

Gemeinsam eingerichtete Lehramtsstudien in Österreich

Im Spannungsfeld zwischen Ansprüchen und Herausforderungen

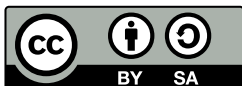
Vesna Kucher¹, Martina Rulofs^{1,*}

¹Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung,
Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt am Wörthersee

*Kontakt: Martina Rulofs, martina.rulofs@aau.at

Zusammenfassung: Der vorliegende Artikel handelt von einem Novum in der österreichischen Lehrer_innenbildung – bekannt als *PädagogInnenbildung Neu* –, das die Bildungslandschaft dieses Alpenlandes maßgeblich verändert hat. Im Beitrag werden die Anfänge dieser Neugestaltung, die aus der Kritik am vormaligen System resultieren, diskutiert. Dabei werden die zentralsten Beweggründe sowie die wichtigsten Eckpunkte dieser Reform hervorgehoben; als Beispiel können die Akademisierung des Lehrer_innenberufs und die gleiche Ausbildung für alle Sekundarstufenlehrer_innen angeführt werden. Mit dem Ziel, eine hochqualitative Lehrer_innenausbildung in Österreich zu etablieren, wurden vier bundeslandübergreifende Verbände gegründet, deren Mehrwert in der Nutzung komplementärer Expertisen der involvierten Hochschulen gesehen wird. Der Dreh- und Angelpunkt dieser Kooperationen ist das einheitliche Lehramtscurriculum innerhalb des jeweiligen Entwicklungsverbundes. Bei den neuen Studienplänen sind folgende qualitätssichernde Maßnahmen gesetzt worden: Anpassung der Lehramtsstudien an die Bologna-Struktur (Bachelor/Master), Überarbeitung der Studienarchitektur hinsichtlich eines höheren Anteils an Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und Pädagogisch-Praktischen Studien. Darüber hinaus erfolgte die Implementierung eines Aufnahmeverfahrens mit dem Ziel, für den Lehrer_innenberuf geeignete Studienbewerber_innen zu identifizieren. Hinsichtlich dieser anspruchsvollen Reforminhalte beleuchtet der Beitrag vor allem die Herausforderungen, die die Umsetzung der *PädagogInnenbildung Neu* mit sich bringt, und gibt einen Ausblick in die ungewisse Zukunft hinsichtlich der Organisation der Lehrer_innenbildung in Österreich

Schlagwörter: PädagogInnenbildung Neu, Lehrer_innenbildung, Lehramtsstudien, (Entwicklungs-)Verbände, Aufnahmeverfahren



Im Bestreben, eine hochwertige und an europäischen Standards orientierte Lehrer_innenausbildung in Österreich zu etablieren, wurde die nationale Reform *PädagogInnenbildung Neu* durchgeführt. Die daraus resultierenden Neuerungen im Bildungsbereich stellen hohe Ansprüche an die lehramtstragenden Hochschulen, die als Hauptakteure zahlreiche Herausforderungen bei der Umsetzung zu überwinden haben. Der vorliegende Artikel gibt einen Einblick in diesen Reformprozess, wobei der Fokus vor allem auf eine sachliche Beschreibung der Voraussetzungen, Ziele und Begleiterscheinungen gesetzt wird.

1 Eckpfeiler der *PädagogInnen Neu*

Die Notwendigkeit einer Neugestaltung der Lehrer_innenausbildung beruht auf mehreren Beweggründen, wobei die folgend angeführten zu den zentralsten zählen (Tischler, 2015, S. 37):

- *die Kritik an der historisch gewachsenen Ausbildungsdichotomie von Lehrer_innen der Sekundarstufe:* Vor der Reform wurden Mittel-/Hauptschullehrer_innen (NMS - Neue Mittelschule/HS - Hauptschule (Vorläufer der NMS)) und Gymnasiallehrer_innen (AHS - Allgemeinbildende Höhere Schule/BMHS - Berufsbildende Mittlere und Höhere Schule) auf unterschiedlichen Wegen ausgebildet, obwohl sie Schüler_innen der gleichen Schulstufe unterrichten und zudem wortidentische Lehrpläne für die Gestaltung des Unterrichts umzusetzen haben;
- *die Anpassung der Lehrer_innenausbildung an die im europäischen Hochschulwesen vorgesehene Bologna-Struktur (BA/MA) und ihre Aufwertung auf ein tertiäres Niveau:* Gymnasiallehrer_innen durchliefen eine neunsemestrige universitäre Ausbildung, wohingegen Mittel-/Hauptschullehrer_innen und Lehrkräfte der Primarstufe ein sechssemestriges Studium an einer Pädagogischen Hochschule (PH) absolviert haben. Ein akademischer Abschluss auf Masterebene stellt nun die geforderte Prämisse für den Lehrer_innenberuf, die in wissenschaftlichen Kreisen schon seit Langem diskutiert wurde, dar;
- *die auf bildungspolitischer Ebene viel diskutierten Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien:* Als weiteren Anstoß für eine Neuorientierung in der Lehrer_innenausbildung ist das unterdurchschnittliche Abschneiden der österreichischen Schüler_innen bei den PISA-Studien (2006, 2009) zu sehen.

Die oben genannten Triebfedern und weitere politische Diskurse führten im Jahr 2009 auf Ebene des Ministeriums zur Konstituierung einer Expert_innengruppe, bestehend aus Vertreter_innen der Wirtschaft, Bildung und Forschung, die bereits im Folgejahr einen Entwurf für die neue Lehramtsausbildung präsentierte. Basierend auf den Ergebnissen der „Stakeholder-Konferenzen“ wurden konkrete Umsetzungsvorschläge für die *PädagogInnenbildung Neu* ausgearbeitet. An insgesamt vier Konferenzen, die in Linz, Wien, Graz und Innsbruck stattfanden, nahmen Mitglieder der Universitäten, der Pädagogischen Hochschulen und der Schulverwaltung teil. Die Konferenzen dienten als Austauschplattform für die kritische Auseinandersetzung mit dem ersten Entwurf. Diese dienten als Grundlage für die Erarbeitung einer Gesetzesvorlage, die unter dem Titel „Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“ (*Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen*, 11.07.2013 (BGBl I 2013/124)) vom Nationalrat im Jahr 2013 beschlossen worden ist.

Die wichtigsten Eckpunkte dieser gesetzlichen Rahmenbedingungen stellen in Hinsicht auf die Geschichte der österreichischen Lehrer_innenausbildung beinahe revolutionäre Neuerungen dar. Als zukunftssträchtige Änderungen sind folgende hervorzuheben:

- Lang bestehende Parallelstrukturen in der Ausbildung für die Sekundarstufe I (10- bis 14-Jährige) wurden durch die Einführung des neuen Gesetzes abgeschafft. Die Reform brachte eine Abkehr von der schultypenspezifischen Ausbildung für NMS- vs. AHS-/BMHS-Lehrkräfte mit sich und ersetzte diese durch ein einheitliches Lehramtsstudium für die gesamte Sekundarstufe (10- bis 19-Jährige). Den Absolvent_innen des Lehramtsstudiums Sekundarstufe Allgemeinbildung ist es daher möglich, die Schüler_innen in allen Schultypen (NMS, AHS, BMHS) zu unterrichten.
- Die Studiendauer wurde für alle Lehrämter deutlich verlängert. Besonders erwähnenswert ist an dieser Stelle das einheitliche Sekundarstufenlehramt, das eine fast doppelt so lange Ausbildungsdauer wie das auslaufende sechssemestrige Lehramt für NMS-Lehrer_innen aufweist.
- Die Ausbildung der Primarstufenlehrer_innen obliegt nach wie vor den Pädagogischen Hochschulen; aufgrund der Reform dürfen diese in Kooperation mit einer Universität auch das Lehramt für die Sekundarstufe anbieten. Die Pädagogischen Hochschulen verlieren jedoch das Lehramt für Sonderschulen. Als Alternative hierzu können die Studierenden in der Primarstufenausbildung den Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik“ wählen; in der Sekundarstufenausbildung besteht ebenso die Möglichkeit einer derartigen Spezialisierung, die anstelle eines Unterrichtsfaches absolviert werden kann.
- Indem die Lehramtsausbildung sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe auf tertiäres Niveau gehoben wurde, folgte Österreich den internationalen Entwicklungen. Gemäß der Bologna-Struktur schließen nun alle Lehramtsstudien mit einem Bachelor- und Mastergrad ab. Trotz dieser Errungenschaften in der Lehramtsausbildung wurde die Akademisierung der Kindergartenpädagog_innen leider nicht berücksichtigt. So werden die Elementarpädagog_innen weiterhin an einer Berufsbildenden Höheren Schule ausgebildet und weisen dementsprechend nur einen Abschluss einer sekundären Bildungseinrichtung auf. Dies steht im Gegensatz zu den Ergebnissen zahlreicher in Deutschland durchgeführter Studien, die zeigen, „dass sich die Gegenwart pädagogischer Fachkräfte mit einem einschlägigen Hochschulabschluss in Kindertageseinrichtungen positiv auf die Entwicklung der dortigen Kinder, auf die Einrichtungsqualität und auf das niedriger qualifizierte Personal auswirkt.“ (Speth, 2010, S. 12)
- Der bisher freie Zugang zu Lehramtsstudien wurde reglementiert; die Zulassung zu einem Lehramtsstudium setzt nunmehr den positiven Abschluss eines Aufnahmeverfahrens voraus. Die Durchführung einer Eignungsfeststellung für den Lehrberuf ist gesetzlich verankert, wobei die konkrete Umsetzung in der Zuständigkeit der jeweiligen lehramtstragenden Hochschulen liegt.
- Der *Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung* (QSR) ist ein neues Instrument, das auf ministerialer Ebene zur „qualitäts- und bedarfsorientierten, wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung der Lehramtsstudien“ (*Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen*, 11.07.2013 (BGBl I 2013/124), § 74a) installiert wurde. Laut Gesetz wurde diese Instanz mit bestimmten Aufgaben betraut, wie Abgabe von Stellungnahmen zu den Curricula-Entwürfen, Monitoring während der Implementierungsphasen und Beratung der zuständigen Bundesministerien.

2 Herausforderungen neuer kooperativer Strukturen

Um die Qualität in der Lehrberufsausbildung zu steigern, ist für die Durchführung des Masterstudiums Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung eine Kooperation

zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten vorgesehen. Als Basis für die Einführung dieser kooperativen Strukturen diene die traditionell gewachsene Kompetenzverteilung – einerseits die wissenschaftsorientierte Ausbildung der AHS-/BMHS-Lehrer_innen an Universitäten, andererseits die praxisnahe Ausbildung der NMS-/HS-Lehrer_innen an Pädagogischen Hochschulen. Die daraus resultierenden Synergieeffekte stellen den Grundstein der neuen Lehramtsausbildung in Österreich dar.

Das Fundament dieser Kooperationen bilden vier bundesländerübergreifende Entwicklungsverbände (EV), die sich aus mehreren Einrichtungen des postsekundären Bildungssektors (Pädagogische Hochschulen und Universitäten) zusammensetzen: EV Mitte, EV Nord-Ost, EV Süd-Ost und EV West (vgl. Abb. 1). [Weitere Informationen zu allen Verbänden unter URL: <https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html>.]

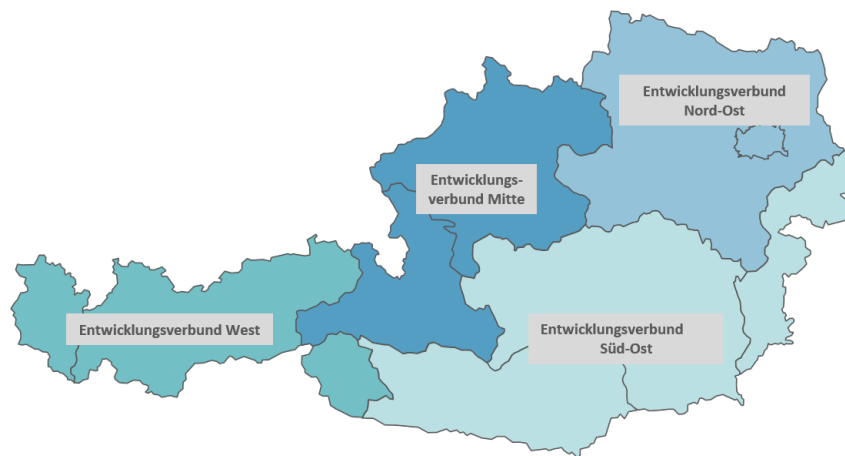


Abbildung 1: Entwicklungsverbände (eigene Darstellung)

Am Beispiel des Entwicklungsverbandes Süd-Ost (EVSO), der sich aus acht Institutionen – Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Karl-Franzens-Universität Graz, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten, Pädagogische Hochschule Steiermark, Technische Universität Graz, Universität für Musik und darstellende Kunst Graz – zusammensetzt, kann die Umsetzung der *PädagogInnenbildung Neu* kurz beschrieben werden:

Im Herbst 2013 haben über 300 Fachexpert_innen aller beteiligten Hochschulen mit der Entwicklung gemeinsamer Bachelor- und Mastercurricula (Primarstufe, Sekundarstufe Allgemeinbildung, Sekundarstufe Berufsbildung) begonnen, die im Studienjahr 2015/16 bzw. 2016/17 implementiert wurden. Besonders in dieser Pilotphase war der genannte Verbund mit mehreren Herausforderungen konfrontiert:

2.1 Die koordinative Arbeit nahm mehr Personal- und Zeitressourcen in Anspruch als erwartet und führte zu einer komplexen Projektstruktur.

Wie in Abbildung 2 skizziert, sind für die Belange der Lehramtsausbildung Sekundarstufe Allgemeinbildung institutionsübergreifende Gruppen mit verschiedenen Arbeitsschwerpunkten zuständig. (Vize-)Rektor_innen und weitere befugte Personen bilden die Steuergruppe, den wichtigsten Entscheidungsträger im EVSO. Die Mitglieder dieses Gremiums nehmen an österreichweiten Austauschtreffen sowie bundeslandbezogenen Resonanzgruppensitzungen mit den jeweiligen Landesschulräten teil. Die Resonanzgruppe thematisiert standortspezifische Besonderheiten und ermöglicht eine bedarfsorientierte Umsetzung der Lehramtsausbildung. Ein solches Beispiel wäre das

so genannte Quereinsteiger_innenstudium, dessen Einführung von der Bedarfsmeldung seitens der jeweiligen Landesschulräte abhängt. Koordinative und operative Aufgaben zur Umsetzung der von der Steuergruppe beschlossenen strategischen Ziele obliegen den Projektleiter_innen und Mitarbeiter_innen des Koordinationsbüros EVSO. Die Entwicklungs- und Fachgruppen wurden gemäß ihrer Expertise für eine wissenschaftsbasierte und professionsorientierte (Weiter-)Entwicklung der Curricula eingerichtet. Die Koordination der Fachgruppen, die für alle im EVSO studierbaren Unterrichtsfächer gegründet worden sind, fällt in den Aufgabenbereich der EG Sek AB. Weitere etablierte Arbeitsgruppen unterstützen den Prozess hinsichtlich technischer, organisatorischer, qualitätssichernder und rechtlicher Rahmenbedingungen.

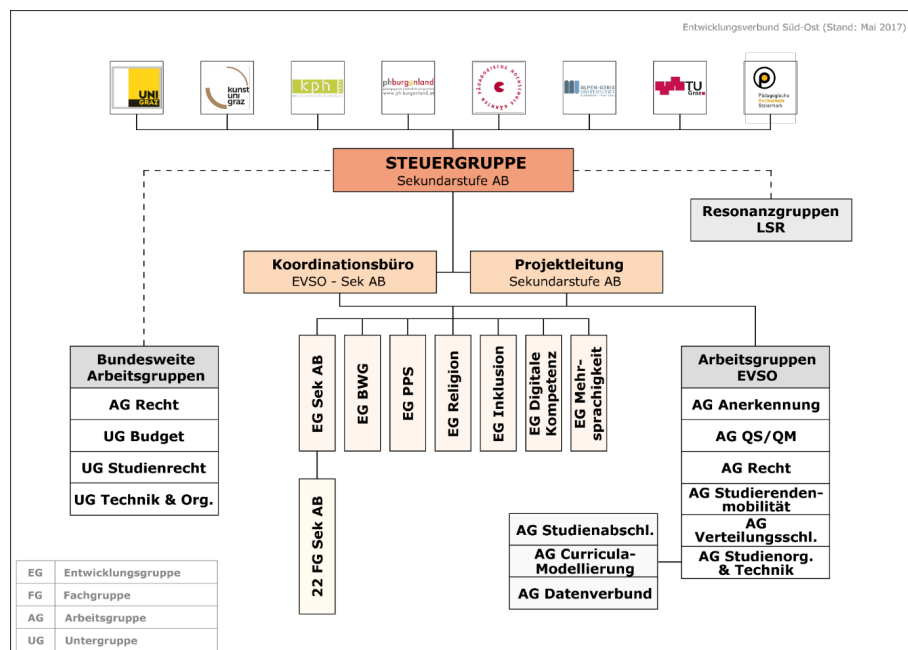


Abbildung 2: Organigramm EVSO (EVSO 2017)

2.2 Die Annäherung zwischen den beiden Hochschulkulturen führte bei der Entwicklung des Kooperationsstudiums zu einigen grundsätzlichen Problemen.

Die erste Hürde zu Beginn der Kooperation zwischen den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im EVSO ist der Tatsache geschuldet, dass die beiden Hochschulen zwei Ministerien (BMWF: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und BMBWF: Bundesministerium für Bildung und Frauen) untergeordnet waren – die universitären Bildungseinrichtungen dem BMWF und die Pädagogischen Hochschulen dem BMBWF. Hinsichtlich dieser Anbindung an die jeweiligen Bundesministerien genossen Universitäten im Vergleich zu anderen Hochschulen deutlich mehr Gestaltungsspielraum, der durch die kooperativen Strukturen nun deutlich eingeschränkt wurde. Einerseits wurden die Universitäten aufgrund der neuen gesetzlichen Vorgaben und der für die *PädagogInnenbildung Neu* extra ins Leben gerufenen Monitoring-Instanzen, wie QSR, ein Stück weit in ihrer Autonomie beschnitten. Andererseits wäre ohne die Bereitschaft der Universitäten, diesen Autonomieverlust in Kauf zu nehmen, eine Kooperation überhaupt nicht zustande gekommen. Die Pädagogischen Hochschulen sahen sich hingegen abhängig von universitären Rahmenbedingungen und dementsprechend mit strukturellen und organisatorischen Änderungen konfrontiert. Zudem wird die Gleichwertigkeit in der Partnerschaft als unzureichend wahrgenommen: Die Augenhöhe,

die immer in Kooperationsgesprächen erwähnt wird, „ist jedoch strukturell nicht vorhanden, Pädagogische Hochschulen sind in weit größerem Maße abhängig vom Wollen der Universitäten als umgekehrt.“ (Messner, Krainz-Dürr & Fischer, 2018, S. 138) In diesem Kontext kann jedoch darauf hingewiesen werden, dass es weniger eine Frage des Wollens ist, sondern vor allem die komplexe Organisation der Lehrer_innenausbildung an Universitäten, die deren Kompromissbereitschaft in dieser Partnerschaft erheblich einschränkt. Die Kluft zwischen den gewachsenen Hochschulkulturen zeichnet sich einerseits durch ein bislang stark verschultes System der Pädagogischen Hochschulen, andererseits durch eine geringe Reglementierung an den Universitäten, welche die Freiheit in Lehre und Forschung mit sich bringt, aus. Die Pädagogischen Hochschulen standen aufgrund der studienrechtlichen Diskrepanzen vor einigen Herausforderungen, wie die festgelegte Anzahl der Studienplätze aufzugeben und den Studierenden analog zu Universitäten einen offenen Zugang zum Lehramtsstudium zu ermöglichen. Diese Entscheidung erforderte ein für die Pädagogischen Hochschulen neues Konzept der Planung hinsichtlich des Ressourcenbedarfs. Hierin zeigt sich der Annäherungsprozess der beiden Hochschulkulturen, der noch längst nicht abgeschlossen ist.

2.3 Die Administration gemeinsam eingerichteter Lehramtsstudien erfordert eine Neuausrichtung der Campus-Management-Systeme.

Neuausrichtung der Campus-Management-Systeme. Die Institutionen setzen bislang das Studium mit äußerst eingeschränkten technischen Möglichkeiten um. Eine Verbesserung dieser prekären Situation sollte das Projekt *Austrian Education Systems Network*, dessen Ziel die Entwicklung eines gemeinsamen Informationssystems zur Unterstützung von gemeinsam eingerichteten Studien über mehrere Bildungseinrichtungen hinweg ist, schaffen. Die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt mit weiteren Projektpartnern – Technische Universität Graz, Johannes-Kepler-Universität Linz, Universität Innsbruck, Universität Wien – hat sich die Ausarbeitung eines funktionierenden institutionsübergreifenden Datenaustausches zur Aufgabe gemacht. Diese Adaptierung stellt eine enorme technische Herausforderung dar, weswegen eine Inbetriebnahme erst für 2019 vorgesehen ist. Bis dahin bleibt der kaum überschaubare administrative Aufwand bezüglich der Datenverarbeitung (z.B. der Austausch von Prüfungsleistungen) den einzelnen lehramtstragenden Institutionen bzw. Verbänden überlassen.

2.4 Die Gesetzeslage erwies sich bei der Entwicklung als mangelhaft und bedurfte einer Anpassung.

Zu den unterschiedlichen Zuständigkeiten auf ministerialer Ebene kommen noch die parallel geltenden Gesetze, die jeweils nach Hochschultyp anzuwenden sind, hinzu. Das Universitätsgesetz (UG, 2002) gilt dabei für Universitäten und das Hochschulgesetz (HG, 2005) für Pädagogische Hochschulen. Das im Jahr 2013 vom Nationalrat beschlossene *Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen* betraf das Universitätsgesetz, das Hochschulgesetz und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz. Bereits die ersten Umsetzungspläne im EVSO (2014) zeigten einige Unstimmigkeiten hinsichtlich studienrechtlicher Bestimmungen, wodurch es zu weiteren Adaptierungen der Novelle kam. Erst 2016 wurde ein gemeinsames Studienrecht erlassen, dessen Umsetzung bis zum 01.10.2019 den Hochschulen obliegt. Es bleibt unumstritten, dass das Gesetz als revolutionär in der Lehrer_innenbildung in Österreich zu bezeichnen ist; nichtsdestotrotz zeigten sich die gegebenen Gesetzesgrundlagen als lückenhaft und führten zu gravierenden Schwierigkeiten in der Umsetzung. Beispielhaft sind die Prüfungsordnungen für die schulpraktische Ausbildung zu nennen; das Hochschulgesetz sieht lediglich zwei Wiederholungen der Pädagogisch-Praktischen Studien vor, wohingegen laut Universitätsgesetz drei Prüfungsantritte möglich sind.

Sowohl für die Hochschulen als auch für die Ministerien gestalteten sich die Umsetzung der *PädagogInnenbildung Neu* und die damit einhergehenden Novellierungen als „learning by doing“.

Unter diesen Bedingungen wurden wortidentische Studienpläne an den im EVSO beteiligten Institutionen und ein gemeinsames Aufnahmeverfahren für Lehramtsanwärter_innen entwickelt und umgesetzt. Diese werden im folgenden Abschnitt aufgrund ihrer Relevanz für das Lehramtsstudium näher erläutert.

3 Die Studienarchitektur der Lehramtsausbildung für den Bereich *Sekundarstufe Allgemeinbildung*

Die Studienarchitektur findet Verankerung im zuvor erwähnten Bundesrahmengesetz und darüber hinaus eine Präzisierung im Lehrer_innen-Dienstrecht. Gemäß dieser gesetzlichen Vorgaben umfasst die neue Sekundarstufenausbildung ein achtsemestriges Bachelorstudium (240 ECTS-Credits) und ein mindestens dreisemestriges Masterstudium (mind. 90 ECTS-Credits).

Dabei stellen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaftliche Grundlagen (BWG) und Pädagogisch-Praktische Studien (PPS) die tragenden Säulen des Studiums dar. Die fachspezifische Ausbildung beträgt im Gesamtstudium 115 ECTS-Credits je Unterrichtsfach und besteht aus fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen. Das Verhältnis zwischen diesen Bereichen wird im Lehrer_innen-Dienstrecht geregelt, und zwar hat der Anteil der Fachdidaktik mindestens 20 Prozent auszumachen. Die Bildungswissenschaftlichen Grundlagen weisen im Bachelor- und Masterstudium insgesamt 60 ECTS-Credits auf. Die Pädagogisch-Praktischen Studien sind – laut Dienstrecht im Umfang von 40 ECTS-Credits – in die BWG und die Fachdidaktik zu integrieren. Das gesetzlich festgelegte Ausmaß der pädagogischen und schulpraktischen Ausbildung wurde im Vergleich zum auslaufenden universitären Diplomstudium deutlich erhöht, wodurch ein vertieftes Verständnis für die Lehrer_innenprofession bei den Studierenden erzielt werden soll.

Eine Umsetzung der hier angeführten gesetzlichen Maßgaben, wie sie im EVSO erfolgt ist, wird in Abb. 3 und Abb. 4 dargestellt. Wie auch aus der Graphik zu entnehmen, ist das Lehramtsstudium kombinationspflichtig, d.h., es sind zwei Unterrichtsfächer zu wählen. Ein Novum besteht darin, sich anstatt eines Unterrichtsfaches für eine Spezialisierung entscheiden zu können. Den Hochschulen ist es selbst überlassen, diese entsprechend ihrer personellen Ressourcen und fachlichen Expertise zu gestalten. Dabei werden u.a. folgende Spezialisierungen angeboten: Inklusive Pädagogik, Mehrsprachigkeit, Berufsorientierung und Religionspädagogik.

		Unterrichtsfach A	Unterrichtsfach B oder Spezialisierung		
8 Semester		Fachwissenschaft und Fachdidaktik (95 EC), davon Pädagogisch-Praktische Studien (5 EC)	Fachwissenschaft und Fachdidaktik (95 EC), davon Pädagogisch-Praktische Studien (5 EC)	240 EC	
		Bildungswissenschaftliche Grundlagen (40 EC), davon Pädagogisch-Praktische Studien (10 EC)			
		Freie Wahlfächer (5 EC)			
		Bachelorarbeit (5 EC)			
		Bachelor of Education			

Abbildung 3: Aufbau Bachelorstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung (EVSO 2017)

		Unterrichtsfach A	Unterrichtsfach B oder Spezialisierung		
4 Semester		Fachwissenschaft und Fachdidaktik (25 EC), davon Pädagogisch- Praktische Studien (5 EC)	Fachwissenschaft und Fachdidaktik (25 EC) davon Pädagogisch- Praktische Studien (5 EC)	120 EC	
		Bildungswissenschaftliche Grundlagen (20 EC)			
		Pädagogisch-Praktische Studien (20 EC)			
		Freie Wahlfächer (5 EC)			
		Masterarbeit (20 EC)			
		Masterprüfung (5 EC)			
		Master of Education			

Abbildung 4: Aufbau Masterstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung (EVSO 2017)

Die nach Bologna-Struktur eingeführten Studienpläne im EVSO orientieren sich am Maßstab einer kompetenzorientierten und modularen Lehramtsausbildung. Die Module der jeweiligen Studienbereiche bilden inhaltliche Einheiten, in denen die zu erwerbenden Kompetenzen festgelegt sind. Diese orientieren sich an (inter-)nationalen Kompetenzkatalogen und nehmen sowohl auf die in den Lehrplänen der Sekundarstufen formulierten Kompetenzen als auch auf die gesetzlichen Vorgaben Bedacht. Laut Gesetzgeber sind folgende Kompetenzbereiche zu berücksichtigen:

„Sie [die 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.“ (*Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen*, 11.07.2013 (BGBl I 2013/124), § 42 1a)

Darüber hinaus sehen die Studienpläne des EVSO die Kernelemente der Lehrer_innenprofession – wie *Sprache und Literalität*, *Gender*, *Medien und digitale Kompetenzen*, *inklusive Pädagogik* – als Querschnittsthemen vor. Eine Verankerung ist entsprechend geregelt; dennoch ist deren Umsetzung aufgrund der Expertise der jeweiligen Lehrveranstaltungsleiter_innen und deren Affinität zu den transversalen Themenbereichen ungewiss. Ausnahmen stellen die beiden gesellschaftlich und bildungspolitisch relevanten Themen *Mehrsprachigkeit* und *Digitale Kompetenzen* dar, die in der aktuellen Curricula-Überarbeitung einen konkreten Schwerpunkt erhalten werden und somit obligatorisch umzusetzen sind. Die ständige Weiterentwicklung der Curricula ist durch einen hohen organisatorischen und inhaltlichen Abstimmungsbedarf gekennzeichnet und erfordert eine unbedingte Kompromissbereitschaft aller Beteiligten. Diese führt zwar zu einem einheitlichen Curriculum, damit aber auch zur schrittweisen Aufgabe der seit langem etablierten Alleinstellungsmerkmale der einzelnen Institutionen bzw. Standorte.

Es ist zu erwarten, dass die oben beschriebene inhaltliche Ausrichtung bei den Studierenden zu einem vertieften Professionsverständnis und zum Erwerb fachlich fundierten Wissens führt, welche als Prämissen einer qualitätvollen Bildungs- und Erziehungsarbeit zu erachten sind. Um den Einstieg ins Berufsleben zu erleichtern, ist für Lehrer_innen aller Schulstufen eine einjährige, durch Mentor_innen begleitete Induktionsphase verbindlich zu absolvieren. Diese kann entweder nach Abschluss des Bachelor- oder Masterstudiums, unter der Voraussetzung eines bestehenden Dienstverhältnisses an einer Schule, erfolgen. Sollte die Induktionsphase bereits nach dem Bachelorstudium in Anspruch genommen werden, so muss für eine unbefristete Anstellung das Masterstudium innerhalb von fünf Jahren abgeschlossen werden. An dieser Stelle kann kritisch angemerkt werden, dass ein berufsbegleitendes Masterstudium

neben einer vollen Lehrverpflichtung und begleitenden Induktionslehrveranstaltungen eine besondere Hürde für Junglehrer_innen darstellt. Des Weiteren stehen Hochschulen vor organisatorischen Herausforderungen, da das Lehrangebot an die Bedürfnisse zweier Studierendengruppen (Vollzeit- und berufstätige Studierende) anzupassen ist.

4 Eignungsfeststellung als Voraussetzung für Lehramtsstudien

Die Grundlage für die Einführung eines einheitlichen Aufnahmeverfahrens zur Feststellung der Eignung für Lehramtsstudien bildet das Bundesrahmengesetz aus dem Jahr 2013. Ergänzend dazu regeln die Rektoratsverordnungen die Durchführung an den jeweiligen Hochschulen. Der Versuch, ein institutionsübergreifendes Aufnahmeverfahren zu gestalten, wurde im *Verbund Aufnahmeverfahren 2013/14* gestartet. Dieses sollte der Überprüfung der kognitiven, persönlichen und sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen der Studienanwärter_innen in Hinblick auf das Anforderungsprofil für den Lehrer_innenberuf dienen. Exemplarisch wird an dieser Stelle das Aufnahmeverfahren im EVSO, dessen beteiligte Institutionen gleichzeitig auch Mitglieder des *Verbunds Aufnahmeverfahren* sind, erläutert.

Das Aufnahmeverfahren ist mehrstufig (weitere Informationen sind unter URL: <https://www.zulassunglehramt.at/> abrufbar); der allgemeine Teil besteht aus einem Online-Self-Assessment (Modul A) und einem computerbasierten Zulassungstest (Modul B). Das erstgenannte Modul dient der Reflexion der eigenen Studien- und Berufswahl. Es handelt sich hierbei um ein Selbsteinschätzungsverfahren, bei dem eine „automatisierte Rückmeldung zu berufsspezifischen Interessen, berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen und pädagogischen Vorerfahrungen“ (Neubauer et al., 2017, S. 9) gegeben wird – mit dem Ziel, Lehramtsstudierende zu gewinnen, die bereits für das berufliche Anforderungsprofil günstige Eigenschaften mit sich bringen. In Modul B „werden durch standardisierte psychologische Tests allgemeine kognitive Funktionen, sprachliche, emotionale und kreativitätsbezogene Kompetenzen sowie ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale erfasst.“ (Neubauer et al., 2017, S. 6) Die Absolvierung eines Face-to-Face-Assessments (Modul C) wird für die Zulassung zum Primarstufenlehramt vorausgesetzt. Im Rahmen dessen werden Merkmale überprüft, die nur in einem persönlichen, strukturierten Gespräch festgestellt werden können, beispielsweise Interaktions- und Kommunikationskompetenzen sowie Reflexionsfähigkeit. Darüber hinaus ist für einige Unterrichtsfächer der Nachweis der sportlichen oder künstlerischen Eignung (Modul C+) zu erbringen.

5 Lehramtsausbildung mit Zukunftsperspektive?

Die Einführung der *PädagogInnenbildung Neu* stellt einen Meilenstein in der österreichischen Lehramtsausbildung dar. Sie führte zu durchaus begrüßenswerten Neuerungen, unter denen vorrangig die flächendeckende Akademisierung aller Lehramtsstudiengänge unter Bedachtnahme der Bologna-Struktur und die Abkehr von den dichotomen Ausbildungswegen im Sekundarstufenbereich zu nennen sind. In diesem Kontext ist auch die gesetzlich verankerte Aufwertung des Lehrer_innenberufs zu betrachten, die jedoch nicht unweigerlich zu einer höheren gesellschaftlichen Anerkennung führt.

Die im Gesetz intendierten Kooperationspartnerschaften haben kontroverse Diskussionen ausgelöst. Positiv zu deuten ist die Entfaltung von Synergieeffekten, die neue Qualitätsstandards in der Lehramtsausbildung in Österreich setzen. Die Kehrseite dieser Medaille zeigt sich in der aufwändigen Koordination innerhalb der Verbände, die von räumlicher Distanz zwischen den Hochschulen, unterschiedlichen Institutionskulturen und zahlreichen Projektmitgliedern gekennzeichnet ist. Demnach ist aber auch die Frage zu stellen, ob durch diese Synergien tatsächlich ein solcher Mehrwert erbracht

wird, der den enormen Ressourcenverbrauch, hervorgerufen durch die intensiven Abstimmungsprozesse, rechtfertigt. In diesem Kontext ist auch die entwicklungsbedürftige technische Unterstützung zu nennen. Diese Baustellen der *PädagogInnenbildung Neu* können nur durch wertschätzendes Miteinander und wohlwollende Kompromissbereitschaft innerhalb der Kooperation bewältigt werden und so zum Fortbestehen der Verbände beitragen.

Literatur

- Altrichter, H., Hanfstingl, B., Krainer, K., Krainz-Dürr, M., Messner, E. & Thonhauser, J. (Hrsg.). (2018). *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft: Zum 80. Geburtstag von Peter Posch*. Münster: Waxmann.
- Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. (11.07.2013 (BGBl I 2013/124)). Zugriff am 15.01.2018 auf https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_124/BGBLA_2013_I_124.pdf
- EVSO. (2017). *Arbeitsbehelf für die Öffentlichkeitsarbeit im EVSO Sekundarstufe Allgemeinbildung: Unveröffentlichtes Dokument*.
- Gehrmann, S., Helmchen, J., Krüger-Potratz, M. & Ragutt, F. (Hrsg.). (2015). *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive* (Bd. Band 2). Münster: Waxmann.
- Messner, E., Krainz-Dürr, M. & Fischer, R. (2018). Lehrer/innenbildung in Österreich. PädagogInnenbildung Neu: ein Jahrhundertgesetz. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft* (S. 130–143). Münster: Waxmann.
- Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B., ... Schupp, H. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (1), 5–21. doi: 10.1007/s35834-017-0178-3
- Speth, C. (2010). *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Tischler, K. (2015). "Lehrerinnen- und Lehrerbildung NEU" in Österreich: Eine typische österreichische Lösung! In S. Gehrmann, J. Helmchen, M. Krüger-Potratz & F. Ragutt (Hrsg.), *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive* (S. 37–56). Münster: Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kucher, V. und Rulofs, M. (2018). Gemeinsam eingerichtete Lehramtsstudien in Österreich - Im Spannungsfeld zwischen Ansprüchen und Herausforderungen. In: *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1, 147 - 157. doi: [10.4119/UNIBI/hlz-92](https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-92)

Online-Supplements:

Eingereicht: 29.05.2018 / Angenommen: 21.08.2018 / Online verfügbar: 19.12.2018

ISSN: 2625-0675



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de). URL <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Together furnished Teacher Training Studies in Austria - In the Field of Tension between Claims and Challenges

Abstract: The following paper focuses on the innovation in the Austrian teacher education, known as “PädagogInnenbildung Neu” that has thoroughly changed the landscape of the teacher education in this Alpine country. The article explores the beginnings of the reform that results from the criticism of the former system. In addition, the fundamental reasons and the main issues concerning the reform are outlined; such as an obligatory academic degree required for all teachers or the equal education for all teachers of secondary education. To provide high quality teacher education in Austria four Teacher Education Networks, comprising the expertise of the participating tertiary institutions, were founded. As a common denominator within these networks conformed teacher education programmes can be seen. In order to ensure high quality of the latter the following measures have been taken: the adaptation of the programmes to the requirements of Bologna (Bachelors and Masters degrees); based on the comprehensive reform Educational Studies and the Practical-Educational Studies have been given a more prominent place in the study programmes. Moreover, an entrance examination to qualify eligible candidates for the teacher education programmes was introduced. Regarding the ambitious aims of this reform, the article examines the challenges dealt with in the process of implementation of the new study programmes as well as calls in question the organisation of the teacher education in Austria.

Keywords: PädagogInnenbildung Neu, Teacher Education, Teacher Education Programmes, Teacher Education Networks, entrance examination