

Die BA/MA-Struktur in der Lehrerbildung: Blicke auf Europa und Modelle für Österreich

Otmar Gassner, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Austria

In Österreich bringt der Bologna-Prozess wichtige Impulse aus Europa für die Reorganisierung der institutionellen Landschaft der Lehrerbildung. Wenn auch erste Bemühungen die Pflichtschullehrerbildung umzustrukturieren schon einige Jahrzehnte zurückreichen, so ist eigentlich erst mit dem Akademienstudiengesetz von 1999 der Ball ins Rollen gekommen. Die Pädagogischen Akademien sollen mit allen anderen Akademien (insgesamt 50) zusammengelegt und an acht Standorten als Pädagogische Hochschulen neu etabliert werden. Daneben wird es auch noch zwei bis drei Standorte mit kirchlicher Ausrichtung geben. Das Hochschulgesetz 2005 liegt im Entwurf vor. (Bundesgesetz 2005)

Damit wird der wichtigen europäischen Forderung nach einem akademischen Abschluss in der Lehrerbildung Rechnung getragen. In einem in Brüssel im Juni 2005 vorgestellten und diskutierten Papier heißt es dazu: „Hochwertige Bildungssysteme benötigen Lehrkräfte, die einen Hochschulabschluss oder einen vergleichbaren Abschluss besitzen.“ (Gemeinsame Europäische Grundsätze, 2005, 2)

Europa und Bologna

Strukturfragen

Die Einführung einer vergleichbaren Struktur akademischer Studienprogramme und Abschlüsse ist seit der Bologna-Erklärung von 1999 in vielen Ländern Europas ernsthaft betrieben worden. Die Stärke dieses Impulses ist in den Länderberichten der Eurydice-Studie *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process* (Eurydice, 2005) und in der OECD-Studie *Teachers Matter* (OECD, 2005) nachzulesen. Wenn allerdings Eurydice im Mai 2005 in der dazu erschienenen Presseaussendung schreibt, dass „das Hochschulstudium in

33 Ländern mittlerweile eine zweistufige Studienstruktur (Bachelor/Master) [aufweist]“, dann gilt diese optimistische Aussage sicher (noch) nicht für die Lehrerbildung.

Ein grundsätzliches Problem ergibt sich aus dem Spielraum, den Bologna bei der Gestaltung der zwei Zyklen einräumt: „3 plus 2“ ist zwar das Basiskonzept, aber „4 plus 1“ ist ebenfalls legitim. Damit sind einigen Ländern für die erfolgreiche Umsetzung des Bologna-Prozesses Brücken gebaut worden. Ungünstige Lösungen entstehen allerdings, wenn die Komponenten beider Modelle anders als ursprünglich intendiert kombiniert werden. Mit „3 plus 1“ oder „4 plus 2“ entstehen nämlich neue Strukturen, die den eben erst entstehenden Raum vergleichbarer Ausbildungsprogramme und Abschlüsse schon wieder verlassen haben. So haben etwa England, die Niederlande und Luxemburg dreijährige Bachelor-Programme, an die sich ein einjähriges MA-Programm anschließt. Die Vergleichbarkeit mit anderen Studienprogrammen, die 60 ECTS-Credits mehr umfassen, ist damit wohl nicht mehr gegeben.

Es ist vielleicht wichtig festzustellen, dass vier- oder sechsjährige Lösungen oft zustande kommen, weil die alten Strukturen und Systemzwänge wie Personal- oder Finanzressourcen sehr beharrlich sind und es nicht zu einer wirklich neu konzipierten Studienarchitektur kommt.

Strukturveränderungen

Die Einführung einer „3 plus 2“-Struktur mit entsprechender Positionierung der Lehrerbildung scheitert nicht nur an Systemwiderständen. Manchmal ist es viel banaler: Wenn wir eine bestimmte Lehrerguppe länger und besser qualifizieren, dann entstehen sowohl auf der Ausbildungsseite höhere Kosten als auch höhere Gehaltsforderungen für bessere Qualifikationen. Damit trifft wohl in vielen Fällen der Finanzminister die Entscheidung über die Struktur der Lehrerbildung.

Die alten EU-Länder scheinen sich gelegentlich mehr Zeit zu lassen bei der Veränderung ihres Hochschulraumes. Während in England die gegebene dreijährige Lehrerbildung mit BA-Abschluss schon Bologna-konform ist, gibt es keine sichtbaren Anstrengungen, die vorwiegend einjährigen MA-Programme entsprechend anzupassen. Ebenso langsam bewegen sich manche Länder mit der klassischen 4-5-jährigen Lehrerbildung mit MA-Abschluss. Bemühungen um neue BA-Programme werden oft nur halbherzig verfolgt.

Die neuen Länder hingegen zeigen sich generell schneller und radikaler bereit, die Lehrerbildung an die vorgeschlagenen Richtlinien anzupassen. So haben etwa Polen, Tschechien, Slowenien und Kroatien die „3 plus 2“ Struktur eingeführt, wobei allerdings auch sie auf ein allgemeines Problem gestoßen sind. Der BA soll zu einer Berufsbefähigung führen, was im Bereich der Schule aber teilweise schwer zu realisieren ist. In Tschechien hat z.B. die Masaryk Universität in Brunn eine technische Lösung gefunden, indem die BA-Abschlüsse zu einer Qualifikation als „Assistenzlehrer“ führen. Es ist jedoch kaum möglich, mit dieser neu eingeführten Qualifikation auch eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt zu finden. Darin zeigt sich die grundlegende Problematik von supranationalen Strukturvorgaben.

ECTS

Für die Vergleichbarkeit von Studienleistungen spielt ECTS eine zentrale Rolle. Es hat sich jedoch gezeigt, dass dieses System nicht ausgereift ist und, vor allem durch unsachgemäßen Einsatz, viel an möglicher Effizienz und Aussagekraft einbüßt. Es ist ernüchternd zu erfahren, dass in einigen europäischen Ländern selbst die Frage, ob ein ECTS-Punkt denn identisch sei mit einer Semesterstunde als wöchentlicher Kontaktstunde, nicht mit Sicherheit geklärt ist. Aber selbst wenn wir von einem Verständnis von ECTS ausgehen, das einen Credit als studentische Arbeitsleistung im Umfang von 25 – 30 Stunden versteht, bringt uns das nur ein kleines Stück in Richtung Vergleichbarkeit. Der zeitliche Aufwand für eine Lehrveranstaltung oder ein Modul und die Studiendauer lassen sich vergleichen, nicht aber das Produkt (Outcome). Es wird in Zukunft darum gehen müssen, „workload“ und „outcome“ zu verknüpfen. Ohne starke inhaltliche Komponente könnte ECTS ein formalistisches Instrument bleiben.

Vor allem wenn die Entwicklung von einem Transfersystem zu einem Akkumulationssystem vollzogen werden soll, um diesem System auch im nationalen Kontext zum Durchbruch zu verhelfen, sind noch große Anstrengungen zu unternehmen. Entscheidende Schritte in diese Richtung werden z.B. im *Tuning Project* gesetzt. (Tuning Education 2004)

Völlig unbefriedigend ist der Vorschlag für „good practice“, zusätzlich zur Bewertung im institutionellen Kontext einen so genannten „ECTS grade“ zu ermitteln. (European credit transfer, 2004, S.5) Da bei dieser statistischen Prozedur nur die positiven Ergebnisse nach einem fixen Prozentschlüssel aufgeteilt werden sollen, sind diese „grades“ nur gruppenbezogen und haben in einem Vergleich mit einer anderen Gruppe keine Aussagekraft. Ich erfahre zwar etwas über die Position der Studenten in einem Leistungsfeld, ich weiß aber nicht, wo das Feld liegt. Detaillierter Ausführungen zu dieser Problematik sind in den *ENTEP Coordination Notes 1*, June 2005 nachzulesen.

Nach diesem kurzen Blick auf die Gesamthematik innerhalb Europas soll die Situation in Österreich diskutiert werden.

Ausgangssituation und Reizpunkte in Österreich

Das österreichische Schulsystem ist weniger kompliziert als die österreichische Lehrerbildung. Einem Anglisten drängt sich dazu ein Vergleich aus dem Bereich der englischen Grammatik auf. Dort sind es die Einsilbigen und die Drei- und Mehrsilbigen, die sich unkompliziert und regelkonform verhalten, während die Zweisilbigen schwierig sind und alle möglichen Zusatzregeln verlangen. Ebenso ist die Lehrerbildung der Volks- und Sonderschullehrer unumstritten in der Pädagogischen Hochschule verankert und die der Lehrer in der Sekundarstufe II in einem MA-Programm der Universität. Schwierig ist auch hier der mittlere Bereich, die Sekundarstufe I.

In der Sekundarstufe I gibt es in Österreich zwei verschiedene Schulformen, in denen Lehrer mit deutlich verschiedenem Ausbildungshintergrund und markant anders akzentuiertem Selbstverständnis unterrichten. Die Lehrer an den Hauptschulen werden an den Pädagogischen Hochschulen (bis 2005 Pädagogische Akademien) ausgebildet, die Lehrer an der Unterstufe der Gymnasien werden an der Universität ausgebildet. Dass Letztere deutlich mehr verdienen als Ersterer ist keine zu unterschätzende Nebensache in der Begegnung dieser beiden Gruppen und auf der Suche nach neuen Lösungen, Strukturen und Organisationsformen für die Zukunft. Hauptschullehrer sehen sich vielfach zuerst als Lehrer mit pädagogischen Aufgaben, während Lehrer am Gymnasium sich oft zuerst einmal als Fachlehrer begreifen. Peadar Cremin, Leiter des größten Colleges für Lehrerbildung in Irland, Mary Immaculate College in Limerick, hat in einer Darstellung des irischen Systems der Lehrerbildung die positive Selbst- und Fremdeinschätzung der Lehrer aller Schultypen betont und dies auf die Einführung eines gleichwertigen Studiums und eines einheitlichen Gehaltsschemas zurückgeführt. (Cremin 2002, 86f)

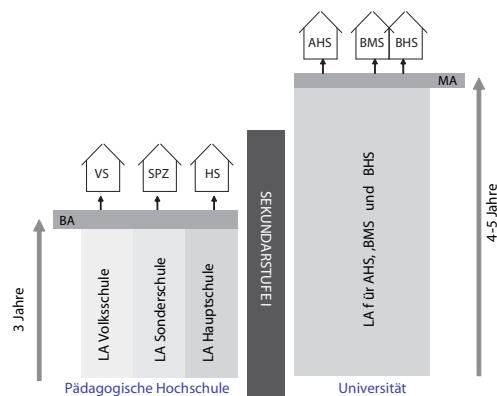


Abbildung 1 Lehrerbildung 2005

Klarzustellen ist also einleitend, dass es derzeit außer Frage steht, dass Volks- und Sonderschullehrer in einem dreijährigen Studienprogramm an der neuen Pädagogischen Hochschule ausgebildet werden sollen und dass die Lehrer der Sekundarstufe II in einem fünfjährigen Studienprogramm an der Universität ausgebildet werden sollen. Damit steht in Österreich außer Streit, dass zukünftige Volksschullehrer und Lehrer für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen BA als Basisqualifikation ausweisen, und Lehrer der Sekundarstufe II einen MA. Gestaltungsfeld für zukünftige und kreative Entwicklungen ist also der Bereich der Sekundarstufe I.

Sind drei Jahre zu wenig? Von der Ausbildung zu lebenslangem Lernen

In einem weiteren Punkt liegen wir in Österreich nicht schlecht. Die Ausbildung der Volks-, Haupt-, und Sonderschullehrer soll weiterhin - und völlig Bologna-konform - drei Jahre betragen. Während dies in vielen Ländern als zu kurz erachtet wird (z.B. Dänemark, Zypern, Griechenland, Norwegen, Portugal), beugen sich andere Länder dem Druck von Bologna (z.B. Luxemburg), einige Länder hatten schon vorher dreijährige Studienprogramme (z.B. England) (ENTEP 2005, 4).

Die Weigerung, auf eine dreijährige Ausbildungsphase umzusteigen, wird oft damit argumentiert, dass die Ausbildungsinhalte in dieser Zeit nicht zu vermitteln seien. Das mag so schon stimmen, aber eben nur dann, wenn wir die jetzigen Inhalte möglichst nahtlos – also ohne Veränderung von Personen und Ressourcen – in ein zukünftiges System hinüberretten wollen.

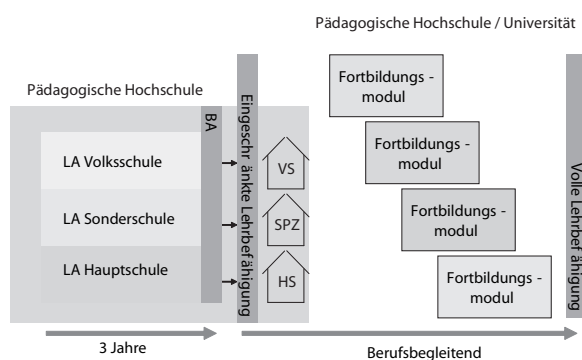


Abbildung 2 Qualifizierungsmodell "Ausbildung plus"

In diesem Zusammenhang möchte ich auf eine weitere Empfehlung des EU-Grundsatz-Papiers verweisen, das klar eine „3 plus 2“-Struktur für die Lehrerbildung formuliert und einen beträchtlichen Teil der Qualifikation von Lehrern in die Weiterbildung verlegen möchte. „Die berufliche Entwicklung von Lehrkräften sollte sich über die gesamte Berufslaufbahn erstrecken und sie sollten durch kohärente Systeme je nach Bedarf auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene unterstützt werden.“ (Gemeinsame Europäische Grundsätze 2005, 3) Und: „Die Entwicklung beruflicher Kompetenzen sollte aus dem Blickwinkel der gesamten beruflichen Laufbahn betrachtet werden. Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass alle Lehrkräfte nach ihrer Erstausbildung alle erforderlichen Kompetenzen besitzen. Die Herausforderung für die Bildungsverantwortlichen besteht jedoch darin sicherzustellen, dass diese Kompetenzen auf kollektiver und institutioneller Ebene vorhanden sind.“ (Gemeinsame Europäische Grundsätze, 2005, S. 3) Zur Realisierung dieser Idee ist es nötig, dass die Ausbildungsinstitutionen ein neues Selbstverständnis entwickeln. In der durch rasante Veränderungen gekennzeichneten Wissensgesellschaft gibt es die eindimensionale Ausbildung für den lebenslangen Beruf nicht mehr. Ausbildung kann nicht mehr leisten als die Vermittlung von beruflichen Basiskompetenzen; weitere und komplexere Kompetenzen müssen von allem Anfang an schon auf die Fortbildungsschiene hin konzipiert sein. Dies kann in einem einfachen Modell so aussehen wie in Abbildung 2.

Was die Diskussion schwierig macht, ist die Tatsache, dass vielfach nicht das gesamte Spektrum der Lehrerbildung gesehen wird, sondern nur die Ausbildungsphase, oder dass die eigene berufliche Position oder institutionelle Machtstrukturen den Blick verstellen. Das oben skizzierte

Modell ist nur denkbar, wenn die Weiterbildung aus dem Bereich der Zufallskonstellationen und der Freiwilligkeit herausrückt und einen völlig neuen Stellenwert im Rahmen von Lebenslangem Lernen erhält. Warum sollte ein Lehrer nach drei Jahren Ausbildung nicht einen BA und eine eingeschränkte (z.B. auf fünf Jahre befristete) Lehrbefähigung erhalten, die nach erfolgreichem Abschluss von Fortbildungsmodulen in eine volle Lehrbefähigung umgewandelt wird?

Dieses Modell lässt sich auch in eine umfassendere Variante weiterdenken. Es wäre vorstellbar, dass die vorgesehenen Module zur Kompetenzerweiterung 40% der nötigen Credits eines MA-Programmes ergeben, sodass mit weiteren 40% von berufsbegleitenden Modulen an der Universität oder Pädagogischen Hochschule und einer entsprechenden wissenschaftlichen Arbeit (20%) ein MA-Abschluss im Rahmen von 120 ECTS-Credits erreicht werden könnte.

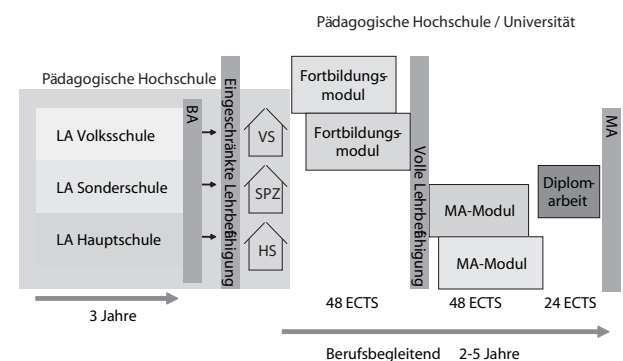


Abbildung 3 Qualifizierungsmodell „Ausbildung plus MA“

Mit diesen Modellen stellt sich die Eingangsfrage neu. Drei Jahre sind ausreichend für die Lehrerausbildung, wenn sie effektiv und kohärent durch Fortbildungsmodulen ergänzt werden. Lehrern mit größerem Lern- und Entwicklungspotenzial könnte über weitere Module der Weg zu einem MA – und damit auch in weitere Berufsfelder oder hin zu einem Doktoratsstudium – eröffnet werden. Damit wäre auch einer Forderung des EU-Grundsatzpapiers entsprochen: „Ausbildungsprogramme für Lehrkräfte sollten auf allen drei Stufen der Hochschulbildung angeboten werden, um ihnen ihren Platz im europäischen Hochschulraum zu garantieren und die Beförderung- und Mobilitätsmöglichkeiten innerhalb ihres Berufes zu verbessern.“ (Gemeinsame Europäische Grundsätze 2005, 5)

Problemfelder der neuen Pädagogischen Hochschule

Die neue Pädagogische Hochschule hat Potenzial und bedeutet einen großen Schritt vorwärts für die österreichische Lehrerbildung. Allerdings sind schon in der Geburtsstunde Problemfelder sichtbar, die gründlich bearbeitet werden müssen.

Strukturumbau

Das erste und vorrangige Thema ist der Strukturumbau. Dies betrifft zum einen den administrativen Bereich, den ich hier ausklammern möchte. Zum anderen ergeben sich in der Lehre große Veränderungen durch eine Verkürzung der Kontaktstunden auf Studentenseite von 164 Semesterstunden auf kolportierte 120 (Diese Zahl ist nicht im Gesetzesentwurf festgeschrieben). Dies hat offensichtliche Konsequenzen auf die Lehre und auf die Art der Wissensvermittlung.

Modularisierung

Unter anderem ergibt sich daraus der Auftrag, das Studium zu modularisieren. Dies wiederum führt zu fachübergreifenden Kontakten und Kooperationen innerhalb der verschiedenen Bereiche der Pädagogischen Hochschule, wodurch die Studienprogramme schließlich kompakter, schlüssiger und widerspruchsfreier werden sollten.

Ausbildung und Fortbildung

Die Herausforderung besteht aber darin, Lehrerbildung nicht als ein abgeschlossenes dreijähriges Studienprogramm zu begreifen und zu konzipieren, sondern als den Grundbaustein für lebenslanges Lernen. Wir müssen allerdings abrücken von den in Österreich bisher üblichen, völlig offenen Angeboten, die relativ unverbindlich und ohne Bedarfserhebung vorfinanziert erstellt wurden. Stattdessen brauchen wir ein Verständnis von Lehrerbildung, das auf dem Erwerb von Kompetenzen beruht. Basiskompetenzen sind innerhalb des BA-Programmes zu erwerben, weiterer Kompetenzerwerb wäre über Fortbildungsmodule berufsbegleitend anzusetzen.

Für ein Gesamtkonzept der Lehreraus- und Fortbildung ist es also nötig, Einigung über einen Kompetenzkatalog herzustellen und dann Module zu entwerfen, die Lehrkräfte befähigen, ihre Handlungskompetenz im Laufe ihrer Lehrtätigkeit kontinuierlich zu steigern.

Diese komplexe Thematik würde ich gerne an Hand von zwei Zitaten zur Situation in den Niederlanden erläutern. Zum einen geht es darum, das Thema „Kompetenzen“ systemisch anzusetzen. Im angezogenen Beispiel ist „Kompetenz“ der Leitbegriff in der Lehrerbildung und damit die Basis für Qualitätsstandards der Profession. Überdies ist es die Verantwortung der Schule, dafür zu sorgen, dass die nötigen Kompetenzen in ausreichendem Maße im Lehrerpool der Schule zur Verfügung stehen: „In the Netherlands, the recent Education Professions Act (2004) stipulates that competence requirements must be set as a quality standard for teaching staff and the teacher education institutions must adapt their programmes to these requirements. Furthermore, the employers/schools are responsible for ensuring that their staff maintains their competence levels. A draft of the competency requirements to be met by teachers has already been drawn up.“ (Implementation 2004, 26)

Die Erstellung eines derartigen Kompetenzkatalogs ist ein schwieriges Unterfangen, da verschiedene Interessenkollisionen zu erwarten sind. Umso mehr ist es notwendig, alle Stakeholders in der Lehrerbildung in die Konzeption und Durchführung einzubinden. Auch dies ist in den Niederlanden vorbildlich gelöst worden: „In the Netherlands several stakeholders participate in the process of developing the competence requirements for Dutch teaching staff. First of all, the profession submits a proposal to a national platform composed of experts representing teacher education institutions, teaching staff and their employers. Once this platform has evaluated the proposal, it submits it to the Government which sets out the official mandatory requirements.“ (Implementation 2004, 26) Auf der Arbeit in den Niederlanden könnte man auch im deutschsprachigen Raum aufbauen, weiters natürlich auf den Ergebnissen des *Tuning Projects* (Tuning Education 2004).

Train the trainers

Eine große Herausforderung, die in Österreich bislang viel zu wenig Beachtung gefunden hat, ist die Qualifizierung des Personals der Pädagogischen Hochschule. Wenn die Pädagogischen Hochschulen als echtes Upgrade der Pädagogischen Akademien zu verstehen sind und die BA-Programme höheren fachlichen Ansprüchen genügen sollen, dann müsste wohl auch das Personal der neuen Institution

für diese neuen Anforderungen gerüstet sein. Während ein Großteil der Lehrenden das Upgrading mit Sicherheit mittragen kann, gibt es einen Prozentsatz von Lehrenden, bei denen eine entsprechende Nachqualifikation für die neuen Aufgaben einzufordern wäre. Sollte dies nicht geschehen, kann in den betroffenen Bereichen kein Qualitätsanstieg erwartet werden.

Allgemein ist festzustellen, dass es um die spezielle Aus- und Fortbildung der Lehrenden in der Lehrerbildung in ganz Europa nicht zum Besten steht. Die Dimension dieser Problematik wurde in einer ENTEP-Konferenz in Tallin 2003 deutlich und betrifft z.B. die Qualifikationen der Praxisbetreuer in der schulpraktischen Ausbildung oder das Handling von neuen Medien im Lehrervortrag.

Strukturumbau und Qualifikationsmodelle

Die Universitäten machen sich in Österreich mit großer Gelassenheit und geringer Eile daran, in der Lehrerbildung eine schlüssige zweistufige Studienstruktur einzuführen. Im Entwicklungsplan der Universität Wien wird 2008 als Deadline für die Einrichtung der zweistufigen Studienstruktur genannt, aber auch auf gesetzliche Schwierigkeiten hingewiesen. (Universität Wien 2005 18) Einer der Gründe für die eher langsame Einführung könnte sein, dass in den bestehenden Studienprogrammen weiterhin Lehrkräfte ausgebildet werden können und kein wirklich zwingender Grund die Einführung von BA-Programmen nahelegt. Es wäre ja bequem, in den bestehenden Programmen einfach nach drei Jahren einen Schnitt zu setzen und den ersten akademischen Grad zu vergeben. Doch dem widerspricht einmal, dass der verbleibende Rest kein kohärentes MA-Programm darstellt, was an der Universität Wien klar gesehen wird. Im Entwicklungsplan der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien vom Juni 2005 heißt es dazu: „Was die flächendeckende Umstellung von UniStg-Diplomstudiengängen auf die BA-MA Struktur betrifft, betrachtet die Fakultät es als nicht sinnvoll, alle vorhandenen (vierjährigen) Diplomstudiengänge einfach durch Teilung und Streckung in aufeinander aufbauende dreijährige BA- und zweijährige MA-Programme umzuwandeln.“ (Entwicklungsplan 2005 19)

Die Fakultät sieht bei der geplanten Neukonzeption der BA-Studiengänge vor, in diesen „die unerlässliche sprachliche Grundausbildung“ durch „Module aus zwei Unterrichtsfächern entsprechenden Bereichen“ zu realisieren. An diesen BA kann (muss aber nicht) ein berufsbezogenes Lehramts-Master-Studium angeschlossen werden. Das BA-Studium wird als breite fachliche Ausbildung verstanden, und erst im darauf folgenden Masterstudiengang sollen auch fachdidaktische, allgemein-pädagogische und schulpraktische Komponenten angeboten werden. (Entwicklungsplan 2005, 21f) Es ist interessant, dass in diesen Überlegungen die Frage der Berufsbefähigung des BA-Abschlusses nicht angedacht wird. Auch wenn im Gesamtentwicklungsplan der Universität Wien die „Doppelprofilierung“ der BA-Studiengänge als „berufsvorbildend und berufsbefähigend“ und andererseits als „Vorbereitung auf weiterführende Magisterprogramme“ gesehen wird, wird die Art der Berufsbefähigung für BA nicht ausgeführt. (Universität Wien 2005, 18)

An anderer Stelle der österreichischen Universitätslandschaft ist hier weitergedacht worden, und die gewählte Lösung öffnet neue Wege und impliziert auch Chancen für zukünftige Entwicklungen. Dazu ein Zitat aus dem „Studienplan für das Bakkalaureatsstudium mit darauf aufbauendem Magisterstudium der Katholischen Religionspädagogik an der Universität Innsbruck“: „Das Bakkalaureatsstudium qualifiziert zur Mitarbeit in kirchlichen und gesellschaftlichen Institutionen, im Seelsorgs- und Bildungsbereich (ständige Diakone,

JugendleiterInnen, Erwachsenenbildung, SeelsorgerInnen im kategorialen Bereich wie Krankenhaus u.ä.). Es stellt auch die fachliche Basis dar zur Erteilung der kirchlichen *Missio canonica* als außerordentliche Befähigung zur Erteilung von Religionsunterricht an Pflichtschulen im Rahmen eines pastoralen Berufes.“ (Mitteilungsblatt, 2005, S. 226) Von besonderer Bedeutung ist die doch schon ausdifferenzierte Vorstellung eines möglichen Berufsfeldes für Absolventen des BA-Studienganges. Eine absolute Vorreiterrolle nimmt die Theologische Fakultät aber mit dem Vorstoß in die Schule auf. Absolventen sollen mit diesem Studium die Basis für die Erteilung von Religionsunterricht an Pflichtschulen erhalten. Dieser Passus bricht mit einem Tabu der österreichischen Schul- und Bildungslandschaft: Zum ersten Mal wird einem Universitätsabgänger das Recht eingeräumt, an Volks- und Hauptschulen zu unterrichten.

In diesem Zusammenhang möchte ich eine Idee aufgreifen, die ich vor fünf Jahren skizziert habe (Gassner, 2001). Die Abgänger der BA-Studiengänge für das Lehramt (in der Sekundarstufe I) von der Universität und von der Pädagogischen Hochschule haben dieselbe formale Qualifikation eines Bakkalaureats; die Schüler, die sie unterrichten gehören zur selben Altersgruppe der Zehn- bis Vierzehnjährigen; die Lehrpläne und auch die approbierten Schulbücher sind dieselben. Es liegt daher nahe, alle Lehrer mit einem BA-Abschluss generell im Bereich der Sekundarstufe I einzusetzen und keine schulformspezifische Trennung vorzunehmen. Dies würde auch das Problem der Universität lösen, kein Berufsfeld für ihre Abgänger anbieten zu können.

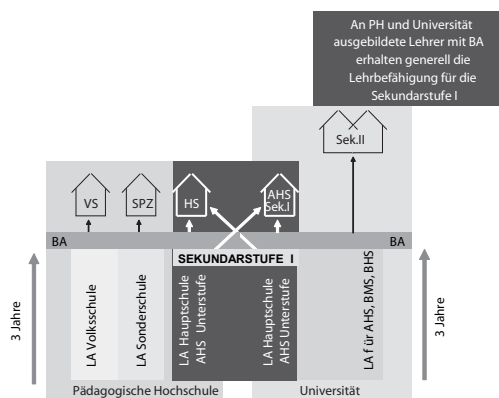


Abbildung 4 Modell für Berufsbeurteilung

Möglicherweise ist dieses Modell für manchen (vor allem in Österreich) zu radikal. Es ist daher auch denkbar, hier eine Zwischenlösung anzusteuern. Es kann erwartet werden, dass bei einer gegebenen Fortbildungsverpflichtung eine größere Zahl von Lehrern bereit wäre, noch etwas mehr zu investieren und einen MA zu erwerben. Ein mehr fachwissenschaftlich orientierter Master für Abgänger der Pädagogischen Hochschulen und ein mehr pädagogisch-didaktisch orientierter Master für Universitätsabgänger könnten als Qualifikation für die Unterrichtserteilung im jeweils anderen Segment dienen, also PH-Absolventen auch an der AHS und Universitätsabsolventen auch an der Hauptschule. Mit Bezug auf die oben angeführten Elemente der Vergleichbarkeit der beiden Bereiche auf der Sekundarstufe I erscheint diese Variante aber weniger günstig, doch wären dadurch wesentlich weniger Lehrer betroffen und der systemische Einschnitt weniger drastisch, was die Lösung verträglicher macht.

Abgrenzung und Kooperation

Das Gesetz, das die Etablierung der Pädagogischen Hochschulen regelt, hat den Ministerrat passiert und soll im Dezember 2005 im Parlament beschlossen werden. Damit ist nun auch in Österreich die Lehrerbildung vollständig im tertiären Bereich angesiedelt. Eine offene und breite Kooperation und gegenseitige Anerkennung aller an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen wäre wünschenswert. In der Realität sind aber derzeit kaum ernsthafte Ansätze in diese Richtung erkennbar, im Gegenteil. Im Entwicklungsplan der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien heißt es: „LehrerInnen mit universitär fundierter Ausbildung [sind] anderen überlegen, weil ein wissenschaftliches Studium sowohl breiteres und tieferes Fachwissen vermittelt, und weil die akademische Auseinandersetzung mit einem Fach der beste Einstieg in lebenslanges Lernen ist.“ (Entwicklungsplan 2005, 22) Dies positioniert die „anderen“ und schafft eine wenig konstruktive Basis für Kooperation.

Auch Passagen im Gesamtentwicklungsplan der Universität Wien sind wenig geeignet, gegenseitiges Vertrauen zu demonstrieren oder aufzubauen. In klarem Gegensatz zum Hochschulgesetz 2005, in dem in §8/Abs.3 die Fort- und Weiterbildung als Aufgabe der Pädagogischen Hochschule festgeschrieben ist, fordert die Universität Wien: „Die Weiterbildung von AbsolventInnen der Lehramtsfächer soll im Sinne des lebensbegleitenden Lernens zu einem attraktiven Element des universitären Lehrangebots ausgebaut werden, da nur an den Universitäten dafür die entsprechenden Kompetenzen vorhanden sind.“ (Universität Wien 2005, 22)

Das Feld wird auch in anderen Bereichen in der Form von offensivem Marketing abgesteckt, wobei das spezielle praxisorientierte Know-how nicht von Universitäten kommt, sondern von der Praxisseite angeliefert wird: „Das Unterrichtspraktikum, das AbsolventInnen von Lehramtsstudien nach Beendigung ihrer Studien an der Universität zu absolvieren haben, soll in Kooperation mit den Schulen und anderen Partnerinstitutionen als Teil der universitären Weiterbildung etabliert werden.“ (Universität Wien 2005, 22) Da es sich hier in der Vergangenheit um Kooperationen der Pädagogischen Institute mit den Universitäten gehandelt hat und diese Pädagogischen Institute jetzt Teile der neuen Pädagogischen Hochschule sind, können wir spannende Entwicklungen erwarten.

Die Tür ist allerdings nicht zugestoßen, wenn im selben Papier als eine von mehreren Maßnahmen formuliert wird: „Entwicklung von Kooperationsmodellen mit den zukünftigen Hochschulen für Pädagogische Berufe mit dem Ziel der Kompetenzbündelung der vorhandenen Expertise und der Diskussion von Schnittstellen in den Ausbildungsgängen.“ (Universität Wien 2005, 23) Genau darum soll es im Schlussteil dieses Artikels gehen.

An dieser Stelle sollen nur zwei Modelle zur Diskussion gestellt werden, die an das BA-Studium anschließende MA-Studiengänge betreffen. Als Ausgangspunkt verwende ich hier einen Entwurf zu einem „Koevolutionären Modell“ von Michael Schratz, Universität Innsbruck (2005). Grundsätzlich wäre es der unkomplizierte Idealfall, wenn alle BA-Absolventen der Pädagogischen Hochschule berechtigt wären, einen Lehramts- oder Pädagogik-Master an der Universität zu belegen, und, analog dazu, die BA-Absolventen der Universität einen Master an der Pädagogischen Hochschule machen könnten. Allerdings ist dafür Voraussetzung, dass die BA-Studiengänge als gleichwertig eingeschätzt werden. Unter den gegebenen Umständen kann gleichwertig nicht heißen, dass die Lehrinhalte und learning outcomes identisch sein sollen, sondern vielmehr dass die jeweils vorhandenen Stärken der Institutionen zu einer Akzentverschiebung der

Kompetenzen führen, dass diese aber erwünscht und als gleichwertig erfahren wird. In einem solchen Modell wäre es möglich, dass Hauptschullehrer über einen Lehramts-Master auf der Universität ein Upgrade ihrer Lehrbefähigung erhalten, das auch die Sekundarstufe II umfasst.

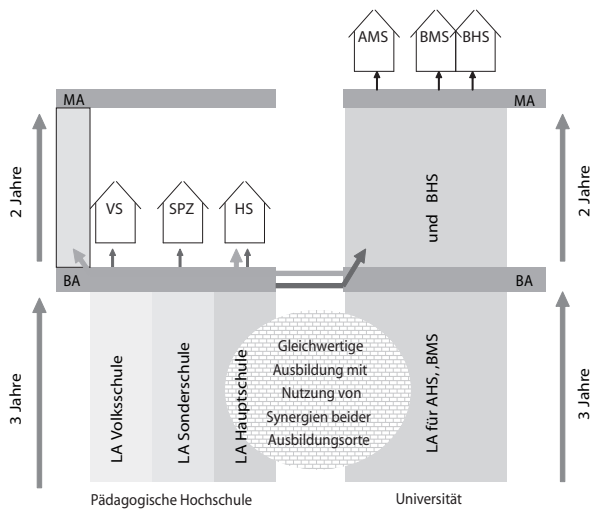


Abbildung 5 Koevolutionäres Modell 1

Ein derartiges Modell wird derzeit an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien nicht angedacht. Dort sollen die Bakkalaureatsstudien eher breit angelegt werden, damit nicht unbedingt ein „berufsbezogenes Lehramts-Master-Studium“ angehängt werden muss, während allgemein-pädagogische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Komponenten erst im Lehramts-Master enthalten sein sollen. Es wird also eine Form des konsekutiven Modells angestrebt, die in anderen Ländern nicht immer von großem Erfolg getragen war. (Entwicklungsplan 2005, 21f; vgl. auch Blömeke 2001, 18)

Es ist möglich, dass die im Modell 1 (Abbildung 5) apostrophierte Gleichwertigkeit der Ausbildung von den Institutionen nicht gesehen wird. In einem solchen Fall könnte eine Lösung angestrebt werden, bei der zwei Drittel der Ausbildungsinhalte als absolut gleichwertig festgelegt werden und ein Drittel für die individuelle Profilbildung reserviert bleibt (Modell 2, Abbildung 6). Die daraus resultierende Divergenz der erworbenen Kompetenzen könnte in einem so genannten Brückenjahr (wie es auch im flämischen Teil Belgiens vorgesehen ist) an der Institution, die den Master-Studiengang anbietet, angesprochen werden. „By means of the mechanism of bridging courses (schakelprogramma), holders of professionally oriented Bachelor's degrees may have access to Master's programmes.“ (Eurydice 2005, 56)

Als Nebeneffekt könnten über die Zusatzqualifikationen, die in diesem Brückenjahr erworben werden, auch zusätzliche Lehrbefähigungen entstehen. So könnten Universitäts-Bachelor mit Brückenjahr auch an Hauptschulen und Bachelor von Pädagogischen Hochschulen auch an der Unterstufe der Gymnasien unterrichten.

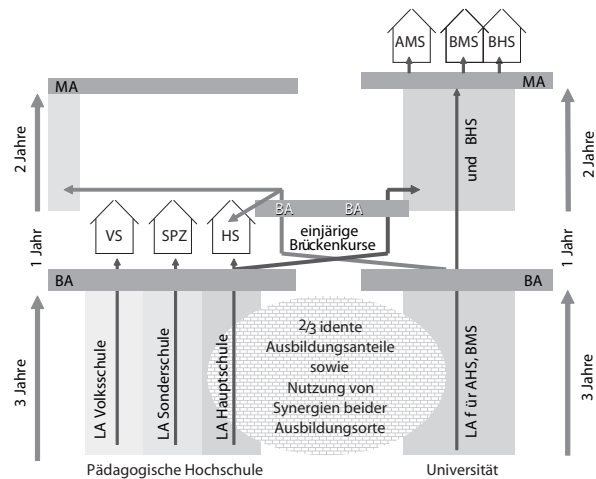


Abbildung 6 Koevolutionäres Modell 2

Ausblick

Das neue Hochschulgesetz, das im November 2005 verabschiedet werden soll, wird Fakten schaffen. Dann wird die Pflichtschullehrerausbildung ab 2007 als BA-Studiengang organisiert werden. Die Universitäten werden ihrerseits bis 2008 eine zweistufige Studienarchitektur in der Lehrerbildung etabliert haben. Diesen faktischen Raum werden wir zu füllen wissen: mit Studien, mit Diskussionsrunden, mit Symposien, mit Positionspapieren, aber auch mit Geschichten, mit Hoffnungen und Ängsten, mit Mythen und Visionen.

Literatur

Blömeke, S. (2001), B.A.- und M.A.-Abschlüsse in der Lehrerbildung – Chancen und Probleme' in: Seibert, N. (ed.) *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche*, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 163-183.

Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). Entwurf: Begutachtungsfrist: 17. Oktober 2005 (www.bmbwk.gv.at/schulen/recht/erk/hsg_05.xml?style=text,30-09-2005).

Cremin, P. (2002), 'Teacher education in Ireland' in: Gassner, O. (ed.), *Strategies of Change in teacher education - European views; Conference proceedings of the ENTEP/BLK conference held at the Feldkirch College of Teacher Education, January 2002*, Feldkirch: Pädagogische Akademie Feldkirch, 75-104.

ENTEP Coordination Notes, 1, June 2005 (www.pafeldkirch.ac.at/entep/coordinationnotes/CN_1_05.doc,25-09-2005).

Entwicklungsplan der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien (2005), (www.univie.ac.at/dekanat-phil-kult/downloads/entw_plan_phil_fakult_wien.pdf,25-09-2005).

European Credit Transfer and Accumulation System (http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/ects/en.pdf,25-09-2005).

Eurydice (2005), *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05; National Trends in the Bologna Process*, Brussels, Eurydice (www.eurydice.org/documents/foche2005/en/frameset.htm,25-09-2005).

Gassner, O. (2001), 'Visionspapier: Lehrerbildung in Vorarlberg im Jahre 2005. Ein Kooperationsmodell' in: *Vorarlberger Lehrerzeitung*, 4, 01/2001, 26-29.

Gemeinsame Europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften, (http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_de.pdf, 25-09-2005).

Im Blickpunkt: Strukturen des Hochschulbereichs in Europa – 2004/05, Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses, Pressemappe (2005), (www.eurydice.org/news/communique/de/pr065de.pdf, 25-09-2005).

Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme, Working Group A (2004), *Improving the Education of Teachers and Trainers, Progress Report* (<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf>, 30-09-2005).

Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck (2005), Studienjahr 2004/2005, 28. Stück, ausgegeben am 18. Februar 2005 (www2.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2004-2005/28/mitteil.pdf, 25-09-2005).

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing.

Tuning Education Structures in Europe, Final Report (2004), (www.relint.deusto.es/tuningproject/index.htm, 30.09.2005).

Universität Wien 2010 (2005), *Entwicklungsplan der Universität Wien*, Rektorat der Universität Wien (www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/entwicklung.pdf, 25-09-2005).

