

Profil 11:

Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und
Berufspädagogik

Digitale Festschrift für
ANNETTE OSTENDORF



Regine MATHIES

(Pädagogische Hochschule Tirol)

Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik
und seine realpolitische Verwirklichung – Die
Professionalisierung kaufmännischer
Berufsschullehrer:innen in Österreich

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/mathies_profil11.pdf

in

bwp@ Profil 11 | März 2025

Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik

Hrsg. v. Heike Welte, Michael Thoma, Hannes Hautz & Bernd
Gössling

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2025



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

REGINE MATHIES

(Pädagogische Hochschule Tirol)

Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik und seine realpolitische Verwirklichung – Die Professionalisierung kaufmännischer Berufsschullehrer:innen in Österreich

1 Rückblick

„Lehrerbildung ist eine periodische Krisenerscheinung, die Kontinuität verrät, als Krise wie als Erscheinung.“ (Oelkers, 2000, S. 1)

Mit diesem Zitat und einem einführenden Hinweis zur zunehmenden Relevanz der Lehrer:innenbildung aufgrund ernüchternder Ergebnisse nationaler und internationaler Schulleistungsvergleiche sowie ebensolcher Evaluationsergebnisse aus der universitären Lehrer:innenbildung begannen die Ausführungen in meiner Dissertation zur Lehrer:innen-Professionalisierung, die in konkreten, hochschuldidaktischen Gestaltungsvorschlägen mündeten. Die Arbeit verfolgte das Anliegen, aufgrund von professionstheoretisch gerahmten hochschuldidaktischen Analysen, Gestaltungspotenziale für eine spezifische Lehrer:innen-Ausbildung, die Berufsschullehrer:innen-Ausbildung in Österreich, herauszuarbeiten. (Mathies, 2012). Fast 25 Jahre später hat diese Aussage von Oelkers nichts an Relevanz verloren, was u. a. auch die nachfolgenden Ausführungen zeigen.

Die Zeit, in der die Dissertation verfasst wurde (2006 bis 2011), war geprägt von bildungspolitischen Umbrüchen: Die gesamte österreichische Lehrer:innenbildung wurde 2007 dem tertiären Bildungssektor überantwortet und damit auch die Aus-, Fort- und -weiterbildung aller Pflichtschullehrer:innen von neu installierten Pädagogischen Hochschulen – in denen die bisherigen Akademien aufgingen – übernommen. Damit einher gingen auch eine Änderung des Lehrer:innendienstrechts (BGBl. I Nr. 211/2013) und die Neugestaltung aller Curricula in der Bachelor-Master-Struktur, die bildungspolitisch unter dem Titel „PädagogInnenbildung NEU“ (BGBl. I Nr. 124/2013) firmierte. Das Ziel war, alle Lehrer:innen auf Masterniveau auszubilden. Die Studienstruktur wurde – entgegen der in Europa üblichen Modelle mit 180 ECTS für das Bachelor- und 120 ECTS für das Masterstudium – mit 240 ECTS für ein Bachelorstudium und 60 ECTS bzw. 120 ECTS für ein Masterstudium festgelegt (Härtel et al., 2010; Schnider et al., 2011).

Als ausgebildete Berufsschullehrerin, Lehrende bzw. Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Tirol und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Innsbruck interessierten mich diese bildungspolitischen Entwicklungen insbesondere aus hochschuldidaktischer Sicht. Die realpolitische Verwirklichung wurde für mich aufgrund der Übernahme unterschiedlicher Führungsfunktionen an der Pädagogischen Hochschule Tirol zunehmend relevant und die durch die Arbeit gewonnenen Erkenntnisse waren und sind für mich bis heute bereicherndes wissenschaftliches Fundament in meinen verschiedenen Verantwortungen für die Tiroler Lehrer:innenbildung.

2 Dissertationsabriss

Im Zentrum der Arbeit steht die Frage, welche hochschuldidaktischen Leitlinien bzw. Ansatzpunkte für die österreichische Berufsschullehrer:innen-Ausbildung am Hintergrund der damaligen, bildungspolitischen Umbruchsituation fruchtbar gemacht oder neu entwickelt werden können (Mathies, 2012, S. 22).

Untersucht wird Professionalisierung als hochschuldidaktische Problemstellung mit dem Ziel, einen „hochschuldidaktischen, berufsbildungs- und professionstheoretischen Beitrag zur BerufsschullehrerInnenbildung“ (Mathies, 2012, S. 20) zu leisten.

Die professionstheoretischen Überlegungen nehmen ihren Ausgang in einem Kompetenzmodell, das Professionalität und Professionalisierung nicht isoliert an Personen festmacht, sondern auch den institutionellen und organisatorischen Kontext, in dem professionelles Handeln stattfindet, berücksichtigt und damit den hochschuldidaktischen Konnex unterstreicht. Handlungstheoretisch verankert ist der Professionsanspruch in der Relation von Wissen und Können und dem in dieser Relation möglichen Reflexionspotenzial, um professionelle Handlungskompetenz aufzubauen und zu etablieren. (Mathies, 2012, S. 41 ff)

Als hochschuldidaktischer Bezugsrahmen wird ein Modell grundgelegt, das einerseits Wissenschaft und Praxis und andererseits Lehrende und Lernende als wesentliche hochschuldidaktische Bezugssysteme normiert, deren Zusammenwirken die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz unterstützt (Mathies, 2012, S. 31 ff).

Diese theoretischen Elaborationen münden in einem professionstheoretisch kontextualisierten, hochschuldidaktischen Rahmen, der die hochschuldidaktische Diskussion im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis strukturiert. Dabei erfolgt eine kategoriale Differenzierung in eine Professionalisierung DER Lehrer:innenbildung, in deren Kontext die Ebenen der Lehrerbildner:innen, der Lern- und Studienorganisation sowie der institutionellen Bedingungsgefüge bearbeitet werden, und in eine Professionalisierung DURCH Lehrer:innenbildung, wo individuelle Lernprozesse im Zentrum stehen.

Entlang dieser Struktur wird das Forschungsfeld, die duale Ausbildung und die Berufsschullehrer:innen-Ausbildung in Österreich, im historischen Rekurs wie auch in der (damals) aktuellen Situation analysiert (Mathies, 2012, S. 73–144 ff). Dieser Rekurs blieb bis heute die einzige, wissenschaftlich fundierte Aufarbeitung der Entwicklung der Berufsschullehrer:innen-Ausbildung in Österreich (bis zum Jahr 2006).

Aus dem Ergebnis der Analyse und am Hintergrund der Theorieaufarbeitung werden Gestaltungsvorschläge abgeleitet, die im Spiegel des damals neuen Konzepts zur „PädagogInnenbildung NEU“ reflektiert werden und in einem Fazit münden, das in den bildungspolitischen Umstrukturierungen eine Chance für eine umfassende Professionalisierung der Berufsschullehrer:innen-Ausbildung erkennt.

3 Die realpolitische Verwirklichung

Diese Chance zur umfassenden Professionalisierung wurde aber nur bedingt genutzt, wie der nachfolgende Auszug aus den Gestaltungsvorschlägen und deren Abgleich mit der Ausbildungsrealität zeigen:

Gestaltungsvorschläge auf institutioneller Ebene (Mathies, 2012, S. 217):

- *Anhebung auf Masterniveau in universitärer Verantwortung*
- *Politische Verantwortung beim Wissenschaftsministerium*

Im Jahr 2015 – während laufender Curriculumentwicklungsarbeit – wurde bereits die dienstrechtliche Masterverpflichtung für Berufsschullehrer:innen aufgehoben und damit die ursprüngliche Intention „Master für alle“ unterminiert (BGBl. II Nr. 305/2015). Das hatte zur Folge, dass ein Masterstudium zwar an den Pädagogischen Hochschulen angeboten wurde, der Abschluss aber keine beruflichen Vorteile brachte.

Im Rahmen der Beantwortung einer parlamentarischen Anfrage zu diesem Thema wird u. a. argumentiert, dass eine Anhebung des ECTS-Ausmaßes im Bachelorstudium von 180 ECTS auf 240 ECTS bereits eine pädagogische Höherqualifizierung ermöglicht, dies als „wissenschaftliche Grundlage“ ausreicht und eine ergänzende Lehramtsausbildung im Ausmaß von 60 ECTS-Credits nicht erforderlich verpflichtend ist“ (BMB 885/AB, 2015, S. 2).

Darüber hinaus wurde auch angeführt, dass die Berücksichtigung der Lebensumstände und Erfahrung angehender Berufsschullehrer:innen notwendig ist und damit auch sichergestellt werde, dass „Personen mit langjähriger Berufspraxis und hoher berufsfachlicher Kompetenz (durch facheinschlägige berufliche Vorbildung) für den Schuldienst an berufsbildenden Schulen gewonnen werden können“ (BMB 885/AB, 2015, S. 3).

Unabhängig davon wird über die institutionelle Verankerung immer wieder diskutiert, wobei sowohl Universitäten wie auch Pädagogische Hochschulen die Kompetenz an der jeweils eigenen Institution sehen (z. B. UNIKO, 2024; OÖ Nachrichten, 2024).

Im Zuge der Bundesministeriengesetz-Novelle 2022 wurden die Unterrichts- und Wissenschaftsagenden im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zusammengeführt (BGBl. I Nr. 98/2022).

Trotz dieser Zusammenlegung blieb aber die organisationsrechtliche Stellung der Pädagogischen Hochschulen als nachgeordnete Dienststellen des Bundes – und damit die Möglichkeit der direkten ministeriellen Einflussnahme auf die Lehrer:innenbildung an den PHn – erhalten. Dieser Mangel an institutioneller Autonomie ist ebenso wie die dienstrechtliche Begrenzung der Ausbildung auf Bachelorniveau ein zentrales Hindernis für eine echte akademische Profilierung der Berufsschullehrer:innen-Ausbildung. Er stellt darüber hinaus einen wesentlichen Wettbewerbsnachteil im Vergleich zu den Universitäten dar.

Gestaltungsvorschläge auf studienorganisatorischer Ebene (Mathies, 2012, S. 222):

- *Kooperation von Dienstgeber:in und Pädagogischen Hochschulen im Rekrutierungsprozess (von Berufsschullehrer:innen)*
- *Verantwortung für die Auswahl von Studierenden bei Expert:innen der Lehrer:innenbildung*
- *Splittung der dreijährigen Wirtschaftspraxis auf eine grundsätzliche Zulassungsvoraussetzung und eine Voraussetzung zum Masterstudium*
- *Reversion der Theorie-Praxis-Gewichtung von einer ‚induktiven Praxis-Theorie-Parallelisierung‘ zu einer ‚fundierte Theorie-Praxis-Parallelisierung‘ im Bachelorstudium*
- *Ausweitung der Zeitspanne für das Masterstudium für im Schuldienst stehende Studierende*

Diese Gestaltungsvorschläge fanden damals keine Verwirklichung in der Praxis: Die Rekrutierung und Auswahl von Berufsschullehrer:innen erfolgt nach wie vor durch die Schulbehörde im Rahmen des Anstellungsprozesses. Auch hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen sind drei Jahre Wirtschaftspraxis im angestrebten Berufsfeld obligatorisch geblieben. Berufsschullehrer:innen werden nach ihrer Anstellung an der Schule von der Schulbehörde den PHn zum Studium zugewiesen.

Eine Reversion der Theorie-Praxis-Gewichtung wurde zwar vorgenommen, aber nicht im Sinne der Gestaltungsvorschläge, die einen Ausbau der Theorieausbildung vorschlagen: Das bisherige Vollzeitstudienjahr, in dem die Studierenden ausschließlich ihr Studium absolvieren und vom Unterricht freigestellt sind, wurde im Zuge der ‚PädagogInnenbildung NEU‘ auf ein Vollzeitsemester gekürzt. Dieses findet – je nach Bundesland – im vierten, fünften oder sechsten Semester statt. Die Unterrichtstätigkeit wird, wie schon immer, vor Beginn des Studiums aufgenommen und verläuft parallel zum Studienbetrieb.

Die inhaltliche Ausweitung des Masterstudiums auf 120 ECTS (und die inhaltliche Kürzung des Bachelorstudiums auf 180 ECTS) ist nunmehr Teil einer neuerlichen Lehramtsstrukturreform, die im Juli 2024 in Kraft getreten ist. Mit dieser Reform wird u. a. die Möglichkeit für ein professionsbegleitendes Masterstudienangebot und die dafür erforderliche Zusammenarbeit mit den Schulbehörden für alle Lehramtsstudien gesetzlich normiert. Die Masterverpflichtung für Berufsschullehrer:innen wurde jedoch nicht wieder eingeführt. Für andere Lehramtsstudien wird damit eine möglichst enge Verzahnung von Theorie und Praxis, wie sie in der Ausbildung von Berufsschullehrer:innen durchgängig besteht, zumindest im Masterstudium möglich.

Mit Blick auf die Entwicklung umfassender beruflicher Handlungskompetenz ist dieser Schritt aus meiner Sicht zu begrüßen, wenngleich der Einfluss der Schulbehörden im Studium kritischer reguliert werden muss, als dies für die Berufsschullehrer:innen-Ausbildung der Fall ist. Schließlich ist eine solche Einflussnahme für die studienorganisatorische Flexibilität und eine wissenschaftlich fundierte Qualitätssicherung – nicht nur im Rahmen der Rekrutierung – nicht förderlich. Das zeigt sich in Zeiten des Lehrer:innenmangels besonders deutlich, wenn die Anforderungen des Arbeitsmarktes qualitative Studienansprüche konterkarieren.

Gestaltungsvorschläge auf lernorganisatorischer Ebene (Mathies, 2012, S. 223):

- *„Schulpraktische Studien“ (v. a. begleitete Praxiskonfrontationen) verstärkt im ersten Jahr der Ausbildung; in den weiteren Jahren vereinzelt*
- *„Begleiteter Schuldienst“ im gesamten weiteren Verlauf der Ausbildung*
- *Fachdidaktik kontinuierlich*

Die Pädagogisch-praktischen Studien haben einen hohen Stellenwert in den neuen Curricula bekommen (BGBl. I Nr. 30/2006 idgF, Anlage zu § 74a). Sie sind kontinuierlich und eng verzahnt mit der Fachdidaktik, wobei die Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung bei den Hochschulen liegt. Um diese Gestaltung bundesweit abzustimmen, erarbeiten die für die Berufsschullehrer:innen-Ausbildung Verantwortlichen an den Pädagogischen Hochschulen derzeit einen Qualitätsrahmen für die Praxisausbildung, der auch eine kontinuierliche Verankerung fachdidaktischer Studienanteile mitdenkt.

Gestaltungsvorschläge auf der Ebene der Lehrerbildner: innen (Mathies, 2012, S. 226):

- *Kooperation zwischen universitären Lehrerbildner:innen und Lehrerbildner:innen der PHs in den integrativen Studienfachbereichen*
- *Wiederaufnahme des Didaktikums und Ausweitung zu einer systematischen Lehrerbildner:innenqualifikation*
- *Kontinuierliche Qualifizierungsangebote im Bereich von Wissenschaft und Forschung*

Die Kooperation zwischen universitären Lehrerbildner:innen und Lehrerbildner:innen der PHs ist für die Sekundarstufe Allgemeinbildung für alle Unterrichtsfächer gesetzlich verpflichtend verankert (BGBl. I Nr. 30/2006 idgF, § 38 Abs. 2c). An den Pädagogischen Hochschulen wurden neue Hochschulprofessuren für die Berufsbildung installiert, die insbesondere die Berufsbildungsforschung an den PHn etablieren sollen.

Ein systematisches Angebot zur hochschuldidaktischen Qualifizierung von PH-Lehrenden ist bundesweit installiert und wird abwechselnd an unterschiedlichen PHn angeboten (z. B. PH Kärnten, 2021). Qualifizierungsangebote im Bereich von Wissenschaft und Forschung werden insbesondere durch die Hochschulprofessor:innen im Bereich der Berufsbildung an den PHn vorangetrieben (z. B. Vortragsreihen, Kongresse, Publikationen).

Die Gestaltungsvorschläge auf dieser Ebene wurden also größtenteils verwirklicht. Dass die Kooperation zwischen universitären Lehrerbildner:innen und Lehrerbildner:innen der PHs auf die Sekundarstufe Allgemeinbildung beschränkt blieb, ist der historischen Entwicklung geschuldet: Die gymnasiale Lehrer:innen-Ausbildung (Sekundarstufe I und II) wurde vor der Implementierung der ‚PädagogInnenbildung NEU‘ von den Universitäten alleine verantwortet, jene für die Mittelschulen (Sekundarstufe I) von den Vorgängerinstitutionen der Pädagogischen Hochschulen (Akademien).

Auch wenn den PHn qualifizierte Personalressourcen für die Berufsbildung zugesprochen wurden, wäre m. E. eine entsprechend formal abgesicherte Zusammenarbeit mit Universitäten aus

qualitativer Sicht auch in der Berufsbildung, die ebenfalls die Sekundarstufe II fokussiert, durchaus sinnvoll. Die unterschiedliche Organisationslogik und Governance von autonomen Universitäten und ministeriell gesteuerten Pädagogischen Hochschulen steht dem aber (bisher) entgegen. Damit bleiben Kooperationsaktivitäten zwischen Lehrenden in der Berufsbildung auf freiwilliger Basis in der Verantwortung der jeweiligen Akteur:innen.

Didaktische Gestaltungsvorschläge (Mathies, 2012, S. 230):

- *„Distanzierte Einübung in Fallverstehen“ am Beginn des Studiums über eine gewisse Zeitspanne*
- *Anschließende, erste eigene Unterrichtstätigkeit im Rahmen von Unterrichtssequenzen*
- *Vorbereitende Praxisforschung in einer der Studienkonzeption angepassten Organisationsform forschenden Lernens, z. B. „berufsfeldbezogene Tandemforschung“*
- *Erstes umfangreiches Praxisforschungsprojekt gegen Ende des Bachelorstudiums (Bachelorarbeit)*
- *Zweites umfangreiches Praxisforschungsprojekt im Masterstudium (Masterarbeit)*

Nachdem es keine Änderungen in der Studienorganisation des berufsbegleitenden Studiums gab, bleibt vor dem Unterrichtsbeginn für Berufsschullehrer:innen keine Zeit für eine ausreichende theoretische Vorbereitung. Eine 2013 gesetzlich festgeschriebene, zweiwöchige Berufseinführungsveranstaltung vor Schulbeginn bietet zwar kompakt wichtige Inhalte an, kann aber eine wissenschaftlich fundierte Theoriegrundlage nicht ersetzen. Berufsschullehrer:innen stehen daher nachwievor ohne Ausbildung bzw. adäquate Vorbereitung ab dem ersten Schultag alleinverantwortlich im Unterricht. Eine mentorielle Begleitung, wie sie auch schon vor der „PädagogInnenbildung NEU“ gemeinsam von PH und Berufsschule sichergestellt wurde, wurde ebenso wie die genannten Einführungsveranstaltung mit der Dienstrechtsnovelle 2013 gesetzlich verankert (BGBl. I Nr. 211/2013 idgF, §§ 39a, 40).

Ein schrittweises Hineinwachsen in die Unterrichtstätigkeit, wie in der Dissertation (Mathies, 2012, S. 227) vorgeschlagen, ist daher nicht möglich. Aus diesem Grund wird von den Verantwortlichen stetig an der Qualitätsverbesserung hinsichtlich der Relationierung der theoretischen Studieninhalte und der praktischen Unterrichtserfahrung gearbeitet, um diese gesetzlichen Vorgaben wenigstens auf didaktischer Ebene bestmöglich für qualitätsvolle Professionalisierungsprozesse zu nutzen. Dazu gehört auch, dass forschendes Lernen und Praxisforschung forciert werden und wesentlicher Inhalt interner und externer hochschuldidaktischer Qualifizierungsmaßnahmen sind.

4 Ausblick

Zusammenfassend und wenig überraschend lässt sich festhalten, dass der Umsetzungsgrad der Gestaltungsvorschläge zur Forcierung der Verzahnung von Theorie und Praxis auf jenen Ebenen am höchsten ist, auf denen der Einfluss des Gesetzgebers am geringsten ist, nämlich auf der lernorganisatorischen und der didaktischen Ebene.

Mit der bereits erwähnten neuen Lehramtsstrukturreform 2024 werden nunmehr Aspekte gesetzlich verankert, die die Bedingungen für eine engere Verschränkung von Theorie und Praxis neu ausrichten, indem die Möglichkeit des Berufseinstiegs nach dem Bachelorstudium und eine professionsbegleitende Absolvierung des Masterstudiums ermöglicht werden (BGBl. I NR. 50/2024).

Auch wenn gerade am Hintergrund der Erkenntnisse aus meiner Dissertation zum Aufbau beruflicher Handlungskompetenz diese Entwicklung grundsätzlich als positiv einzustufen ist, so bleibt kritisch anzumerken, dass in dieser neuen Reform die Berufsschullehrer:innen (wieder) keine explizite Beachtung finden. Eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis war der Berufsschullehrer:innen-Ausbildung von Beginn an inhärent und es bedürfte in diesem Feld einer gesetzlichen Absicherung der wissenschaftlichen Fundierung auf allen hochschuldidaktischen Ebenen. Die Restrukturierung des Bachelorstudiums von 240 ECTS auf 180 ECTS ohne eine Masterverpflichtung zu normieren, ist ein Rückschlag für die Professionalisierungsbestrebungen in diesem Berufsfeld. Die in der parlamentarischen Anfragebeantwortung von 2015 angeführte Argumentationslinie, dass 240 ECTS eine ausreichende pädagogische Qualifizierung ermöglichen, ist nicht mehr haltbar.

Das Einzementieren eines Studienabschlusses auf Bachelorniveau verhindert eine forschungsbasierte Weiterentwicklung des gesamten Feldes und die Ausbildung des dringend erforderlichen wissenschaftlichen Nachwuchses. Wie bereits 2008 von Ostendorf & Mathies konstatiert, würde die Erhöhung des kognitiven Anspruchsniveaus in allen Berufsbildern und die zunehmende Heterogenität der Schüler:innen an Berufsschulen dringend eine umfassende, wissenschaftsbasierte Ausbildung der Berufsschullehrer:innen in Österreich erfordern (Ostendorf & Mathies, 2008).

Die neuerliche Strukturreform 2024 wird diesem Anspruch (wieder) nicht gerecht, was mit Blick auf die Erfolgsgeschichte des österreichischen Berufsbildungssystems bedauerlich ist und mittelfristig deren Fortschreibung nicht unterstützt.

Literatur

BGBl. I Nr. 30/2006. Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005).

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2006_I_30/BGBLA_2006_I_30.pdf

BGBl. I Nr. 124/2013: Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_124/BGBLA_2013_I_124.html

BGBl. I NR. 211/2013. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.html

BGBl. I Nr. 98/2022. Bundesministeriengesetz 2022.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000873>

BGBI. I Nr. 50/2024. Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Hochschulgesetz 2005, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Fachhochschulgesetz, das Privathochschulgesetz und das Waldfondsgesetz geändert werden.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2024_I_50

BMB 885/AB (2016). Bundesministerium für Bildung. Beantwortung zur schriftlichen parlamentarischen Anfrage Nr. 9265/J-NR/2016.

https://www.parlament.gv.at/dokument/XXV/AB/8885/imfname_548655.pdf

Härtel, P., Greiner, U., Hopmann, S., Jorzik, B., Krainz-Dürr, M., Mettinger, A., Polaschek, M., Schratz, M., Stoll, M. & Stadelmann, W. (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der ExpertInnengruppe.*

https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf

Mathies, R. (2012). *Die Professionalisierung kaufmännischer BerufsschullehrerInnen in Österreich. Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik.* BoD

Oelkers, J. (2000). *Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung.* <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm>

OÖ Nachrichten, 2024. *Neuer Vorschlag: Universitäten sollen Lehrerausbildung abgeben.* <https://www.nachrichten.at/panorama/chronik/neuer-vorschlag-universitaeten-sollen-lehrerausbildung-abgeben;art58,3979685>

Ostendorf, A. & Mathies, R. (2008). Struktureller Wandel der BerufsschullehrerInnen-Ausbildung in Österreich. In F. Gramlinger, P. Schlögl & M. Stock (Hrsg.), *bwp@Spezial 3: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT?* (S. 1–16). https://www.bwpat.de/ATspezial/ostendorf_mathies_atspezial.pdf

PH Kärnten (2021). *Lehrgang für Hochschuldidaktik (T3C) – Collaborating, Coaching & Constructing Knowledge.* <https://www.ph-kaernten.ac.at/organisation/institute-zentren/medien-it/themenfelder/hochschuldidaktik/>

Schnider, A., Fischer, R., Härtel, P., Hopmann, S. T., Koenne, C., Niederwieser, E. & Wustmann, C. (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe, Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe.* https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf

UNIKO Österreichische Universitätenkonferenz (2024). Positionspapier. *Universitäten 2030: Was zu tun ist. Positionen und Forderungen für die Weiterentwicklung der Universitäten und des Hochschulsystems.*

https://uniko.ac.at/modules/download.php?key=33885_DE_O&f=1&jt=7906&cs=87C3

Zitieren dieses Beitrags (27.03.2025)

Mathies, R. (2025). Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik und seine realpolitische Verwirklichung – Die Professionalisierung kaufmännischer Berufsschullehrer:innen in Österreich. In H. Welte, M. Thoma, H. Hautz & B. Gössling (Hrsg.), *bwp@ Profil 11: Lern- und Forschungsräume im Wandel – Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für Annette Ostendorf zum 60. Geburtstag* (S. 1–9).

https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/mathies_profil11.pdf

Die Autorin



Dr. REGINE MATHIES

Pädagogische Hochschule Tirol

Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck

regine.mathies@ph-tirol.ac.at

www.ph-tirol.ac.at