186 f). Schüler/innen sollen im schulischen Bildungsprozess zu weltoffenen, reflektierenden und handlungsfähigen Menschen ausgebildet werden, die mit Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen ausgestattet sind, um ein selbstbestimmtes Leben führen zu können.

Themen wie Globalisierung, neue Medien, Diversität, Rassismus, soziale Gerechtigkeit und Umweltzerstörung konfrontieren die Lebenswelt von Schüler/inne/n innerhalb und außerhalb des Wirkungsraums der Schule und sollen im Unterricht einen festen Platz finden. Dabei stellt sich aber für Lehrerinnen und Lehrer die Frage nach den Werten, die tradiert werden sollen, nach den künftigen Erlebniswelten von Schülerinnen und Schülern und nach den sich dafür anbietenden gesellschaftlichen Entwürfen als Ausgangspunkt von pädagogischen Strategien um mit den genannten Themen umzugehen (*Schratz/Schrittesser* 2011, 186). Damit Lehrkräfte diesen komplexen Anforderungen entsprechen können, sollen sie dazu befähigt werden, gesellschaftliche Veränderungen zu erkennen, abschätzen zu können, zu hinterfragen und je nachdem neue Entwicklungen entsprechend zu fördern oder aber kritisch darauf einzuwirken (*Messner/Posch* 2010, 179).

Bei diesen von den Lehrerinnen und Lehrern erwarteten Fähigkeiten und Haltungen handelt es sich nach *Schratz/Schrittesser* nicht nur um jene Kompetenzen, die in erster Linie eine „individuelle, soziale und ökonomische Wertbarkeit“ zum Ziel haben, sondern um transversale bzw generische Kompetenzen, die die Fähigkeit zu einem „differenzierten Erfassen und Deuten von Welt“ fördern, woraus sich eigenständige Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit ergeben sollen. Daraus können Lehrerinnen und Lehrer weitere Perspektiven zur selbständigen

Generierung von eigenen Entwicklungspfaden ableiten (Schratz/Schrittesser 2011, 188). Die in diesem Zusammenhang konkret genannten transversalen Kompetenzen beziehen sich einerseits auf die Fähigkeiten, selbständig neue Inhalte zu erfassen, eigene Lernprozesse zu organisieren und das generierte Wissen auf seine Gültigkeit zu überprüfen. Andererseits soll Urteilsfähigkeit in Bezug auf gesellschaftliche Normen und Regeln entwickelt werden, um an gesellschaftlichen Prozessen zu partizipieren und den dialogischen Austausch mit „Politik, Medien, Expertinnen und Experten und insgesamt mit der Öffentlichkeit“ zu tätigen. Weiters geht es um die Fähigkeit, „neue (interkulturelle) Perspektiven zu entwickeln“ aus der respektvollen Begegnung mit anderen Menschen als auch der Fähigkeit, „sich selbst als lebenslang einem individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozess Ausgesetzten wahrzunehmen und in der Lage zu sein, die daraus erwachsenden Zukunftsentwürfe aktiv und selbstbestimmt gestalten zu können“ (Schratz/Schrittesser 2011, 189). Dazu gehört auch der Erwerb von autonomer Problemlösungskompetenz, die dazu führt, unter Berücksichtigung von evidenzbasiertem Wissen neue Lösungsstrategien zu entwickeln und zu erproben (ebenda, 194).

Diese von Schratz/Schrittesser erarbeiteten transversalen Kompetenzen für eine gelungene Lehrer/innen-Ausbildung zeigen in die gleiche Richtung wie jene in Punkt 9 dargestellten Kompetenzen, die von den Lernenden durch GCED entwickelt werden sollen. Insbesondere die Generierung von Kompetenzen zur Wahrnehmung von Veränderungsmöglichkeiten in Bezug auf persönliche und gesellschaftlich-strukturelle Gegebenheiten sind wesentliche Ziele, die auch im Konzept von GCED verankert sind. GCED geht aber noch einen Schritt weiter und rückt die globale Dimension der zu entwickelnden Kompetenzen zusätzlich in den Fokus.

Auch zu Teilthemen der anderen Kernelemente der Profession, wie zB „Diversität mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität“ und „Inklusive Pädagogik mit Fokus auf Begabung und Behinderung“ sowie „Medien und digitale Kompetenzen“ können Verbindungen

hergestellt werden. Im EVSO wurde durch die Aufnahme der Kernelemente der Profession in die Curricula der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Entwicklung für die zukünftige schulische Unterrichtspraxis essentiellen transversalen Kompetenzen formal ein fester Platz eingeräumt. Die Frage nach der materiellen Umsetzung der in den Lehramtsstudien des EVSO curricular verankerten Kernelemente der Profession wäre – nach einer entsprechenden Praxiserfahrungsphase – noch detailliert zu untersuchen (siehe dazu die diesbezügliche „Vorfeldstudie“ bei Hauser 2018, 62 ff).

Resümierend kann für eine Employability für Lehrerinnen und Lehrer an Schulen festgestellt werden, dass Absolventinnen und Absolventen von Lehramtsstudien sich in eine Schüler- und Schülerinnenwelt einfinden müssen, deren Veränderungsgeschwindigkeit stetig steigt und deren weltweite Vernetzung präsenter ist als je zuvor. Das erfordert neben einer qualitativ hochwertigen Ausbildung in den klassischen Bereichen der Fachwissenschaften, der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen sowie eine begleitete reflektierte Praxiseinführung auch die Vermittlung von transversalen Kompetenzen, die maßgeblich für eine kritische, teilhabende Auseinandersetzung mit den globalen, nationalen und regionalen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen sind. Diese Kombination von Grundlagen ermöglicht erst die Entfaltung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung 2017, 6) und eines Rollenverständnisses, das den dargelegten Anforderungen an eine „autonome Expertenkompetenz“ (Schratz/Schrittesser 2011, 194) entspricht.

10.2. Zum Rollenbild von Lehrpersonen in der Gesellschaft

Ganz allgemein steht der Lehrer/innen-Beruf auf Grund seiner spezifischen Funktion als gesellschaftlicher Schlüsselberuf immer wieder, mehr oder weniger, im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit. Das Ansehens der Lehrer/innen erscheint insofern ambivalent, als einerseits von

den Lehrer/inne/n fachliche Kompetenz gepaart mit pädagogisch, sozialen sowie psychologischen Fähigkeiten erwartet werden, um die Schüler/innen bestmöglich auf das Leben vorzubereiten. Andererseits wird ihnen oftmals eine, der Bedeutung des Berufes angemessene gesellschaftliche Anerkennung verwehrt (Enzelberger 2001, 9). Beispielsweise werden bei Veröffentlichung von nationalen und internationalen Überprüfungen von Leistungen der Schüler/innen die Ergebnisse von einzelnen Medien teilweise so dargestellt, dass sie beliebig aus dem Zusammenhang gerissen, oft fehlinterpretiert und mit entsprechendem Bildmaterial abwertend bzw. negativ aufbereitet werden. Die „ungeschriebene“ Botschaft liegt dann meist auf der Hand: Eine schlechte Lehrerschaft ist schuld an der Misere (zur Verwendung von Bildmaterial über die Darstellung von Lehrpersonen in der Presse s. bei: Hermann/Grube 2010, 4 ff). Doch auch das Bild einer Lehrerschaft als Opfer von Reformen und Sparmaßnahmen wird in der Öffentlichkeit gezeichnet und als Verantwortliche dafür die „anonymen Bildungsbürokraten“ bezichtigt (Boller 2010, 11). Verunglimpfende Äußerungen, wie beispielsweise jene im Jahr 2015 vom damaligen Wiener Bürgermeister getätigte Aussage betreffend die Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern (ORF 2015, oS) erweisen sich als nicht hilfreich für die Stärkung eines positiven Bildes des Lehrer/innen-Berufs in der Öffentlichkeit.

Die negative Konotierung des Lehrer/innen-Berufes kann soweit führen, dass die Berufsinhaber/innen selbst mit dem Image und weiter noch mit dem gewählten Beruf nicht (mehr) zufrieden sind (Enzelberger 2001, 9). Nach einer im Jahr 2000 durchgeführten Studie im Auftrag des damaligen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur und des damaligen Bundesministeriums für öffentliche Leistung und Sport und der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst waren zwei Drittel der befragten Lehrer/innen mit ihrem Image in der Öffentlichkeit eher nicht bzw. gar nicht zufrieden (BMWK 2000, 206).

Bei näherer Betrachtung der Entwicklung der Lehrer/innen-Ausbildung in Österreich (s. dazu bei Punkt 3) wird evident, dass die Dauer der jeweiligen Ausbildung bis in die Gegenwart stetig

gestiegen ist und gleichzeitig eine kontinuierliche qualitative Aufwertung der Ausbildung erfolgt ist. Darüber hinaus lässt sich im Zeitverlauf eine fortschreitende Verwissenschaftlichung der Lehrer/innen-Ausbildung feststellen (Schratz/Schrittesser 2011, 181). Trotz dieser positiven Entwicklung der Lehrer/innen-Ausbildung war und ist das Bild der Lehrer/innen in der Gesellschaft differenziert. Wurden die Volksschullehrer/innen lange Zeit aus der unteren, ärmeren Bevölkerungsschicht rekrutiert, kamen für ein Universitätsstudium und nachfolgender Lehrer/innen-Ausbildung für das Gymnasium lange Zeit hauptsächlich Personen aus der „gehobenen“ Gesellschaftsschicht zum Zug (Enzelsberger 2001, 57). Auch an der Art und der Dauer der jeweiligen Ausbildung konnte die ungleiche Stellung der Lehrer/innen in der Gesellschaft abgelesen werden. Volksschullehrer/innen wurden beispielsweise in schulähnlichen Lehrerbildungsanstalten mit Matura ausgebildet, bis 1962 die Pädagogischen Akademien eingerichtet wurden und erst ab diesem Zeitpunkt setzte eine Ausbildung zum/zur Volksschullehrer/in die Matura voraus (s. dazu bei Punkt 3.1.). Diese Ausbildungsform fußte mit großer Wahrscheinlichkeit auf einer lang andauernden Geringschätzung der Anforderungen an den Lehrberuf in den Volksschulen und der geringen Erwartung an die Leistungen der Lehrer/innen. Wohingegen die Ausbildung der Lehrer/innen für die Gymnasien schon im 19. Jahrhundert ein Reifeprüfungszeugnis eines Gymnasiums erforderte sowie die erfolgreiche Absolvierung eines dreijährigen Universitätsstudiums. Auch oblag es den Lehrer/innen am Gymnasium, die gesellschaftlichen Eliten des Landes auszubilden, wohingegen von den Volksschullehrer/innen lediglich die Vermittlung der Kulturtechniken und die Tradierung des gesellschaftlichen Systems erwartet wurden (Schratz/Schrittesser 2011, 181). Daraus ergab sich eine den Schultypen entsprechende Lehrer/innenschaft, „die jeweils unterschiedliche Funktionen für die Gesellschaft erfüllte“ (Enzelsberger 2001, 11). Dementsprechend gestaltete sich einerseits die ungleiche Bezahlung der Lehrer/innen und auch das ungleiche Ansehen, wobei das eine durchaus auch das andere bedingte.

Im Zuge der Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren ist das Sozialprestige der Gymnasiallehrer/innen sukzessive gesunken. Als Gründe können der allgemeine Anstieg des Bildungsniveaus in der Bevölkerung, der allgemeine Anstieg der akademischen Berufe, der bis heute enorme Anstieg von Abschlüssen an Gymnasien, die steigende Heterogenität der Schüler/innen und die Veränderung der sozialen Herkunft der Lehrerschaft genannt werden (*Enzelsberger* 2001, 331). Wohingegen der soziale Status von Volksschullehrer/innen einen vergleichbar starken Anstieg verzeichnen konnte, was den Erkenntnissen im Zusammenhang mit der Bedeutung der Volksschulen und den damit einhergehenden Anforderungen an die Lehrerschaft geschuldet ist (*ebenda*, 332).

Das Rollenbild der Lehrer/innen in der Gesellschaft zeigt sich in der Regel als Abbild dessen, was die Gesellschaft von Lehrer/innen erwartet und welchen Stellenwert sie diesem Berufsstand grundsätzlich zuschreibt. Laut einer im Jahr 2016 durchgeführten Umfrage des „market-Institutes“ zum Ansehen von Bevölkerungs- und Berufsgruppen scheint sich das öffentliche Bild von Lehrer/innen in Österreich im vergleichsweise mittleren Niveau einzupendeln (*market-Institut* 2016, oS). Lehrer/innen rangieren im Mittelfeld nach den an der Spitze stehenden Ärzt/innen und auch den Elektriker/innen und Manager/innen und noch vor Maurer/innen, Beamten/innen, Student/innen und den weit abgeschlagenen Politiker/innen.

Nach *Herbert Gudjons* „leidet“ die Lehrerschaft heute noch an dem Rollenbild von vor 150 Jahren, wonach „viele Schüler zur gleichen Zeit mit dem gleichen Stoff mit möglichst gleichen Lernergebnissen“ unterrichtet wurden und damit der Jahrgangseinteilung und dem Frontalunterricht Vorschub leisteten. Auch vor 50 Jahren wurde noch traditionell unterrichtet und die Autorität der Lehrer/innen war Bestandteil ihres „Amtes“ (*Gudjons* 2006, 160). Hingegen wünschen sich Schüler/innen von heute, nach einer 2009 durchgeführten Studie an Schüler/innen zur Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität Lehrpersonal, das „einen gleichberechtigten Umgang in der Schule ermöglicht“, wobei laut den

Aussagen der befragten Schüler/innen Expert/innen/enwissen und soziale Kompetenzen die notwendigen Voraussetzungen dafür seien (*Köhler* 2011, 260 f).

Das Bild der Lehrerinnen und Lehrer in der Gesellschaft hängt demnach ua auch wesentlich davon ab, wie Lehrerinnen und Lehrer ihren herausfordernden Beruf jeden Tag, jede Unterrichtseinheit an der Schule meistern und davon, wie sie auf die Arbeit mit den Schüler/innen und deren Lebenswelten, die Zusammenarbeit mit dem Lehrer/innenkollegium und den Eltern, der Schulbehörde und der Öffentlichkeit vorbereitet wurden; davon, ob sie ein offenes, wissenschaftlich-reflexives Professionsverständnis aufbauen konnten und dieses auch leben, sowie von einer noch zu verbessernden öffentlichen Bewusstseinsarbeit über die komplexen Leistungen der Berufsgruppe.

10.3. Anforderungen an die hochschulische Lehre

Die Lehre an Hochschulen und Universitäten ist vielfältig und herausfordernd, die Strukturen, Inhalte und Ziele einzelner Studien, insbesondere auch jene der Lehramtsstudien, haben sich im Laufe der Zeit stark verändert. Mit diesen teilweise umfassenden Veränderungen hat sich auch die Gestalt der Wissens- und Kompetenzvermittlung stark gewandelt (*Mörth* 2013, 117). Dementsprechend nehmen auch die Anforderungen an wissenschaftliche Mitarbeiter/innen in postsekundären Bildungseinrichtungen stetig zu und machen eine gezielte Professionalisierung in den Bereichen Lehre und Forschung erforderlich (*Jastrzebski* 2012, 51).

Die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen an Universitäten und Hochschulen beispielsweise, in Österreich speziell die Verabschiedung des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes 2011 (BGBl I 2011/74 idGF; im Folgenden kurz: HS-QSG) für Universitäten und Fachhochschulen sowie der Hochschul-evaluierungs-Verordnung für die Pädagogischen Hochschulen 2009 (BGBl II 2009/214; kurz: HEV) führte auch dazu, dass die hochschulische Lehre verstärkt in den Blick genommen wurde

(zum HS-QSG s bei *Hauser/Hauser*² 2014, passim; zur HEV s bei *Gögele* ua 2011, 11/4 f). Die Evaluierung von Lehrveranstaltungen ist den gesetzlichen Vorgaben entsprechend verpflichtend durchzuführen. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist die Auseinandersetzung mit allgemeiner Didaktik, Hochschuldidaktik und Kompetenzmodellen im Besonderen für Hochschullehrende unumgänglich geworden.

Das Erfordernis, hochschuldidaktische Professionalität von Hochschullehrenden zu fördern, wurde umfassend erkannt (s etwa bei: *Salmhofer* 2012, 131 ff), wobei ein Ausbau der hochschuldidaktischen Kompetenz der Hochschullehrenden kaum durch ein universelles Patentrezept für gute Lehre erreicht werden kann. Als Hilfestellung und Orientierungshilfe für eine individuell zu entwickelnde Lehrkompetenz sollen hochschuldidaktische Lehrkompetenzmodelle dienen. In der hochschulischen Didaktikforschung wurden verschiedene Kompetenzmodelle, welche eine orientierende Funktion für Hochschullehrende bieten sollen (*Tremp* 2012, 26), erarbeitet. Sie geben Auskunft darüber, über welche hochschuldidaktischen Kompetenzen (künftige) Hochschullehrende idealerweise verfügen sollen (s dazu etwa bei: *Jansen-Schulz* 2016, 8).

Ausgehend von einem mehrdimensionalen Qualitätsverständnis können gemäß der „Empfehlungen der Österreichischen Hochschulkonferenz zur Verbesserung der Qualität der hochschulischen Lehre“, vier Dimensionen von Qualität der Lehre identifiziert werden (*BMWF* 2014, 11 f):

- Lehrtätigkeit – individuelle Kompetenz der einzelnen Lehrenden.
- Lehrangebot – Fach, Profil, Standort, Curriculum, Ressourcen.
- Lehrbetrieb – organisatorische Durchführung.
- Lehrinput/-output – Systemeffizienz.

Zu den individuellen Kompetenzen von Lehrenden können etwa die fachliche Kompetenz, die didaktisch-methodische Kompetenz, die soziale Kompetenz, die personale Kompetenz und die Beratungskompetenz gezählt werden (*Mörth* 2013, 122). Für die Kompetenz des „Fachwissens“, also das inhaltliche Beherrschen und

Überblicken des eigenen Fachbereiches ist die jeweilige fachliche Ausbildung vorausgesetzt. Für die Umsetzung der Kernelemente der Profession im hochschulischen Unterricht ist ebenfalls umfassendes fachliches Wissen erforderlich, welches aber die einzelnen Hochschullehrpersonen in ihrer eigenen Ausbildung in der Regel nicht für alle Kernelemente erarbeiten konnten. Es erscheint daher unwahrscheinlich, dass sich Hochschullehrpersonen im EVSO in allen Kernelementen der Profession gut ausgebildet fühlen. Demzufolge kann nicht nur für den methodisch-didaktischen Kompetenzerwerb, sondern auch für den fachlichen sowie den personalen Kompetenzerwerb in den Kernelementen der Profession von einem entsprechend großen Fortbildungsbedarf im EVSO ausgegangen werden. Für die Umsetzung der Kernelemente der Profession und speziell auch von GCED sind die genannten Dimensionen für die Qualität der Lehre höchst relevant. Neben den individuellen Kompetenzen der einzelnen Lehrenden wird die oben genannte „Qualitätsdimension des Lehrangebotes“ insbesondere die Frage nach den Ressourcen für die Umsetzung von GCED bedeutsam sein.

Gute und wirkungsvolle Lehre kann aber nicht nur die Vermittlung von Wissen und das Initialisieren von Lernprozessen bedeuten. Angesichts der vielfältigen Aspekte, die gute Lehre ausmacht, erweist sich das Anforderungsprofil von Hochschullehrenden als komplex und multifunktional. Nicht nur das Fachwissen steht im Mittelpunkt effektiver Lehre, sondern auch die Fähigkeiten der Lehrperson, Lernen gezielt und methodisch zu aktivieren und dies mit Fach- und Systemwissen zu kombinieren (*Jastrzebski* 2012, 56). Hochschullehrende müssen – speziell in den Lehramtsstudien – auch auf die Veränderung von gesellschaftlichen Herausforderungen und der damit in Verbindung stehenden, sich verändernden Rolle von Lehrer/inne/n an Schulen und dem entsprechenden Lehrerhandeln reagieren.

Hochschullehrpersonen sollen darüber hinaus auch in der Lage sein, am „idealen Berufshabitat“ der Studierenden in Verbindung mit den zu erwerbenden Kompetenzen zu arbeiten (*Nairz-Wirth* 2011, 172). Auf jeder Ebene des Bildungssystems

steht die Lehrperson mit ihrem Selbstverständnis – dem Habitus – als Lehrende/r im Zentrum des Lernprozesses. Habitus kann definiert werden als auf einer bestimmten Grundeinstellung aufgebautes, erworbenes Auftreten, erworbene Haltung, Benehmen und Gebaren (Duden online). Nach *Pierre Bourdieu* steht der Habitus eines Menschen in Verbindung mit den Eigenschaften, die sie/er durch soziale Bedingungen erworben hat (zitiert nach: *Nairz-Wirth* 2011, 171). Dieses angeeignete System von Dispositionen ist aber durchaus veränderbar unter Berücksichtigung von drei Elementen: Intention, Bewusstsein und pädagogische Hilfsmittel (*ebenda*).

Die Aneignung und Veränderung des Systems von Dispositionen soll durch ein Professionalisierungskontinuum erreicht werden, das durch eine Verschränkung von forschungsbasierter Theorie und Praxis in der Ausbildung beginnt und sich in der Fortbildung fortsetzt. Die Möglichkeit zur Professionalisierung der Lehrperson kann einerseits durch eine Optimierung der Fortbildungsangebote erreicht werden, um dadurch eine verbesserte Lehrpraxis zu generieren und andererseits durch eine „Anerkennung ihres Status als Expertin bzw. Experte für Unterricht und Erziehung“ (*Nairz-Wirth* 2011, 163).

Hilfreich bei der Planung, Organisation und Durchführung von Ausbildung und Professionalisierungsangeboten von (zukünftigen) Lehrer/innen ist dabei das mehrperspektivische Konzept der fünf Domänen von Professionalität der 2005 ins Leben gerufenen Arbeitsgruppe „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“ (EPIK) des damaligen österreichischen Bildungsministeriums. Diesem Konzept folgend ist Professionalität nicht ausschließlich „subjektbezogen zu interpretieren“, sondern immer auch einschließlich der Struktur der Institution zu sehen, innerhalb der das Handeln stattfindet (*Paseka* ua 2011, 24). Die einzelnen Domänen verstehen sich als Kompetenzfelder, die sich nicht an den Schulfächern orientieren, sondern auf Querschnittsthemen verweisen, die summarisch Ausdruck eines generell professionellen Habitus von Lehrpersonen sind. Sie dienen zur Orientierung und verstehen sich als höchste Klassifizierungskate-

gorie von Kompetenzen, die den systematischen Aufbau von professionellem Handeln unterstützen (*ebenda*, 24 ff). Die fünf Domänen (Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit sowie Personal Mastery als die Kraft der Individuellen Könnerschaft) können nicht isoliert voneinander existieren, sondern sind durch die sich überschneidenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen stets miteinander verbunden (*ebenda*, 26 ff).

Um bei den Schülerinnen und Schülern jene Lernergebnisse zu erreichen die das Konzept GCED anstrebt, muss es Lehrer/innen geben, die selbst jenes Wissen und jene Kompetenzen aufweisen, die einen adäquaten Umgang mit neuen Herausforderungen in der Weltgesellschaft in die Klassenzimmer bringen können. Sowohl die von *Schratz/Schrittesser* (s dazu unter Punkt 9.1.) diagnostizierten transversalen Kompetenzen von Lehrer/innen und auch wesentliche Kompetenzen und Haltungen, die mit GCED bei zukünftigen Lehrer/innen entwickelt werden sollen, finden sich im dargestellten Domänenkonzept größtenteils wieder, wobei GCED den Blick auf die globale Ausprägung der Kompetenzen richtet.

Auch *Gregor Lang-Wojtasik* greift das Thema der Kompetenzen von so genannten „Global Teacher“ auf und nennt vier Kompetenzbereiche von Lehrenden, die erforderlich sind, damit diese die Aneignung von entsprechenden Kompetenzen bei den Lernenden (Studierenden) im Rahmen des globalen Lernens fördern können. Dabei handelt es sich um folgende Kompetenzbereiche: „Haltung und Bereitschaft“, „Kennen und Können“, „Entwicklung und Entdeckung“ sowie „Geerdeter Weitblick“ (*Lang-Wojtasik* 2014, 8). Offenkundig wird dabei – so *Lang-Wojtasik* –, dass die Kompetenzen für Global Teacher über jene Kompetenzen hinausgehen, die bislang bildungspolitisch gefordert sind (*ebenda*).

Im Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung beispielsweise wird festgestellt, dass Lehramtsabsolvent/innen „gegenüber neuen Entwicklungen und interdisziplinären Erkenntnissen aufgeschlossen sind und ein grundlegendes pädagogisch-profes-

sionelles Selbstverständnis entwickeln“ (PHSt 2017b, 6 f). Hochschullehrende haben demgemäß in ihren Lehrveranstaltungen dafür Sorge zu tragen, dass Absolvent/inn/en der Lehramtsstudien „souverän in der fachlichen Disziplin und in ihrem beruflichen Handeln (sind). Sie verfügen über die Fähigkeit, aus dem vorhandenen Wissen fachliche Themen auszuwählen und den Unterricht mit wissenschaftlich-reflexivem Habitus zu gestalten“ (PHSt 2017b, 6).

10.4. Zur speziellen Situation im EVSO

Forschung, Lehre und Weiterbildung sind grundsätzlich die Kernaufgaben von Universitäten und Hochschulen, wobei Universitäten und pädagogische Hochschulen naturgemäß unterschiedliche gewachsene Schwerpunkte aufweisen. Schon diese Differenzierung in den Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Bildungsinstitution weist darauf hin, mit welchen Ungleichheiten bei der Entwicklung, Organisation und Durchführung der neuen Lehramtsstudien im EVSO umzugehen war. Eine Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten betreffend die Entwicklung und Umsetzung der neuen Lehrer/innen-Ausbildung war aber lediglich für den Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung vorgegeben. Für die Entwicklung und Umsetzung der neuen Lehrer/innen-Ausbildung in der Primarstufe und der Sekundarstufe Berufsbildung war es keine gesetzliche Vorgabe, mit Universitäten zu kooperieren. Die Curricula wurden von den Pädagogischen Hochschulen im EVSO gemeinsam entwickelt und mit einzelnen individuellen Schwerpunktsetzungen umgesetzt.

Ungleich komplexer gestaltete sich die für den Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung vorgesehene Kooperation der Pädagogischen Hochschulen mit den Universitäten. Allein die Organisationsstrukturen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten weisen erhebliche Unterschiede auf und beeinflussten demnach auch die Kooperation im Rahmen der Neustrukturierung der Lehrer/innen-Ausbildung im EVSO. An den Pädagogischen Hochschulen wurde in der Folge der Neugestaltung der Lehrer/innen-Ausbildung die jeweilige Organisations-

struktur weitgehend neu aufgestellt. Sie musste sich von der schultypenorientierten Struktur verabschieden und an die neue altersstufenorientierte Ausbildungsarchitektur angepasst werden. Überdies wurde die bisherige organisatorische Trennung der Lehrer/innenfort- und weiterbildung von der Lehrer/innen-Ausbildung aufgehoben und in den Instituten für die jeweilige Altersstufe zusammengefasst. Die Umstrukturierungen hatten umfangreiche personelle und auch kulturelle Veränderungen verursacht, deren Akzeptanz beim betroffenen Hochschulpersonal, den Kooperationspartner/inne/n, den Stakeholdern und nicht zuletzt bei den Lehrerinnen und Lehrern an den Schulen erst erarbeitet werden musste.

Die Organisationsstruktur an den Universitäten stellt sich demgegenüber völlig anders dar. Die Fakultäten sind in Institute und Zentren unterteilt, die die einzelnen Lehr- und Forschungsfächer sowie Sonderthemen vertreten. In Bezug auf die Lehrer/innen-Ausbildung für die Sekundarstufe Allgemeinbildung finden sich die zu wählenden, und den Kanon der Schulfächer widerspiegelnden Fächer in den einzelnen Fakultäten als Institute organisiert, wie etwa das Institut für Anglistik, das Institut für Geschichte, das Institut für Germanistik etc, welche Personen, Räumlichkeiten, Arbeitsmaterial und spezifische Kompetenzen umfassen (s dazu etwa an der Karl-Franzens-Universität Graz, Fakultäten oJ, online). Diese Organisationsstruktur unterstützt im hohen Maße die Entwicklung von allgemeiner und spezieller Fachexpertise, die dann im Bereich der Fachwissenschaft in die Ausbildung der (Lehr-)Studierenden einfließt.

War es für die Neugestaltung der Lehramtsausbildung für die Primarstufe und die Sekundarstufe Berufsbildung keine gesetzliche Vorgabe mit Universitäten zu kooperieren, so galt dies aber für die Ausbildung im Lehramt für die Sekundarstufe Allgemeinbildung (AB) insbesondere für das Masterstudium. Im EVSO – wie in den meisten anderen Entwicklungsverbänden – entschied man sich dazu, auch schon im Bachelorstudium mit den Universitäten zu kooperieren. Im Zuge der Umsetzung der neuen Lehrer/innen-Ausbildung für die Sekundarstufe AB waren ua die wissen-

schaftsorientierte Ausrichtung der Lehre an den Universitäten und die professionsorientierte Ausrichtung der Lehre an der Pädagogischen Hochschule „unter einen Hut“ zu bringen (*Gritsch* 2018, 44 f). Die historisch gewachsene „Konkurrenz“ zwischen dem „pädagogischen Habitus“, also jenen Kompetenzen, die bisher insbesondere den Pädagogischen Hochschulen zugeschrieben, im pädagogisch-didaktischen Bereich zu entwickelnden Kompetenzen und den mächtigeren Fachwissenschaften, die dem Fachhabitus zentrale und weit wichtigere Bedeutung zuweisen (s dazu ua bei *Nairz-Wirth* 2011, 173 f), musste im Rahmen der Zusammenarbeit ebenso überwunden werden. Die Entwicklung eines gemeinsamen Professionsverständnisses war dabei eine grundlegende und wichtige „Gelingensbedingung“ für die gemeinsame Durchführung der neuen Lehramtsausbildungen (*Gritsch* 2018, 45).

Dazu kommt, dass die kooperierenden Institutionen neben der Organisationsstruktur auch große Unterschiede in Bezug auf den rechtlichen Status und die Kultur aufweisen. Die Pädagogischen Hochschulen haben im Jahr 2017 ihr 10-jähriges Bestehen gefeiert, die Universitäten hingegen haben eine teilweise über hundertjährige Tradition in Lehre und Forschung. Diese drei Unterschiede zu überwinden, bedurfte großer Anstrengungen und hohen Ressourceneinsatz und beschäftigte die Institutionen weit über den Zeitpunkt des Beginns der neuen Ausbildung hinaus.

Ob sich die gemeinsame Arbeit langfristig positiv auf die gemeinsame Umsetzung der Ausbildung und in weiterer Folge auf die „Beschäftigungsfähigkeit“ der Absolvent/inn/en der Lehramtsstudien niederschlägt, bleibt freilich abzuwarten.

Literaturverzeichnis

- Andreotti*, Soft versus critical Global Citizenship Education, *Policy & Practice – A Development Education Review*. Vol 3 (2006) 40; online: <http://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education> [Zugriff 4.5.2018]
- Blancke/Roth/Schmid*, Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt – Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Eine Konzept- und Literaturstudie. Bd 157 der Schriften der Akademie für Technikfolgenabschätzung (2000) online: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/employability_konzept.pdf [Zugriff 29.6.2018]
- Boller*, Imagewandel von Lehrberuf und Schulreformen in der Öffentlichkeit, in: *Pädagogische Hochschule Zürich* (Hg), Podium Pestalozzianum (2010) 9; online: file:///F:/zeitschrift/podium_doku_2010.pdf [Zugriff 28.7.2018]
- BMB* – Bundesministerium für Bildung (Hg), PädagogInnenbildung NEU – Die Fakten im Überblick (2017); online: <https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/fakten/fakten.html> [Zugriff 26.9.2017]
- BMBF* – Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg), Das neue Dienst- und Besoldungsrecht für neu eintretende Lehrer/innen (2014); online: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/lehrdr/ldr_broschuere.pdf?6592d9 [Zugriff 19.7.2018]
- BMBF* – Bundesministerium für Bildung und Frauen, Erlass: Universitätslehrgang Global Citizenship Education: Informationsmaterial an alle LSR/SSR für Wien und Ersuchen um Unterstützung der Teilnahme von Lehrkräften (2015a); online: www.lsr-sbg.gv.at/quicklinks/amtliche-mitteilungen/news-einzelansicht/article/universitaetslehrgang-global-citizenship-education/ [Zugriff 15.5.2018]
- BMBF* – Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg): Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzterlass 2015 (2015b); online: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?6cczm4 [Zugriff 15.4.2018]
- BMBWF* – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg), Entwicklungsverbünde (2018a); online: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html> [Zugriff 18.3.2018]
- BMBWF* – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan für die Volksschule (2018b); online: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 [Zugriff 16.5.2018]
- BMBWF* – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg), PädagogInnenbildung Neu (2018c); online: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/index.html> [Zugriff 18.3.2018]
- BMBWK* – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur/Bundesministerium für öffentliche Leistung und Sport/Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (Hg), Lehrer/in 2000 (2000); online: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/lehrerin2000_16164.pdf?61ecay [Zugriff 31.7.2018]
- BMUKK* – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg), Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem (2009); online: http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/Strategie/StrategieGlobalesLernen_final.pdf [Zugriff 31.7.2018]
- BMWF* – Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (Hg), Empfehlungen der Österreichischen Hochschulkonferenz zur Verbesserung der Qualität der hochschulischen Lehre (2014); online: http://www.hochschulplan.at/wp-content/uploads/2015/03/Bericht-der-HSK-zur-Verbesserung-der-Qualit%C3%A4t-hochschulischer-Lehre_20151.pdf [Zugriff 26.12.2017]
- Czeike*, Historisches Lexikon Wien. Bd 4 und Bd 5 (1995 und 1997); online: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/content/pageview/1116634> [Zugriff 2.8.2018]
- Diendorfer/Urban*, Politische Bildung. Historische Entwicklung, aktuelle Trends, Konzepte und Theorieansätze, in: *Diendorfer/Bellak ua* (Hg),

- Friedensforschung. Konfliktforschung. Demokratieforschung, Ein Handbuch (2016) 155
- Duden online*, Kernelement (oJ); online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kernelement> [Zugriff 20.3.2018].
- Duden online*, transversal (oJ); online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/transversal> [Zugriff 2.4.2018]
- Eder/Hofmann*, Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven, in: *Brunneforth/Herzog-Punzenberger/Lassnig* (Hg), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (2012) 7
- Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens – Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Band 5 (1988)
- Enzelberger*, Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart (2001)
- Fend*, Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2008)
- Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*, Der Europäische Hochschulraum (1999); online: https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf [Zugriff 21.10.2017]
- Gögele/Harb* ua, Die Etablierung eines Qualitätsmanagementsystems am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 2011/12, 11/2; online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf>. [Zugriff: 2.7.2018]
- Gönner*, Die Österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie (1967)
- Grimm*, Universitäre Lehrerbildung in Österreich. Zur Genese des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart, Tertium comparationis 2000, oS; online: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/2901/pdf/TC_2_2000_grimm_D_A.pdf [Zugriff: 26.9.2017]
- Gritsch*, Lläuft's rund im Verbund? zfhr 2018, 38
- Grobbauer*, Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft, Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (2014)
- Gudjons*, Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle, Bad Heilbrunn (2006)
- Guo*, Preparing Teachers to Educate for 21st century Global Citizenship: Envisioning and Enacting, Journal of Global Citizenship Equity Education, Volume 4 Number 1-2014; online: <http://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/121> [Zugriff: 1.7.2018]
- Hauser*, Zentrale Hinweise zur gesetzlichen Neugestaltung der Ausbildung für Pädagog/innen, zfhr 2014, 17
- Hauser/Hauser*, Kurzkomentar zum Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz² (2014)
- Hauser*, Die Hochschullehrperson als Dreh- und Angelpunkt qualitätsvoller Lehre, in: *Grimberger/Huber* (Hg), Von der Bedeutung wissenschaftlicher Lehre an Hochschulen. Werner Hauser zum 50. Geburtstag, Sondernummer der N@HZ 2017, 27
- Hauser*, Global Citizenship Education in der Hochschullehre – Ein zukunftsweisendes pädagogisches Konzept, in: *Lenz/Pflanz/Vogl* (Hg), Hochschuldidaktik in der Lehrerbildung – Diversität als Herausforderung (2017) 103
- Hauser*, Global Citizenship Education als Kernelement der Profession in der PädagogInnenbildung NEU des Entwicklungsverbundes Süd-Ost (Status Quo und Ausblick), Masterarbeit im Rahmen des Masterlehrganges „Global Citizenship Education“ 2018
- Hermann/Grube*, Ein ambivalentes Rollenbild: Bildliche Präsenz und Darstellung von Lehrpersonen in der Presse, in: *Pädagogische Hochschule Zürich* (Hg), Podium Pestalozzianum (2010) 4; online: file:///F:/zeitschrift/podium_doku_2010.pdf [Zugriff 28.7.2018]
- Hess*, Der Bologna-Prozess und seine Zukunft, in: *Prisching/Lenz/Hauser* (Hg), Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven (2005) 85
- Hofer/Schröttner/Unger-Ullmann* (Hg), Akademische Lehrkompetenz im Diskurs – Theorie und Praxis (2013)

- Holzinger/Gigerl*, Bildung für die Weltgesellschaft, in: *Pichler/Pongratz* (Hg), Refugees connected2learn. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext, (2017) 200
- Isler*, Verborgene Wurzeln aktueller Lehrer-Bilder, in: *Berner/Isler*, (Hg), Lehrer-Identität Lehrer-Rolle Lehrer-Handeln (2011) 44
- Jansen-Schulz*, Karriere durch Lehre (möglich). Hochschuldidaktik als karriereorientierte Personalentwicklung, *Zeitschrift für Studium und Lehre* 2016, 8; online: <http://www.hochschullehre.org/> [Zugriff 11.11.2017]
- Jastrzebski*, Anforderungen an hochschuldidaktische Kompetenzen, in: *Barre/Hahn* (Hg), Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie (2012) 51
- Kenner/Lang*, Einführung: Citizenship Education, in: *Kenner/Lang*, (Hg), Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung (2018) 9
- Köhler*, Empirische Befunde zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in Schule und Unterricht, in: *Schratz/Paseka/Schrittesser* (Hg), Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf (2011) 253
- Krammer/Kühberger/Windischbauer*, Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell (2008); online: <file:///F:/Aufsatz/Kompetenz-Stukturmodell%20Politische%20Bildung.pdf> [Zugriff 13.6.2018]
- Langenscheidt* Onlinewörterbücher (2018); online: <https://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/citizenship#sense-1.2.1> [Zugriff 8.4.2018]
- Lang-Wojtasik/Kemm* (Hg), Handlexikon Globales Lernen (2017)
- Lenz*, Bildung in Zeiten von Überfluss und Mangel, in: *Lenz/Sprung*, (Hg), Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge (2004) 93
- Loos*, Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Zweiter Band: M-Z (1908) 369
- Market-Institut* (Hg), Das Ansehen der Berufe (2016); online: <https://www.market.at/news/details/das-ansehen-der-berufe.html> [Zugriff 6.7.2018]
- Mathies*, Die Professionalisierung kaufmännischer BerufsschullehrerInnen in Österreich – ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik (2011)
- Mathies*, Akademisierung der österreichischen Berufsschullehrerausbildung. Historische Rekonstruktion und aktuelle strukturelle Entwicklungen im Spiegel bildungspolitischer Intentionen, in: *Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)* (Hg), Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2013) 48
- Mauric*, Global Citizenship Education als Chance für die LehrerInnenbildung (2016)
- Mauric/Scherling*, GCED in der Praxis der PädagogInnen-Bildung – Zwei Beispiele, in: *Grobbaauer/Wintersteiner* (Hg), Global Citizenship Education in der Praxis – Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen (2018) 103
- Messner, D*, Global Governance: Globalisierung im 21. Jahrhundert gestalten, in: *Behrens* (Hg), Globalisierung als politische Herausforderung. Global Governance zwischen Utopie und Realität, Band 3 (2005) 27
- Messner, E*, PädagogInnenbildung NEU – Die Zukunft des Lehrens lehren (2015); online: https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=551691&pCurrPk=5275 [Zugriff 30.9.2017]
- Messner, R/Posch*, Lehrerbildung in Österreich. Die Reform sollte zu Ende geführt werden! *Erziehung und Unterricht* 2010/1-2, 177
- Mörth*, Was bringt das Qualitätsmanagement der Lehrkompetenz? in: *Hofer/Schröttner/Unger-Ullmann* (Hg), Akademische Lehrkompetenz im Diskurs (2013) 116
- Nairz-Wirth*, Professionalisierung nach Bourdieu, in: *Schratz/Paseka/Schrittesser* (Hg), Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf (2011) 163
- Negt*, Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung, in: *Kenner/Lang* (Hg), Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung (2018) 21

- North-South-Centre*, Global Education; online: <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education> [Zugriff 8.2.2018]
- ORF*, Häupl provoziert mit Lehrersager (2015); online: <https://wien.orf.at/news/stories/2705268/> [Zugriff 16.6.2018]
- Österreichische Hochschulkonferenz (Hg), Empfehlungen der Österreichischen Hochschulkonferenz zur Verbesserung der Qualität der hochschulischen Lehre (2014); online: http://www.gutelehre.at/fileadmin/templates/lehre/HSK_1706_web.pdf [Zugriff 1.8.2018]
- Österreichischer Wissenschaftsrat (Hg), Die Zukunft der Lehrerbildung – LEHREN LERNEN – WIE, WO, WER (oJ); online: http://www.wissenschaftsrat.ac.at/news/Tagungsband%202012%20Lehrerbildung_inkl_Cover.pdf [Zugriff 15.6.2018]
- Paetz /Ceylan* ua, Kompetenz in der Hochschuldidaktik – Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre (2011)
- Paseka/Schratz/Schrittesser*, Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung, in: *Schratz/Paseka/Schrittesser* (Hg), Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf (2011) 8
- Pechar*, Bildungsökonomie und Bildungspolitik (2006)
- PHSt – Pädagogische Hochschule Steiermark* (Hg), Bildungs- und Wissensbilanz 2013/14 (2014); online: <https://www.phst.at/ueber-uns/auf-einen-blick/jahresberichte/> [Zugriff 8.6.2018]
- PHSt – Pädagogische Hochschule Steiermark* (Hg), Curriculum für das Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe (2017a); online: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/Mitteilungsblatt_Curriculum_Primar_Bachelor_PHSt_PHB_PHK_ab_Studienjahr_16_17.pdf [Zugriff 16.10.2017]
- PHSt – Pädagogische Hochschule Steiermark* (Hg), Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung Studienplan 17W (2017b) 5; online: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/MB_33_Curriculum_Sek_AB_BA.pdf [Zugriff 15.4.2018]
- Ranacher/Staudigl/Frischhut* (Hg), Einführung in das EU-Recht³ (2015)
- Reusser*, Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bd 32 (2014) 325; online: file:///F:/Aufsatz/Kompetenzorientierung%20als%20Leitbegriff_BZL_2014_3_325_339.pdf [Zugriff 14.4.2018]
- Salmhofer*, Professionell ist die Lehre wenn die Studierenden etwas lernen ..., in: *Egger/Merkt* (Hg), Lernwelt Universität – Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre (2012) 131
- Sälzer/Roczen*, Die Messung von global Competence im Rahmen von Pisa 2018. Herausforderungen und mögliche Ansätze zur Erfassung eines komplexen Konstrukts, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2018/2, 299
- Schaffenrath*, Kompetenzorientierte Berufsschullehrerausbildung in Österreich. Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor (2008)
- Schermutzki*, Lernergebnisse – Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses (2007); online: <https://bmbwf.gv.at/studium/der-europaeische-hochschulraum-und-die-europaeische-union/der-europaeische-hochschulraum/bologna-worum-gehts/curriculumsentwicklung/learning-outcomes-und-der-bologna-prozess/was-sind-learning-outcomes-lernergebnisse/> [Zugriff 9.5.2018]
- Schratz/Schrittesser*, Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft Wissen und Können? in: *Berner/Isler* (Hg), Lehrer-Identität Lehrer-Rolle Lehrer-Handeln (2011) 177
- Seel*, Die Kernelemente der Profession im Entwicklungsverbund Süd-Ost, in: *PHSt – Pädagogische Hochschule Steiermark* (Hg), Bildungs- und Wissensbilanz 2013/14 (2014) 60; online: <https://www.phst.at/ueber-uns/auf-einen-blick/jahresberichte/> [Zugriff 8.10.2017]
- Seel/Scheipl*, Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert (2004)
- Segert*, Demokratieforschung, in: *Diendorfer/Bellak*, ua (Hg), Friedensforschung, Konflikt-

- forschung, Demokratieforschung – Ein Handbuch (2016) 106
- Strategiegruppe Globales Lernen / Global Citizenship Education*, Strategie Global Citizenship Education/Globales Lernen, Entwurf (2018); online: http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/news/Strategie_Neu_Entwurf_November_2018_01172019.pdf [Zugriff 22.1.2019]
- Tremp*, Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten, in: *Egger/Merkt* (Hg), Lernwelt Universität – Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre (2012) 26
- UNESCO*, Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty first century (2014); online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf> [Zugriff: 6.5.2018]
- UNESCO* (Hg), Global Citizenship Education – Topics and Learning Objectives. (2015a); online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf> [Zugriff: 25.10.2017]
- UNESCO* (Hg), Global Education first Initiative (2015b); online: <http://www.unesco.org/new/en/gefi/resources/gced/> [Zugriff 24.4.2018]
- UNESCO* (Hg), Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (Hg), online: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> [Zugriff 10.11.2017]
- UNESCO* (Hg), Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4 (2017); online: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2016_Bildungsagenda_2030_Aktionsrahmen_Kurzfassung [Zugriff 24.4.2018]
- UNIS* (Hg), Die Vereinten Nationen – Einführung (2018); online: <http://www.unis.unvienna.org/unis/de/topics/un-general.html> [Zugriff 8.4.2018]
- Vogel/Fernandez*, Grundlagen und Entwicklung des Bildungswesens im nationalen und internationalen Vergleich (2019)
- Weigelhofer*, Die Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen (2013); online: file:///F:/Aufsatz/Bildungsanliegen%20u%20Kompetenzen_Weiglhofer_2013.pdf [Zugriff 9.4.2018]
- Weinert*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: *Weinert* (Hg), Leistungsmessungen in Schulen (2001) 17
- Wintersteiner/Grobbauer* ua, Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft² (2015)
- Wolter/Denzler/Weber*, Betrachtungen zum Arbeitsmarkt der Lehrer in der Schweiz, Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung. Beiträge zur Bildungsdiskussion Vol 72 (2003) 305; online: <https://ejournals.duncker-humboldt.de/doi/abs/10.3790/vjh.72.2.305> [Zugriff 19.7.2018]
- Zentrum polis – Politik lernen in der Schule* (Hg), Sustainable Development Goals – SDGs (2018); online: <https://www.politik-lernen.at/site/praxis/dossiers/sustainabledevelopmentgoa> [Zugriff 24.5.2018].
- Zürcher*, Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriffe, Konzepte Fragestellungen (2012); online: <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14770> [Zugriff 1.11.2017]

Schriften zum Wissenschaftsrecht herausgegeben von
Walter BERKA, Christian BRÜNNER und Werner HAUSER – Band 6
Stefan Huber

ÖH-Recht

Hochschülerinnen- und Hochschülerschaftsgesetz
mit Nebenbestimmungen
8., überarbeitete Auflage
Stand: 2.4.2019



Das Standardwerk auf den aktuellen Stand gebracht:

- Hochschülerinnen- und Hochschülerschaftsgesetz 2014
- Universitätsgesetz und Mitbestimmung der Studierenden
- Vertiefte Kommentierung der „mitbestimmungsrelevanten“ Teile des FHStG, des Hochschul-Gesetzes und des PUG
- ÖH als Selbstverwaltungskörperschaft
- Aufsicht des Bundes
- Bundesvertretung
- Studienvertretungen und Organe gemäß § 15 Abs 2
- Praxisbeispiele
- Materialien und Urteile
- Ausführliche Kommentierung
- Mit der HSWO

978-3-7083-1269-9,
385 Seiten, broschiert,
€ 43,80



Neuer Wissenschaftlicher Verlag – NWV

Seidengasse 9/2.4, 1070 Wien

Bestellungen: Tel.: +43 2236 63535 246, Fax: +43 2236 63535 243,
E-Mail: gabriela.atlas@medien-logistik.at oder unter www.nwv.at

Ombudsstellen und ähnliche Einrichtungen im österreichischen Hochschul- und Forschungsraum



Über das Netzwerk

Die Ziele des Netzwerks sind die bundesweite Vernetzung und der professionelle Erfahrungsaustausch seiner Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Das Netzwerk der österreichischen hochschulischen Ombudsstellen und ähnlicher Einrichtungen soll dazu beitragen, eine Fairnesskultur zu leben und die Angehörigen der einzelnen Institutionen durch Netzwerkaktivitäten zu stärken.

Durch verschiedenste Aktionen soll eine Zusammenarbeit mit und zwischen Hochschul- und Forschungs-Institutionen bei der Betreuung der Anliegen von Studierenden und Forschenden angeregt werden an. Dazu zählen der Austausch unterschiedlicher Alltagserfahrungen und die Weiterentwicklung der eigenen Arbeitsweisen sowie Mechanismen in der Beziehungsarbeit wie Mediation und Ähnliches.

Zur Gründung des Netzwerks

Am 2. Juni fand eine Tagung zum Thema „Konfliktmanagement & Qualitätssicherung durch Ombudsstellen (für Studierende und zur Wahrung der guten wissenschaftlichen Praxis) an österreichischen Hochschulen“ in Klagenfurt statt. Diese Tagung wurde von der [Ombudsstelle für Studierende](#) einerseits, und von der [Österreichischen Agentur für wissenschaftliche Integrität](#) andererseits veranstaltet.

Im Rahmen dieser Veranstaltung wurde die „Klagenfurter Erklärung“ von Vertreterinnen der Universitätenkonferenz, Fachhochschulkonferenz, Privatuniversitätenkonferenz, Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen, der HochschülerInnenschaft AAU Klagenfurt und dem BMBWF unterschrieben.

Ombudsstellen und ähnliche Einrichtungen im österreichischen Hochschul- und Forschungsraum • 104 Seite{n}

Diese Broschüre soll dazu anleiten, die verschiedenen Institutionen kennenzulernen und über das Netzwerk mit diesen in gemeinsamen analogen und digitalen Aktivitäten zusammenzuarbeiten.