



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Universitäre LehrerInnenausbildung in der Zweiten
Republik. Mit besonderer Berücksichtigung
der Universität Wien und des Unterrichtsfachs Geschichte,
Sozialkunde und Politische Bildung“

Verfasserin

Martina Zauner

Angestrebter akademischer Grad

Magistergrades der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im April 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A190 313 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

INHALTSVERZEICHNIS

Abkürzungsverzeichnis und Definitionen	5
Vorwort	7
1. Einleitung und Kapitelübersicht	8
2. Zur Quellenlage	10
3. Historischer Abriss der österreichischen Bildungs- und Schulpolitik nach 1945	12
3.1. Der Wiederaufbau des Schul- und Bildungswesens nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und die gesetzliche Regelung von 1962	13
3.2. Bildungspolitik nach dem Erlass des Schulgesetzwerk 1962	15
3.3. Fortführung der bildungspolitischen Modifikationen in den Siebziger und Achtziger Jahren	17
3.4. Die legislatischen Maßnahmen der Neunziger Jahre	19
3.5. Zielvorstellungen der Bildungspolitik im 21. Jahrhundert	20
3.6. Bildung und Schule: Grundkonzeptionen der österreichischen Parteien	22
3.7. Bildungspolitik und Einfluss der Kirche	24
3.8. Fazit	26
4. Die österreichischen Hochschulen nach 1945 - Reformen und gesetzliche Veränderungen in der Zweiten Republik	28
4.1. Die Studiengesetze	29
4.2. Die Organisationsgesetze	36
4.3. Die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes	38
4.4. Die Universitäten zum gegenwärtigen Zeitpunkt	42
5. Allgemeines zur Ausbildung von LehrerInnen in Österreich	43
5.1. Die derzeitigen Rahmenbedingungen	44
5.2. Die Pädagogischen Hochschulen	47
5.2.1. Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen	48
5.2.2. Die Situation zum gegenwärtigen Zeitpunkt	50

5.2.2.1.	Veränderungen durch das Hochschulgesetz 2005	50
5.2.2.2.	Die Ausbildungsmodelle	52
5.3.	Allgemeines zur universitären LehrerInnenausbildung	54
5.3.1.	Die derzeitige Konzeption der universitären Lehramtsstudien	54
5.3.1.1.	Die Struktur der Lehramtsstudien	54
5.3.1.2.	Berufliche Möglichkeiten	57
5.3.2.	Kooperation Universität – Schule	59
5.3.3.	Das Unterrichtspraktikum	61
5.4.	Fazit	65
6.	Die Ausbildung von Lehramtsstudierenden an der Universität Wien	67
6.1.	Zur Geschichte der Universität Wien	67
6.2.	Die Formierung der Lehramtsstudien an der Universität Wien – ein kurzer Überblick	68
6.3.	Die pädagogische Ausbildung von LehramtskandidatInnen als Teil der universitären LehrerInnenbildung	73
6.3.1.	Die Studienordnung für die pädagogische Ausbildung von LehramtskandidatInnen	76
6.3.2.	Die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung und schulpraktische Ausbildung zum gegenwärtigen Zeitpunkt	79
7.	Die LehrerInnenbildung für das UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien	82
7.1.	Beschreibung der aktuellen Situation	82
7.1.1.	Das Lehramtsstudium GSP	82
7.1.2.	Bestandesaufnahme im Studienjahr 2007/08	83
7.2.	Zur Situation der Nachkriegszeit	85
7.3.	Die LehrerInnenausbildung scheint sich zu formen	87
7.3.1.	Bundesgesetz über geisteswissenschaftliche Studien 1971	87
7.3.2.	Studienordnung für die Studienrichtung Geschichte 1975	88
7.4.	Effiziente LehrerInnenausbildung an der Universität – ein Desiderat	91
7.5.	Fortschritte in den Neunziger Jahren	95
7.5.1.	Gesetzliche Veränderungen	95

7.5.2. Standpunkte zur Reform der universitären LehrerInnenbildung	100
7.6. Die universitäre LehrerInnenbildung im 21. Jahrhundert	104
7.7. Resümee	107
8. Zur Profession der Geschichtslehrerin/des Geschichtslehrers	109
8.1. Die Rolle der Fachdidaktik	109
8.1.1. Von der Notwendigkeit der Fachdidaktik	109
8.1.2. Errungenschaften in den vergangenen Jahren	114
8.2. Anforderungsprofil für LehrerInnen, Professionalisierung des Lehrberufs und Kompetenzen	118
8.2.1. Das Anforderungsprofil	119
8.2.2. Die Professionalisierung des Lehrberufs	122
8.2.3. Die Frage nach Kompetenzen	125
8.2.4. Die Position der Universität Wien zum gegenwärtigen Zeitpunkt	127
8.3. Fazit	132
9. Tendenzen für die Zukunft	133
10. Schlusswort	136
Literaturverzeichnis	139
Gesetzestexte	140
Monographien	143
Artikel und Beiträge in Sammelbänden	146
Artikel in Zeitschriften	146
Online-Ressourcen	
Anhang	150
Abstract (deutsch und englisch)	151
Abbildungsverzeichnis	152
Darstellung I: Darstellung ‚Struktur des Bologna-Prozesses in Europa‘	
Darstellung II: Auszug aus dem BGBl. 2006, Nr. 30, § 85 Abs. (1); Überführung der Pädagogischen Akademien in Hochschulen	
Darstellung III: Studienplan für die pädagogische und schulpraktische Ausbildung von LehramtsstudentInnen an der Universität Wien	
Curriculum Vitae	155

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule(n)
AHStG	Allgemeines Hochschulstudiengesetz
AStG	Akademien-Studiengesetz
BMS	Berufsbildende Mittlere Schule(n)
BHS	Berufsbildende Höhere Schule(n)
BGBI	Bundesgesetzblatt
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000-2007)
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BVG	Bundesverfassungsgesetz
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
ECTS	European Credit Transfer System
EU	Europäische Union
GSK	Geschichte und Sozialkunde
GSP	Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
ITT	Initial Teacher Training
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (dt. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PädAK	Pädagogische Akademien/Hochschulen
PISA	Programme for International Student Assessment (dt. Programm zur internationalen Schülerbewertung)
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SWS	Semesterwochenstunden
UF	Unterrichtsfach
UG	Universitätsgesetz
UOG	Universitäts-Organisationsgesetz
UniStG	Universitäts-Studiengesetz
UPG	Unterrichtspraktikumsgesetz
z.B.	Zum Beispiel
ZSP	Zentrum für schulpraktische Ausbildung

DEFINITIONEN

Die Begriffe „LehrerInnenbildung“ und „LehrerInnenausbildung“ werden synonym verwendet.

Weibliche und männliche Personen werden nicht separat adressiert, sondern vorwiegend durch die für beide Geschlechter passende Begriffe wie „LehrerInnen“, „SchülerInnen“ oder „LehramtskandidatInnen“ angesprochen. Werden bei Zitaten nur männliche Personen adressiert, so wurde dies akkurat aus der verwendeten Literatur übernommen. Diese Vorgehensweise trifft ebenfalls für Textstellen zu, welche nach der alten Rechtschreibung verfasst wurden.

Das Bundesgesetzblatt „[...] ist das erscheinende amtliche Verkündungsblatt für Gesetze und Rechtsverordnungen des Bundes [...]“ (Köbler 200, S. 77).

Eine Verordnung „[...] ist die behördliche Anordnung [...]. Sie kann aufgrund einer gesetzlichen Ermächtigungsgrundlage von der Regierung, einzelnen Ministerien oder nachgeordneten Behörden erlassen werden. Dadurch kann sie leichter und schneller entstehen als das formelle Gesetz“ (Köbler 200, S. 453).

Der Erlass „[...] ist [...] die für den internen Dienstbetrieb der Verwaltung bestimmte allgemeine Anweisung der übergeordneten Behörde [...]“ (Köbler 200, S. 126).

Die Novelle „[...] ist die Abänderung oder Ergänzung eines Gesetzes in Einzelbereichen [...]“ (Köbler 200, S. 295).

VORWORT

Da ich selbst das Lehramt anstrebe, habe ich das Verfassen meiner Diplomarbeit zum Anlass genommen, mich mit der österreichischen Bildungspolitik und insbesondere mit der universitären LehrerInnenbildung genauer auseinanderzusetzen.

Die Profession von LehrerInnen sowie deren Ausbildung und Kompetenzen wird in der Gesellschaft immer wieder heftig diskutiert. Bedingt durch Dynamik und gewandelten Funktionen von Unterrichts- und Bildungswesen, ist es mir ein Anliegen mich mit der universitären Ausbildung von LehrerInnen zu beschäftigen. Gegenstand meiner Diplomarbeit ist daher die wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema LehrerInnenbildung während der Zweiten Republik. Hierbei ist vor allem die universitäre Ausbildung von LehrerInnen und das Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien von Bedeutung.

An dieser Stelle möchte ich mich auch sehr herzlich bei Herrn Prof. Alois Ecker für das Betreuen meiner Diplomarbeit bedanken. Durch seine Unterstützung, seine umfassende Betreuung und seiner mir gewidmeten Zeit, war es mir möglich eine profunde und gelungene Arbeit zu verfassen.

Ich danke auch all jenen Menschen, welche mich im Laufe meines Studiums begleitet und immer unterstützt haben. Besonderer Dank gebührt meinen Eltern, Walfrieda und Johann Zauner, und meinen vier Geschwistern, Angelika, Sabina, Astrid und Johannes, sowie all meinen Freunden und Freundinnen, welche immer an meiner Seite sind.

1. EINLEITUNG

Wie im Titel bereits angekündigt, beschäftigt sich meine Arbeit mit dem Aspekt der universitären LehrerInnenbildung. Da dieser Themenschwerpunkt allerdings sehr umfangreich ist, ist es notwendig, die Thematik einzugrenzen. Ausgehend vom Ende des „Dritten Reichs“ und der Errichtung der Zweiten Republik im Jahre 1945 bis hin zur Gegenwart, umfasst die zeitliche Ebene meiner Diplomarbeit die gesamte Zweite Republik. Die räumliche Ebene bezieht sich auf die Universität Wien sowie das Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Dies impliziert, dass diese beiden Aspekte im Rahmen meiner Arbeit besondere Berücksichtigung erfahren sollen und die nachfolgenden Punkte werden dabei im Detail expliziert. Meine Arbeit soll

- die wichtigsten Entwicklungen und Geschehnisse des Bildungswesens nach 1945 erläutern und diese in sozialpolitischen Kontext stellen.
- die Strukturveränderungen und Reformmaßnahmen an den Universitäten und Hochschulen während der Zweiten Republik darlegen.
- veranschaulichen, welche Formen bei der Ausbildung von LehrerInnen in Österreich nach 1945 von Relevanz waren und sich mit den derzeitigen Rahmenbedingungen der LehrerInnenbildung beschäftigen.
- auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die pädagogisch-wissenschaftliche Ausbildung von LehramtsstudentInnen an der Universität Wien und auf das nach dem Studium folgende Unterrichtspraktikum eingehen.
- darstellen, wie sich die universitäre Ausbildung von LehrerInnen für das Unterrichtsfach GSP im Lauf der Zweiten Republik entwickelt hat und welche elementaren Veränderungen von statten gegangen waren.
- den immer größer werdenden Stellenwert der fachdidaktischen Ausbildung von LehrerInnen beleuchten und sich dem Leitgedanken der Professionalisierung des Lehrberufes sowie der Vermittlung von Kompetenzen widmen.
- einen kurzen Abriss davon geben, wie sich die universitäre Ausbildung von LehrerInnen in Zukunft entwickeln wird und welche Leitlinien dabei eine Rolle spielen werden.

Um gegenwärtig bedeutsame Situationen und Thematiken interpretieren und folglich Schlüsse ziehen zu können, müssen Entwicklungen der Vergangenheit thematisiert werden. Deshalb widmet sich der erste Teil meiner Arbeit, Kapitel drei, der Thematik ‚Bildung in Österreich nach 1945‘. Somit wird allen voran ein kurzer Einblick in die Entwicklung der Bildungspolitik nach 1945 gegeben.

Da die universitäre LehrerInnenbildung im postsekundären Bildungssektor angesiedelt ist und dieser Abschnitt die abschließende Etappe des österreichischen Bildungssystems darstellt, scheint mir eine Abhandlung der wesentlichsten Strukturveränderungen und Reformmaßnahmen im Hochschulbereich von großer Bedeutung. In Kapitel vier wird also insbesondere auf die Entwicklung von gesetzlichen Paradigmen eingegangen und die universitären Studien- und Organisationsgesetze besprochen. Zudem wird auf den Entwicklungsprozess hinsichtlich der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes seit den Neuziger Jahren eingegangen und eine kurze Darstellung der Universitäten zum gegenwärtigen Zeitpunkt gegeben.

Kapitel fünf beschäftigt sich mit der Ausbildung von LehrerInnen und expliziert die strukturellen sowie institutionellen Bedingungen der LehrerInnenbildung. Da die Ausbildung von LehrerInnen in Österreich keiner einheitlichen Gestaltung unterliegt, sondern in Pädagogische Hochschulen und Universitäten gegliedert ist, erscheint mir eine Darstellung dieses Sachverhalts von besonderer Relevanz. Allen voran werden in Kapitel fünf die derzeitigen Rahmenbedingungen der LehrerInnenbildung in Österreich dargelegt. In diesem Kapitel wird einerseits auf die Ausbildung von LehrerInnen an Pädagogischen Hochschulen sowie deren Entwicklung eingegangen und andererseits widmet sich dieser Teil auch der universitären LehrerInnenausbildung im allgemeinen Kontext. Das heißt, dass sowohl die LehrerInnenbildung an den Universitäten in allgemeinen Zügen als auch die Kooperation zwischen den Institutionen Universität und Schule beschrieben wird. Weiters wird in diesem Teil meiner Arbeit das Unterrichtspraktikum, welches an die universitäre LehrerInnenbildung anschließt, besprochen.

Kapitel sechs widmet sich der Ausbildung von LehramtskandidatInnen an der Universität. Zum einen wird hier auf die Geschichte der Universität Wien eingegangen und zum anderen wird in knapper Form die Formierung der Lehramtsstudien an der Universität Wien beschrieben. Da die Elemente der

schulpraktischen und pädagogischen Ausbildung für alle LehramtsstudentInnen einen verpflichtenden Teil ihres Studiums darstellen, wird bereits in Kapitel sechs auf diesen Aspekt eingegangen.

Die Ausbildung von LehrerInnen für das Unterrichtsfach GSP an der Universität Wien wird in Kapitel sieben behandelt. Da dieser Themenbereich rückblickend bearbeitet wird, beschäftigt sich die Arbeit anfangs mit der gegenwärtigen Lage der LehrerInnenbildung an der Universität Wien im Unterrichtsfach GSP. In weiterer Folge wird ein historischer Rückblick stattfinden und die Entwicklungen der universitären LehrerInnenausbildung werden anhand von normativen Quellen erläutert; von den Anfängen der Zweiten Republik im Jahre 1945 bis hin zum Beginn des 21. Jahrhunderts in das Jahr 2008. Ein profundes Resümee der historisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Thema soll anschließend zeigen, welchen deutlichen Modifikationen die Ausbildung von LehramtskandidatInnen unterlegen war und wie diese zunehmend an Bedeutung gewonnen hat.

Als letzter Schwerpunkt dieser Arbeit sollen in Kapitel acht einerseits die Anforderungen und die Professionalisierung des Lehrberufes diskutiert werden und andererseits beschäftigt sich dieser Teil mit der Rolle der Fachdidaktik bei der universitären LehrerInnenausbildung. Generell muss festgehalten werden, dass die Fachdidaktiken an den Universitäten insbesondere in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen haben.

2. ZUR QUELLENLAGE

Der definitive Zeitpunkt für das Ende der wissenschaftlichen Bestandesaufnahme meiner Arbeit ist das Sommer 2008. Der von mir gewählte Zeitpunkt begründet sich zum einen durch das Ende des Studienjahres 2007/08 und zum anderen durch die im Juli de facto aufgelöste Koalition von SPÖ und ÖVP. Jegliche Geschehnisse sowie Veränderungen im Bereich der LehrerInnenausbildung nach diesem Zeitpunkt sind Gegenstand nachfolgender Forschungen und Analysen.

In dieser Arbeit soll versucht werden, der Entwicklung der Ausbildung von LehrerInnen, insbesondere der universitären LehrerInnenbildung, nachzugehen. Hinsichtlich der Quellenlage bilden sämtliche Gesetzestexte die wesentliche Grundlage dieser Arbeit. Anhand von gesetzlichen Bestimmungen soll die Arbeit Entwicklungen des Bildungswesens – insbesondere im postsekundären Bildungssektor – nachzeichnen und feststellen. Ebenso soll veranschaulicht werden unter welchen gesetzlichen Paradigmen die universitäre LehrerInnenausbildung stattgefunden und sich entwickelt hat.

Zum Verfassen der Arbeit wurden aber auch Monographien sowie diverse Artikel aus Magazinen und Journalen herangezogen, welche sich mit den Themengebieten Bildungs- und Schulpolitik sowie der universitären Ausbildung von LehrerInnen beschäftigen. An dieser Stelle seien einige Worte zur Forschung in der LehrerInnenbildung gesagt. Es muss festgehalten werden, dass „[d]ie wissenschaftliche Forschung und Literatur zum Thema Lehrerbildung [...] relativ unkoordiniert [ist]“ (Ecker 1990, S. 54). Diese Aussage ist auch fast 20 Jahre später (!) im Großen und Ganzen zutreffend. Hierfür sind mehrere Gründe zu nennen. Zum einen befasst/e sich die Bildungsforschung größtenteils mit der Ausbildung der Kinder und Jugendlichen; dieser Aspekt ist elementarer Bestandteil unserer Gesellschaft und folglich wird dieser Thematik sehr viel Aufmerksamkeit zuteil. Im Vergleich dazu – unglücklicherweise – kann die LehrerInnenbildung nur als ein peripherer Teil der Bildungsforschung definiert werden. Ein weiterer Grund für diesen Sachverhalt ist, dass erst in den letzten Jahren damit begonnen wurde, die Ausbildung von LehrerInnen als eigenständigen Wissenschaftsbereich zu betrachten und diesen auch der wissenschaftlichen Forschung sowie dem wissenschaftlichen Diskurs zu unterziehen¹. Zwar wurde in den vergangenen Jahren zunehmend damit begonnen die Ausbildung von LehrerInnen bzw. einzelne Teilaspekte der LehrerInnenbildung dem wissenschaftstheoretisch zu analysieren, aber dies bedurfte und bedarf immer einem großen Engagement einzelner WissenschaftlerInnen und findet nach wie vor lediglich punktuell an einzelnen Instituten statt. Eine Institution, welche sich ausschließlich dem Forschungsbereich der LehrerInnenbildung widmet und diesen koordiniert sowie

¹ Ecker, A. (1990). Zum gegenwärtigen Stand der universitären Lehrerbildung in Österreich. In: Lenz, W. (Hrsg.). Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung - Weiterbildung. Bericht einer Arbeitsgruppe der Österreichischen Rektorenkonferenz (S. 54-72). Wien: Böhlau Verlag. S. 57.

mit den nötigen finanziellen und personellen Ressourcen ausgestattet ist, ist nach wie vor ein Desiderat. Als ein weiterer Grund für das Fehlen einer koordinierten Forschung in der LehrerInnenausbildung ist die Prestigefrage. Der Bereich LehrerInnenbildung wird nach wie vor in vielen Institutionen als ein nicht voll-wissenschaftlicher Bereich angesehen. Aufgrund der genannten Gründe kann auch im 21. Jahrhundert nicht von einer koordinierten Forschung zur LehrerInnenausbildung gesprochen werden. Im weiteren Verlauf meiner Arbeit werden einige der eben angeführten Aspekte im Detail besprochen.

Insgesamt impliziert die hier beschriebene Herangehensweise, dass kein direkter Bezug zur Praxis hergestellt wird und dass nicht auf die Resonanz etwaiger Reformmaßnahmen eingegangen wird. Demzufolge wird meine Arbeit nicht aufzeigen inwieweit gesetzliche Bestimmungen in die universitäre Realität umgesetzt wurden, sondern aufzeigen unter welchen gesetzlichen Paradigmen die universitäre LehrerInnenbildung stattgefunden hat bzw. zum gegenwärtigen Zeitpunkt stattfindet.

3. HISTORISCHER ABRISS DER BILDUNGS- UND SCHULPOLITIK IN ÖSTERREICH NACH 1945

„Die Schule ist eine Institution der Gemeinschaft und in hohem Maße von ihr abhängig. Die Gemeinschaft des Staates und die gesellschaftliche Ordnung sind nicht starr, nicht unabänderlich, sondern sie wandeln sich.“ (Neugebauer 1962, S. 5)

Die angeführte Textstelle verweist zum einen auf den gesellschaftlichen Stellenwert von Bildung und Schule und zum anderen auf die Dynamik unserer Gesellschaft. Die Gesellschaft zum gegenwärtigen Zeitpunkt unterliegt diesen dynamischen Prozessen, ist von einem raschen Kulturwandel gekennzeichnet und ist somit schnelllebiger denn je. Diese Dynamik zeichnet sich durch stetige Progression und fortlaufende Modifikationen in allen Lebensbereichen ab; auch im Bildungsbereich. Auf die im Zitat verwiesene Veränderlichkeit des Bildungswesens sowie die bildungspolitischen Entwicklungsprozesse der Zweiten Republik sollen in diesem Kapitel eingegangen werden.

3.1. Der Wiederaufbau des Bildungswesens nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und die gesetzliche Regelung von 1962

Um nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wieder einen halbwegs geregelten Alltag an Österreichs Schulen stattfinden zu lassen, erfolgte als erste und allernötigste Maßnahme die Aufhebung aller Lehrpläne aus dem Nationalsozialismus. Ebenso wurden alle Gesetze, welche unvereinbar mit dem BVG von 1929 waren, aufgehoben. Nach 1945 hatte neben der Entnazifizierung auch der wirtschaftliche Wiederaufbau Österreichs oberste Priorität. So wurden nur die allernötigsten Maßnahmen ergriffen, um zu einem geregelten Schulunterricht zurück zu kehren. In der Wiederaufbauphase der Nachkriegszeit gab es weder konkrete pädagogische Richtlinien noch Unterstützung von der kaum vorhandenen Schulverwaltung. Schnell (1993, S. 25) führt hier aus, dass „[d]ie Initiative [...] ausschließlich bei den Lehrern, die ohne Bücher, Hefte und Lehrmittel in überfüllten Klassen den Unterricht erteilten, [lag].“ Erst als sich Anfang der Fünfziger Jahre eine Verbesserung der wirtschaftlichen Lage Österreichs abzeichnete, rückte auch die bildungspolitische Thematik vermehrt ins Zentrum des politischen und gesellschaftlichen Interesses.² Nichtsdestotrotz wurde zu Beginn der Zweiten Republik der Wiederaufbau des österreichischen Bildungswesens angestrebt.

In den ersten zehn Jahre der Zweiten Republik von 1945 bis 1955 stand die Bildungspolitik Österreichs unter dem Einfluss der alliierten Mächte und daher gab es je nach Region auch abweichende Schulsysteme. Aufgrund der vier verschiedenen Besatzungszonen erwiesen sich Gespräche, welche erstmals im Jahre 1946 aufgenommen wurden, über eine etwaige Neuordnung des Schulwesens und den Aufbau eines konformen Schulsystems als sehr schwierig.³ Es wurden gegensätzliche Auffassungen vertreten und die Initiative zur Unterrichtsaufnahme sowie zum Wiederaufbau des Schulwesens lag bei lokalen Stellen. Die Schwierigkeiten des Wiederaufbaus des österreichischen Bildungswesens waren nicht nur an der wirtschaftlichen Situation der Nachkriegsjahre gelegen, sondern auch an den schier unlösbaren bildungspolitischen Differenzen. Beispielsweise waren hinsichtlich der

² Engelbrecht, H. (1988). Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart. (Band 5). Wien: Österreichischer Bundesverlag. S. 359.

³ Wollansky, G. (1983). Schulpolitik in Österreich: Ein Überblick. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Schwerpunktthema: Schulpolitik in Österreich, 12, 5-18. S. 7.

LehrerInnenbildung und den staatlichen Beiträgen für die konventionellen Privatschulen kaum Einigungen zu erzielen.⁴

Neben dem Fehlen einer legislativen Basis, ist auch festzuhalten, dass durch das Verfassungs-Überleitungsgesetz vom 1. Mai 1945 wieder die Verfassungsbestimmungen vom 5. März 1933 galten und somit hatte die österreichische Bildungspolitik zu Beginn der Zweiten Republik eher wenig Freiraum. Mit dem am 15. Mai 1955 zwischen den alliierten Mächten und Österreich beschlossenen Staatsvertrag wurde der erste kleine Schritt in Richtung einheitliche Bildungspolitik gesetzt. Mit dem Staatsvertrag wurde die Zonenteilung aufgelöst und Österreich wurde uneingeschränkte Handlungsmöglichkeit zuerkannt.⁵ Als eine wesentliche Errungenschaft der ersten Wiederaufbauphase der österreichischen Bildungspolitik nach 1945 ist das Erscheinen der pädagogischen Zeitschrift ‚Erziehung und Unterricht‘ im Jänner 1946. Diese Zeitschrift ist als wesentlicher Funktionsträger zur Informationsübermittlung von bildungspolitischen Themen zu beschreiben und diente unter anderem auch der Schulerneuerung.⁶

Der bereits erwähnte Rechtsnotstand des österreichischen Bildungswesens spielte in der österreichischen Bildungspolitik nach 1945 eine zentrale Rolle. Elementar war hierbei die Entstehung des Schulgesetzes 1962. Zentraler Gedanke des Schulgesetzwerks von 1962 sollte sein, dass „[...] eine Rechtsgrundlage für das gesamte österreichische Schulwesen [...] [entstehen] sollte“ (Schnell 1993, S. 115f.). Bedingt durch den gestiegenen Lebensstandard und dem hohen Wohlstandsniveau wurde ab den Sechzigern Bildung zur politischen Priorität erhoben⁷. Somit wurde auch die Frage nach einer Gesetzesbasis dringlicher. Schnell (1993, S. 111) resümiert, dass „[...] die wirtschaftliche Entwicklung einen wichtigen Anstoß für das Schulgesetzwerk 1962 [bildete] [...]“. Die Schulverfassungsnovelle von 1962 legte fest, dass „Schulgesetze vom Nationalrat nur in Anwesenheit von mindestens der Hälfte der Mitglieder und mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der abgegebenen Stimmen beschlossen werden kann“ (BGBl. 1962, Nr. 52, Art. 14, Abs. (10)).

⁴ Neugebauer, M. (Hrsg.). (1962). Die neuen Schulgesetze. Im Anhang der vollständige Gesetzestext. Wien: Jungbrunnen. S. 6.

⁵ Engelbrecht, H. (1988). S. 351.

⁶ Schnell, H. (1993). Bildungspolitik in der Zweiten Republik. Wien: Europaverlag. S. 34.

⁷ Buchberger, F. & Heissenberger, M. (1992). Lehrerbildung in Österreich. Europäische Bildungskooperation. Österreichisches ERASMUS Büro. S. 2.

Wesentlicher Unterschied zwischen Erster und Zweiter Republik war jener, dass in der Ersten Republik die Beharrlichkeit der Konfrontationen hinsichtlich der politisch-weltanschaulichen Lager dominierte und Zusammenarbeit sowie Übereinstimmung relativ selten waren. Im Gegensatz dazu, waren die Parteien der Zweiten Republik zur Zusammenarbeit bemüht.⁸ Auch in der Zeit zwischen 1947 und 1966 sorgte die große Koalition zwischen ÖVP und SPÖ dafür die öffentlichen Streitigkeiten im Rahmen zu halten. Nicht zuletzt deshalb um die Positionen der Parteien in der Gesellschaft zu sichern. Hinsichtlich der schulpolitischen Verhandlungen sollten die Fronten der politischen Lager gelockert werden. Durch beidseitiges Nachgeben sollten Verständigung und Übereinkunft erzielt werden.⁹ Das Schulgesetzwerk von 1962 war zum einen ein Ergebnis, wo beide Parteien der Öffentlichkeit zeigten, dass sie zur Zusammenarbeit bereit waren.

Zum anderen war aber die Konzeption des Schulgesetzwerks von 1962 nicht nur von Kooperation und Sympathie gekennzeichnet, sondern auch durch das Aufeinanderprallen von gegensätzlichen Positionen der Parteien. Beschlossen am 25. Juli 1962, war das neue Schulwerksgesetz von den Positionen der damaligen Großparteien ÖVP und SPÖ geprägt. Die politischen Lager mussten Kompromisse eingehen und somit konnten einzelne Ideen von ÖVP bzw. SPÖ nicht durchgesetzt werden. So musste beispielsweise die ÖVP auf die Durchsetzung von fünfklassigen Volksschulen zugunsten der von der SPÖ vorgeschlagenen vierklassigen Hauptschule verzichten. Hingegen wurde das von der SPÖ vorgeschlagene Konzept für eine gemeinsame Schule für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen nicht realisiert und die Entscheidung ging zugunsten der ÖVP, welche getrennte Schule favorisierte, aus. Die gemeinsame Schule für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen ist nach wie vor bildungspolitischer Streitpunkt.

3.2. Bildungspolitik nach dem Erlass des Schulgesetzwerk 1962

Das Schulgesetzwerk von 1962 war wesentlich für die österreichische Bildungspolitik während der Zweiten Republik. Durch die gesetzlichen Modifikationen und die gesellschaftlichen Veränderungen fanden zusehends mehr LehrerInnen eine Anstellung. Durch den anfänglichen Mangel an

⁸ Engelbrecht, H. (1988). S. 353.

⁹ Neugebauer, M. (1962). S. 6.

LehrerInnen wurde zunehmend für den Lehrberuf geworben; zum Beispiel mit raschen Ausbildungsverfahren, Vergünstigungen und Angeboten.¹⁰

Ab der zweiten Hälfte der Sechziger Jahre setzte auch in Österreich ein großer Modernisierungsschub ein, welcher sich auch im Bildungsbereich niedergeschlagen hatte. Die tiefgreifende Wirkung des starken Wirtschaftswachstums in den Sechzigern auf die Bereiche Bildung und Schule ist nicht unbeträchtlich. Engelbrecht resümiert, dass „[d]as steil ansteigende Wirtschaftswachstum [...] auch die Voraussetzungen für eine expansive Bildungspolitik [bildete]“ (1988, S. 359). Es kam zu einer Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus sowie zur Gewinnung bildungsferner Schichten für schulische Weiterbildung. Es folgte die Ausstattung aller Regionen mit Bildungseinrichtungen und die Demokratisierung des Schullebens. Allerdings war die Zeit nach dem Erlass des Schulgesetzwerks auch von einer Bildungskrise gekennzeichnet. Die Ursachen dieser Bildungskrise waren unterschiedlich; mitunter waren die äußerst positiven Entwicklungen im Bereich der Wirtschaft ausschlaggebend für den Aspekt der Bildungsexplosion, welche in den Sechziger Jahren zustande gekommen war.¹¹

Die in den späten Fünfzigern beginnende Hochkonjunktur dauerte bis in die Siebziger und wirkte auch nachhaltig auf den Bildungsbereich; bildungspolitischen Angelegenheiten wurde ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Diese Tatsache bestätigt sich durch den ständig steigenden Prozentsatz des Unterrichtsbudgets. Der prozentmäßige Anteil des Haushaltbudgets für Unterricht und Bildung verzeichnete von 1964 bis 1975 einen Anstieg von 5,64 auf 8,86 Prozent. Einhergehend mit der verbesserten Wirtschaftslage und dem steigenden Lebensstandard der ÖsterreicherInnen, waren auch die Geburtenraten dementsprechend hoch.¹² So ist es auch nicht verwunderlich, dass die Nachfrage nach besserer und höherer Bildung immer größer wurde. Engelbrecht hält hier fest, „[...] dass die wirtschaftliche Prosperität eines Staates mit dem Ausbildungsniveau seiner Bevölkerung statistisch nachweisbar zusammenhänge und dass das Kapital der Wirtschaft [...] auch aus Geist und Bildung ihrer Mitarbeiter [...] bestehe“ (Engelbrecht 1988, S. 367). Die Bildungsexpansion und die stetig zunehmende Frage nach mehr Bildung

¹⁰ Engelbrecht, H. (1988). S. 360.

¹¹ Schnell, H. (1993). S. 167.

¹² Engelbrecht, H. (1988). S. 361.

zeichneten sich auch durch die starke Schulbautätigkeit ab. So wurden zwischen 1950 und 1980 die Zahl der Sonderschulen von 74 auf 314 und jene der Hauptschulen von 684 auf 1.113 angehoben. Auch die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen konnten ein starkes Wachstum verzeichnen. Die Zahl der BHS wurde in den Jahren von 1950 bis 1980 fast auf ein sechsfaches angehoben (von 38 auf 214 Schulgebäude).¹³

3.3. Fortführung der bildungspolitischen Modifikationen in den Siebziger und Achtziger Jahren

In den Siebzigern wurde die legislative Basis für den Rechtsanspruch auf Schülerfreifahrt und kostenlose Schulbücher geschaffen; um nur zwei sozioökonomische Maßnahmen zu nennen. Durch etwaige Maßnahmen versuchte die Regierung - von 1970 bis 1983 Alleinregierung der SPÖ – unter anderem dem Grundsatz der Chancengleichheit für alle Kinder nachzukommen.¹⁴ „In dieser Periode der sozialistischen Alleinregierungen [...] vollzogen sich im österreichischen Bildungswesen tiefgreifende und umfassende Veränderungen, die mit den Begriffen größere Liberalität, mehr Chancengleichheit und demokratische Mitbestimmung in der Schule gekennzeichnet werden können“ (Schnell 1993, S. 223). So beschreibt Schnell die zentralen Entwicklungsprozesse während der SPÖ-Alleinregierungen und bezieht sich somit auf die Ära von Bruno Kreisky von 1970 bis 1983.

Auch im postsekundären Bildungssektor war der Leitgedanke, dass alle Jugendlichen die angebotenen Bildungsmöglichkeiten in Anspruch nehmen und freien, unbeschränkten Zugang zu allen Bildungsformen des Landes haben sollten, wesentlich. Beispielsweise kam es 1972 zur Aufhebung der Hochschultaxen.¹⁵ Nachdem die Hochschultaxen aufgehoben worden waren, war das gesamte öffentliche Bildungswesen für jedermann unentgeltlich in Anspruch zu nehmen. Zu einer weiteren Reform im tertiären Bildungssektor kam es 1975. Die Beschlussfassung des UOG sollte maßgeblich zur Demokratisierung der Universitäten beitragen. Bildungspolitische Demokratisierungsprozesse wie die

¹³ Engelbrecht, H. (1988). S. 362.

¹⁴ Schmied, G. (1992). Schulpolitik im Wandel. Schulreform und Schulentwicklung zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Diplomarbeit, Universität Wien, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät. S. 33.

¹⁵ BMUKK. Bildungswesen in Österreich – Historische Entwicklung. Das heutige Schulsystem. Zugriff am 3. November 2008 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml>. S. 2.

eben genannten trugen unter anderem zum sukzessiven Abbau von Standesprivilegien bei und förderten somit auch die Gleichberechtigung. Neben dem Aspekt der Demokratisierung sollten auch Grundgedanken wie Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität zentrale Elemente der sozialdemokratischen Bildungspolitik darstellen.¹⁶ Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG), über welches bereits acht Jahre verhandelt wurde, wurde am 6. Februar 1974 mit den Stimmen beider Großparteien ÖVP und SPÖ vom Parlament angenommen und trat letztendlich am 1. September 1974 in Kraft. Engelbrecht führt aus, dass das SchUG „[...] dem rechtsstaatlichen Denken im inneren Schulbereich zum Durchbruch verhalf [...]“ (1988, S. 386).

Obwohl sich die Energie-/Ölkrise 1973/74 zunehmend ausdehnte war in Österreich bis zum Jahre 1977 keine wesentliche Verschlechterung des Wohlstandniveaus zu erkennen.¹⁷ Bedingt durch das Ende der langjährigen Hochkonjunktur in der zweiten Hälfte der Siebziger Jahre, wurden aber bildungs- und schulpolitische Prioritäten aus dem Rampenlicht genommen. Prinzipiell kann festgehalten werden, dass das Interesse an der Bildungspolitik während der späten Siebziger und den Achtziger Jahren eher wieder an den Rand des gesamtpolitischen Interesses rückte. Die finanziellen Sparmaßnahmen nahmen selbstverständlicher Weise auch Einfluss auf den Bildungsbereich. Beispielsweise mussten „sich 1986 [die Sektoren] Unterricht und Kunst mit weniger Anteil (7,8 Prozent) als 1969 begnügen“ (Engelbrecht 1988, S. 361).

Nichtsdestotrotz kam es während der Achtziger Jahre zu einigen legislativen Änderungen. Ab 1982 kam es auch im Bereich der Bildungspolitik wieder zu maßgeblichen Veränderungen. So wurde das SchOG während den Achtzigern sechsmal novelliert.¹⁸ Wesentlich war hierbei das Inkrafttreten der 7. SchOG-Novelle im Jahre 1982. Diese stellte eine wesentliche Zäsur in der österreichischen Bildungspolitik dar. Durch die Beschlussfassung kam es unter anderem zur Abschaffung der zweizügigen Hauptschulenklassen und zur Einführung des niveaudifferenzierten Unterrichts in drei Leistungsgruppen pro Klasse für die Unterrichtsfächer Mathematik, Deutsch und Lebende Fremdsprache;¹⁹ die gemeinsame Mittelschule für alle 10- bis 14-jährigen konnte

¹⁶ Schnell, H. (1993). S. 223.

¹⁷ Schnell, H. (1993). S. 223.

¹⁸ Schnell, H. (1993). S. 135.

¹⁹ Schmied, G. (1992). S. 37.

nach wie vor nicht durchgesetzt werden und ist auch im 21. Jahrhundert immer wieder Gegenstand heftiger Diskussionen.

3.4. Die legislativen Maßnahmen der Neunziger Jahre

In den Neunziger Jahren, teilweise auch schon Ende der Achtziger Jahre, rückte die Bildungspolitik wieder zunehmend in den Mittelpunkt des politischen Geschehens. Die Wirtschaftskrise der Siebziger war überwunden, die Alleinregierung der SPÖ beendet und die ÖVP kehrte 1987 aus der Opposition zurück. Beendet im Jahre 1986, gingen Österreichs Großparteien etwa 20 Jahre später erstmals wieder eine große Koalition ein. Nach einem koalitionärem Intermezzo zwischen SPÖ und FPÖ, hatten sich SPÖ und ÖVP erneut zu einer großen Koalition durchgerungen und in den Jahren von 1987 bis 2000 eine gemeinsame Regierung gestellt.

1993 kam es zu der Beschlussfassung des Bundesgesetzes über die Gleichstellung von Männern und Frauen sowie die Förderung von Frauen im Bereich des Bundes. Da dieser Leitgedanke auch im Bildungswesen umgesetzt und in den Lehrplänen verankert werden sollte, wurde 1994/1995 das Unterrichtsprinzip „Erziehung und Gleichstellung von Frauen und Männern“ eingeführt.²⁰ Dies war ein wesentlicher Schritt für die Gleichstellung der Geschlechter und die Auseinandersetzung mit dieser Thematik in der Schule. Auch SchülerInnen und LehrerInnen sollten sich zunehmend mit den Fragen der Gleichstellung der Geschlechter beschäftigen.

1997 erfolgte ein bedeutsamer Schritt hinsichtlich des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife. Durch das Bundesgesetz über die Berufsreifeprüfung (BGBl. Nr. 68, 1997) war nun die Möglichkeit entstanden, dass Personen nach der berufsbildenden Ausbildung eine der höheren Schulen entsprechende Reifeprüfung ablegen können. Das BMBWK hält an dieser Stelle fest, dass „mit der Berufsreifeprüfung [...] die Durchlässigkeit des österreichischen Schulwesens um einen bedeutenden Schritt erweitert worden ist“ (BMBWK 2001, S. 62). Im Zuge dieser Entwicklung wurde auch versucht den Zuspruch zur Bildung im postsekundären Bereich anzuheben und Personen mit bereits vorhandener Berufsbildung in universitären Bildungsbereich anzubinden. Wobei

²⁰ BMUKK. Bildungswesen in Österreich – Historische Entwicklung. Das heutige Schulsystem. S. 3.

hier nicht nur die Universitäten eine wesentliche Rolle spielen sollten, sondern auch die seit 1994 entstandenen Fachhochschulen. 1994 besuchten 693 StudentInnen eine Fachhochschule und nach etwa 14 Jahren war die Zahl auf das Einundvierzigfache angestiegen.²¹ Seit ihrer Entstehung in den Neunziger Jahren erfreuten sich die Fachhochschulen regen Zustroms und es lässt sich schlussfolgern, dass dieser Zulauf weiter steigen wird.

Ebenfalls von großer Bedeutung war das 1999 erlassene Akademien-Studiengesetz (vgl. BGBl. 1999, Nr. 94), denn dadurch wurde die Gesetzesgrundlage für einen hochschulmäßigen Studienbetrieb an den Akademien geschaffen.²² Während der Neunziger gewann die gesamteuropäische Betrachtungsweise des Bildungswesens zunehmend an Bedeutung. Durch den Beitritt Österreichs zur EU im Jahre 1996 war es an der Zeit die Bildungspolitik nicht nur dem nationalen Diskurs zu unterstellen, sondern diese in einem europäischen bzw. internationalen Bezugsrahmen zu betrachten.

3.5. Zielvorstellungen der Bildungspolitik im 21. Jahrhundert

Im Jahr 2000 (Koalition ÖVP/FPÖ) erfolgte die Zusammenlegung der Ministerien Unterricht und kulturelle Angelegenheiten und Wissenschaft, Forschung und Verkehr zu einem gemeinsamen Ressort namens Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Nachdem die Koalitionen zwischen ÖVP und FPÖ/BZÖ (von 2000 bis 2003 sowie 2003 bis 2007) im Jahr 2007 beendet wurden, kam es zu einer ministeriellen Neugestaltung. Im März 2007 wurden die Bereiche Unterricht, Kunst und Kultur wieder zu einem eigenen Ressort erklärt; ebenso das Ressort Wissenschaft und Forschung.²³ Beide Ministerien widmen sich der Zusammenarbeit, doch die historisch gewachsene Trennung beider Ministerien wirkt mitunter erschwerend.

Ein noch in den Neunzigern beginnender bildungspolitischer Entwicklungsprozess war die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung. Diese im Jahre 1999 festgelegte Erklärung erforderte auch von den österreichischen Universitäten Adaptionen um einen gesamteuropäischen Hochschulraum zu

²¹ Statistik Austria (Hrsg.). (2008). Bildung in Zahlen 2006/07. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria. S. 28.

²² BMBWK. (Hrsg.). (2001). S 73.

²³ BMUKK. Unterrichts- und WissenschaftsministerInnen seit 1945. S. 2f.

schaffen.²⁴ Mit dieser Entwicklung ist auch die durch den Bologna-Prozess geforderte Einleitung der Bachelor- und Masterstudien verbunden. Neben dieser Entwicklung haben sich im tertiären Bildungssektor weitere wesentliche Veränderungen vollzogen. Zentral war beispielsweise das mit 1. Jänner 2004 voll wirksam gewordene UG 2002, welches den Universitäten unter anderem vollkommene Autonomie brachte. Diese Reformmaßnahmen werden in Kapitel vier im Detail ausgeführt.

Im Jahr 2005 fand eine wesentliche Veränderung im postsekundären Bildungssektor statt. Im Zuge des Hochschulgesetzes 2005 erfolgte eine Überführung der PädAK in Pädagogische Hochschulen. Das neu gestaltete System der hochschulischen Lehramtsausbildung involvierte unter anderem eine bolognakonforme Gestaltung der Studienlehrgänge und implizierte somit auch eine gewisse Durchlässigkeit mit dem universitären Studiensystem. Durch diese Modifizierung sollte nicht nur eine Akademisierung, sondern auch eine Professionalisierung des Berufsbildes erreicht werden.²⁵ Wesentlich für das 21. Jahrhundert sind die seit dem Jahr 2000 von der OECD auf internationaler Ebene durchgeführten Schulleistungsuntersuchungen; besser bekannt als PISA-Studien.²⁶ Auf die konkreten Ergebnisse der Studien soll aber im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden. Außer Zweifel steht allerdings, dass die Ergebnisse immer wieder zu heftigen bildungspolitischen Auseinandersetzungen führen und somit auch auf die LehrerInnenbildung wirken.

Von großer Bedeutung war die bis zum Jahre 2005 notwendige Zweidrittelmehrheit im Parlament um Entscheidungen im Bereich Schul- und Bildungspolitik umzusetzen. Seit 2005 (BGBl. 2005, Nr. 31) wurde diese Forderung weitgehend aufgehoben und eine Zweidrittelmehrheit des Parlaments ist lediglich in den grundlegenden Bereichen von Schulpflicht, Schulgeldfreiheit und dem Verhältnis Schule-Kirche notwendig.²⁷

Für das bildungspolitische Denken und Handeln im 21. Jahrhundert ist der Bezugsrahmen der Internationalität. Entwicklungen wie die Bologna-Deklaration und das damit verbundene Monitoring sowie diverse europäische Bildungstests

²⁴ BMWF. (2000). The Bologna Declaration: an explanation. Zugriff am 23. November 2008 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Bologna_explanation.pdf. S. 1.

²⁵ BMUKK & BMWF (Hrsg). S. 78.

²⁶ Basisinformationen zu den PISA-Studien. Zugriff am 23. November 2008 unter http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1_1,00.html.

²⁷ BMUKK & BMWF (Hrsg). (2008). (2008). Bildungsentwicklung in Österreich. 2004-2007. Wien: BMUKK & BMWF. S. 12.

fordern zu differenzierten Perspektiven und kritischen Standpunkten auf, verlangen aber auch Offenheit zu kreativem Gedankengut und Innovationen.

3.6. Bildung und Schule: Grundkonzeptionen der österreichischen Parteien

Wie bereits erwähnt, waren und sind die politischen Fraktionen der SPÖ und ÖVP nach wie vor maßgebend für die Entwicklungen der österreichischen Bildungspolitik.

Obwohl es bei der ÖVP bereits im Jahre 1945 zu einer Neugründung gekommen war, standen sie dennoch in der Tradition der Christlichsozialen Partei. Diese wiesen in der Bildungspolitik ein viel unschärferes Profil als die SPÖ auf und daher war die ÖVP hinsichtlich bildungspolitischer Fragen auch eher in der Defensive positioniert. Eine neue Zielrichtung in der Unterrichtspolitik der ÖVP gab es beim Parteiprogramm von 1958. Hier wurde festgehalten, dass „höhere Bildung zu höherem Lebensstandard“ führt. Weiters formulierte die ÖVP im „Klagenfurter Manifest“ von 1965 die Forderung nach „mehr und höherer Bildung“; denn diese sei eine „unerlässliche Voraussetzung für die Bewältigung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aufgaben“. Diese Aussage implizierte auch einen Wechsel der Partei auf die wissenschaftliche Plattform und die vorrangige, religiöse Ausrichtung wurde reduziert.²⁸ Das im Jahr 1985 vorgelegte „Zukunftsmanifest für eine neue Freiheit“ versuchte Akzente der Schulreform im inneren Bereich zu setzen und im Parteiprogramm von 1995 wurden diese Rahmenpunkte nochmals deutlich ausformuliert. Diese Ausformulierungen sind weniger detaillierte Festlegungen, sondern eher dargestellte Konturen der zukünftigen Entwicklungen. Für die ÖVP wesentlich sind unter anderem die „[...] wirtschaftsnahe Führung der Fachhochschulen [sowie] die Verbindung von Arbeitsmarkt und Bildungssystem“. „Bildung und Ausbildung werden als Grundrechte und ihre Förderung als ‚beste Investition, die ein Staat in den Wohlstand und die Lebensqualität der Gesellschaft tätigen kann‘ bezeichnet“ (Engelbrecht 1998, S. 29). In den von der ÖVP formulierten Bildungsperspektiven wird festgehalten, dass „Bildung [...] dem Menschen ein begründetes Weltbild und Wertesystem [vermittelt], die ihn zu kritischer

²⁸ Engelbrecht, H. (1988). S. 356.

Weltbetrachtung und zu verantwortlicher Entscheidung sowie zur Ausgewogenheit und persönlichem Lebensglück befähigen“ (ÖVP-Grundsatzprogramm 1995, S. 22).

Hinsichtlich bildungspolitischer Fragen orientierte sich die SPÖ anfangs an den Traditionen und Zielsetzungen der Ersten Republik. Im „Neuen Parteiprogramm“ von 1958 wurden einige dieser alten Zielsetzungen verworfen und das „Programm für Österreich“ von 1966 folgte. Es wurde wohl an den Vereinbarungen von 1962 festgehalten, aber es war, ebenso wie bei der ÖVP, eine Orientierung hin zur wissenschaftlichen Ebene zu verzeichnen. Die beiden Großparteien ÖVP und SPÖ näherten sich im Bereich Bildung an und somit beinhalteten die Schulprogramme beider Parteien einige Gemeinsamkeiten, aber auch beachtliche Differenzen.²⁹ 1978 wurde von der SPÖ ein ausführliches Grundsatzprogramm mit folgender Grundintention festgelegt: „Ein kultureller Aufstieg des österreichischen Volkes wird nur dann für möglich gehalten, wenn eine sozialistische Bildungspolitik durchgesetzt werden könnte“ (Engelbrecht 1988, S. 357). Vordergründig war hier mitunter die gemeinsame Mittelschule für alle 10- bis 14-jährigen. 1993 wurden bei der SPÖ Diskussionen um eine neue Programmgestaltung begonnen. Die Konzeptionen für den Bildungsbereich nahmen im Jahr 1997 feste Formen an und inkludierten unter anderem die Verlängerung der Schulpflicht sowie die eine Bildungsverpflichtung bis zum 18. Lebensjahr. Beschlossen wurde das Parteiprogramm im Oktober 1998. Hinsichtlich Bildungs- und Unterrichtspolitik werden in diesem Programm 21 Punkte angeführt, welche die Zukunft der österreichischen Bildung definieren.³⁰ Die SPÖ sieht „Bildung als Chance der Entfaltung aller Fähigkeiten des Menschen und der Gesellschaft [...]“ (SPÖ Grundsatzprogramm 1998, S. 21). Wie die obige Darstellung zeigt, war die österreichische Bildungspolitik während der Zweiten Republik maßgeblich vom Agieren der Parteien SPÖ und ÖVP geprägt. Von einem anfänglichen Auseinanderliegen bis hin zu einer ziemlichen Annäherung und wieder zu einem starken Auseinanderdriften, waren Bildungs- und Schulwesen der Zweiten Republik von den politischen Aktivitäten der beiden Großparteien gezeichnet.³¹ Bedingt durch die zahlenmäßige Schwäche, konnten

²⁹ Engelbrecht, H. (1988). S. 357.

³⁰ SPÖ-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg). (1998). SPÖ. Das Grundsatzprogramm. Zugriff am 23. November 2008 unter http://www.spoe.at/bilder/d251/spoe_partei_programm.pdf. S. 21.

³¹ Engelbrecht, H. (1988). S. 357.

die anderen politischen Fraktionen nur äußerst begrenzt Einfluss auf Bildungspolitik nehmen.³² Nichtsdestotrotz formulierten auch die anderen im Parlament vertretenen politischen Fraktionen bildungspolitische Leitgedanken. Im „Ausseer Programm“ von 1954 hatte der Verband der Unabhängigen, im Jahre 1955 von der FPÖ abgelöst, erstmals Gedanken zur Bildungs- und Kulturgesellschaft formuliert. Seit den Sechziger Jahren wurde das liberale Gedankengut stärker gewichtet und das „Freiheitliche Manifest zur Gesellschaftspolitik“ folgte 1973. Hier erfolgte erstmals eine intensive Beschäftigung mit den Aspekten des Bildungswesens. In den 1994 verfassten „Freiheitlichen Thesen zur politischen Erneuerung Österreichs“ hielt die FPÖ fest, dass sie sich „eine leistungsorientierte Bildung ohne parteipolitische Einflussnahme und gleichmachende, gesellschaftspolitische Experimente“ wünschen. 1997 wurde diese Stellung im neu erstellten Programm weiter ausgebaut.³³

1986 zogen „Die Grünen“ erstmals in den Nationalrat ein. Obwohl das Bildungswesen kein Hauptthema der Grünen ist und auch kein explizites Programm dieser Partei hinsichtlich Bildungspolitik vorliegt, formulierten sie 1990 in den „Leitlinien Grüner Politik“ einige bildungspolitische Forderungen.³⁴ Beispielsweise forderten die Grünen in dieser Schrift eine maximale Stundenanzahl von 25 bzw. 30 Wochenstunden für die SchülerInnen und hielten auch fest, dass das „anachronistische Notensystem“ abgeschafft werden sollte. Die Grünen räumen der Integrationsproblematik von nicht-deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen einen besonderen Stellenwert ein und sehen vordergründig die Entwicklung der heranwachsenden Personen.³⁵

3.7. Bildungspolitik und der Einfluss der Kirche

Da die Beziehung zwischen Kirche und Bildungswesen nicht unwesentlich ist, sollen an dieser Stelle einige wichtige Aspekte erläutert und auf die Rolle der katholischen Kirche in Österreich eingegangen werden.

³² Engelbrecht, H. (1998). Zielvorstellungen der österreichischen Bildungspolitik in der Zweiten Republik. In Zdarzil, H. & Severinski, N. (Hrsg). Österreichische Bildungspolitik in der Zweiten Republik (S. 19-38). Wien: Verlag Kaiser. S. 30.

³³ Engelbrecht, H. (1998). S. 32.

³⁴ Engelbrecht, H. (1998). S. 32.

³⁵ Schmied, G. (1992). S. 74.

„Die bildungspolitisch mächtige Position der katholischen Kirche ist beachtlich“, pointiert Dermutz (2007, S. 14) in ihrem Artikel zu den Strukturproblemen der Bildungspolitik in Österreich. Ebenfalls verweist das BMBWK im Bericht für Bildungsentwicklung (2004, S. 117) auf die Stellung der Glaubensgemeinschaften sowie Kirchen in Österreich und hält fest, dass „[a]uf die besondere Situation der Kirchen und Religionsgemeinschaften [...] ebenfalls Bedacht zu nehmen [ist]“. Wenn auch nicht direkt, so wird hier die Position der katholischen Kirche verdeutlicht. Werden Aspekte der Bildungspolitik diskutiert, so sind Einflüsse von Kirche und Glaubensgemeinschaften beachtlich. Man denke nur an die unzähligen Privatschulen der in Österreich vertretenen Konfessionen oder an die Pädagogischen Hochschulen der Katholischen Kirche. Die Entwicklung zwischen Kirche und Bildungspolitik sowie das Verhältnis der Kirche zu den politischen Fraktionen nach 1945 beschreibt Schnell (1993, S. 56) folgendermaßen: „Die guten Kontakte zwischen Kirche und ÖVP waren von vornherein gegeben, [...]. Auf dem Verhältnis von Sozialdemokratie und katholischer Kirche lastete eine schwere Hypothek [...] [denn] in der sozialistischen Partei gab es ein latentes Mißtrauen gegenüber einem neuen politischen Katholizismus [...]“. Im Zuge des neuen Programms der SPÖ von 1958 wurde die kritische Stellung gegenüber der katholischen Kirche mehr oder minder aufgegeben. Durch die Aussöhnung zwischen der sozialdemokratischen Fraktion und der Kirche bahnte sich ein tolerantes Klima zum Diskurs an und es wurde versucht den Konsens zu stärken.³⁶

1962 wurde mit dem Vatikan ein Abkommen über das Verhältnis zwischen Kirche und Schule geschlossen. Hier wurden der katholischen Kirche Rechte im gesamten Bildungsbereich, außer an den Hochschulen und Kunstakademien, zugesprochen.³⁷ Diese bedeutsame Stellung der katholischen Kirche in vielen Bereichen des Schulwesens ist nach wie vor vorhanden und dominiert auch gegenwärtig die tagespolitischen Medien; beispielsweise das Anbringen und Abnehmen von Kreuzen in Schulen. Von 1962 bis 1965 fand das zweite Vatikanische Konzil statt und hier bekannte sich die Kirche einerseits zur Dynamik und zum Pluralismus der gesellschaftlichen Welt und andererseits zum Dialog mit allen Menschen. Hinsichtlich der Aufnahme von neuen Tendenzen der

³⁶ Schnell, H. (1993). S. 59.

³⁷ Schnell, H. (1993). S. 66.

Pädagogik zeigte sich die Kirche als ziemlich tolerant und, um nur ein Beispiel zu nennen, befürwortete sogar die ehemals verurteilte Koedukation.³⁸

Wie bereits erwähnt, ist die katholische Kirche auch in die LehrerInnenausbildung eingebunden. Dieser Einflussbereich der katholischen Kirche auf die LehrerInnenbildung wurde durch die Errichtung der PädAK ausgedehnt. In den Fünfzigern stand ein Modell der Sozialdemokraten zur Verbesserung der LehrerInnenbildung zur Diskussion. Dieses implizierte die Pädagogischen Institute an die Universitäten anzugliedern.³⁹ Da die katholische Kirche ihre Lehrerbildungsanstalten nicht aufgeben wollte, konnte das Modell nicht realisiert werden. Die katholische Kirche misst der Ausbildung von LehrerInnen nach wie vor große Bedeutung bei und „[...] wird auch in Zukunft nicht bereit sein [...] ihr bisheriges Recht auf die Ausbildung von Lehrer aufzugeben [...]“ (Schnell 1993, S. 49). Derzeit existieren in Österreich fünf kirchlich-pädagogische Hochschulen bzw. sind diese den jeweiligen Diözesen unterstellt.

Beginnend bei der Schulausbildung und den Institutionen der kirchlichen Privatschulen bis hin zur LehrerInnenbildung an den Pädagogischen Hochschulen der Kirchen und Diözesen, so zeigt die obige Kurzdarstellung, dass die Beziehungen zwischen Bildungswesen und Kirche seit Beginn der Zweiten Republik signifikant sind und auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt Beständigkeit haben.

3.8. Fazit

Bereits die Darstellung lässt erkennen, dass das Agieren in den Bereichen Bildungspolitik von den Parteien SPÖ und ÖVP dominiert ist. Obwohl auch andere politische Fraktionen im Nationalrat vertreten waren und sich mit den Bereichen Bildungs- und Unterrichtswesen beschäftigten, so sind die bildungspolitischen Entwicklungen der Zweiten Republik doch in den Reihen der SPÖ und ÖVP verankert. Von anfänglichen Schwierigkeiten nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges bis hin zu einer enormen Bildungsexpansion und der

³⁸ Schnell, H. (1993). S. 250.

³⁹ Dermutz, S. (2007). Strukturprobleme der Schule sind Strukturprobleme der Bildungspolitik. In Hackl, B. & Pechar, H. (Hrsg.). Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform (9-27). Wien [u.a.]: Studien Verlag. S. 14.

fortwährenden Modifizierung des österreichischen Bildungswesens, war die Zeitspanne von 1945 bis 2008 von vielen maßgeblichen Veränderungen geprägt. Um resümierend eine prägnante Zusammenschau der von statten gegangenen Neuerungen und Modifikationen zu geben, scheint mir eine systematische Gliederung in Entwicklungsstufen als obligat. Hinsichtlich der bildungspolitischen Entwicklungen während der Zweiten Republik schreibt auch Engelbrecht (1998, S. 21) von drei wesentlichen Abschnitten bzw. Phasen. Ich schließe mich dieser Aufgliederung in Phasen an und füge eine vierte Entwicklungsphase hinzu.

Die erste Phase erstreckt sich über einen zeitlichen Rahmen von 1945 bis Anfang der Sechziger Jahre. Engelbrecht (1998, S. 21) bezeichnet diese Periode als „Wiedererrichtung des Bildungswesens“. Beginnend mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges, dem Bildungswesen während der Besatzungszeit bis hin zum Wiederaufbau der österreichischen Wirtschaft in den Fünfzigern und der zunehmenden Bedeutung von Bildung mit dem Beginn der Sechziger Jahre.

Ausgehend von dem neuen Schulgesetzwerk aus 1962 und einem immer größer werdenden Stellenwert der Bildungspolitik über einen enormen Bildungsschub Mitte der Siebziger Jahre sowie den Mangel an LehrerInnen und dem Fehlen an räumlichen Ressourcen, so definiert Engelbrecht (1998, S. 21) diesen Abschnitt als „Neuordnung und Expansion des Bildungswesens“.

Die dritte Entwicklungsstufe, so Engelbrecht (1998, S. 22), reicht vom Ende der Siebziger Jahre bis zum heutigen Zeitpunkt (vgl. Publikation des Buches im Jahre 1998). Dieser Abschnitt wird in einer sehr allgemeinen Weise mit den Worten „Modifikationen des Bildungswesens“ beschrieben und bezieht sich auf die fortwährenden Veränderungen, beispielsweise die 7. SchOG-Novelle aus dem Jahre 1982 oder die Einführung des Unterrichtsprinzips „Erziehung und Gleichstellung von Frauen und Männern“, in den Achtzigern und Neunzigern.

Die vierte, von mir hinzugefügte Entwicklungsstufe erstreckt sich vom Ende der Neunziger bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt des Jahres 2008 und wird von mir als „Internationalisierung des Bildungswesens im 21. Jahrhundert“ bezeichnet. Im Zuge des EU-Beitritts Österreichs rückte der Aspekt der Internationalisierung auch auf bildungspolitischer Ebene immer stärker in den Vordergrund. Wesentlich für diese Phase sind einerseits die seit dem Jahr 2000 von der OECD

international durchgeführten Schulleistungsuntersuchungen⁴⁰ und andererseits ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes von großer Relevanz. Die im Jahre 1999 festgelegte Bologna-Erklärung erfordert auch von den österreichischen Universitäten Adaptionen um einen gemeinsamen Hochschulraum zu schaffen.⁴¹

Abschließend ist festzuhalten, dass die österreichische Bildungspolitik der Zweiten Republik von Fort- und Rückschritten gezeichnet war. Eine Konsensfindung stellte sich nicht immer als einfach dar und das Beharren der politischen Fraktionen auf ihren Standpunkten ließen die eigentliche Relevanz der Modifikationen oft in den Hintergrund treten.

4. DIE ÖSTERREICHISCHEN HOCHSCHULEN NACH 1945 – REFORMEN UND GESETZLICHE VERÄNDERUNGEN

In Kapitel vier liegt die Priorität bei einer generellen Zusammenschau der universitären Reformmaßnahmen seit 1945. Um die Änderungsmaßnahmen nach zu vollziehen, ist es von großer Bedeutung, die Reformen an den Universitäten im Lauf der Zweiten Republik zu explizieren und dies bedeutet, politische und gesetzliche Gegebenheiten darzustellen und diese in weiterer Folge zu kontextualisieren. Zum einen werden die Studiengesetze sowie die vollzogenen gesetzlichen Veränderungen erörtert und zum anderen wird auch in Kürze auf die Organisationsgesetze der Universität eingegangen. Die Entwicklung der Lehramtsstudien soll hier als Teil eines Ganzen gesehen und in einen allgemeinen Kontext der stattgefundenen Reformmaßnahmen positioniert werden. Zudem wird auf die Entwicklungen hinsichtlich der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes eingegangen und die Situation der Universitäten zum gegenwärtigen Zeitpunkt erläutert.

⁴⁰ Basisinformationen zu den PISA-Studien. Zugriff am 23. November 2008 unter http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1_1,00.html.

⁴¹ BMWF. (2000). The Bologna Declaration: an explanation. Zugriff am 23. November 2008 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Bologna_explanation.pdf. S. 1.

4.1. Die Studiengesetze

Mit der Intention den Studienbetrieb der Universitäten zu erneuern, wurde in den Sechziger Jahren damit begonnen den Studienbetrieb auf eine einheitliche Rechtsbasis zu stellen.⁴² Der erste Schritt in Richtung Umstrukturierung und Modernisierung war das Allgemeine Hochschul-Studiengesetz 1966. Durch das AHStG 1966 (BGBl. 1967, Nr. 300 & 301) wurde die rechtliche Grundlage für die universitäre Ausbildung in Österreich während der Zweiten Republik geschaffen. Da für die Durchsetzung von Gesetzen für den Hochschulraum keine Zwei-Drittel-Mehrheit im Nationalrat erforderlich war, hatten die Großparteien SPÖ und ÖVP in den Perioden der jeweiligen Alleinregierungen hinsichtlich Hochschulpolitik freie Hand. 1970 wurde beschlossen, dass die Angelegenheiten des tertiären Bildungsbereiches von nun an in einem eigens dafür eingerichteten Ministerium behandelt werden sollten. Abgespalten vom Unterrichtsministerium, war das „BM für Wissenschaft und Forschung“ fortan für alle Belange im Hochschulbereich zuständig.⁴³

Im Zuge der Modernisierung und Demokratisierung sollten die veralteten Strukturen der Universitäten aufgebrochen werden. Die Sechziger waren Jahre der Auflehnung und der Revolution und dieses progressive Gedankengut hatte sich auch schnell auf den Bereich der Wissenschaften ausgeweitet. Die StudentInnen waren gegenüber Neuerungen sehr aufgeschlossen und forderten fortschrittliche Konzepte, welche die Universitäten grundlegend verändern sollten. Das AHStG 1966 stellte die erste Stufe eines vierstufigen Prozesses zur Erlangung von Studienvorschriften dar und bildete die rechtliche Grundlage für die Studien an den Universitäten. Somit war auch der Beginn einer Periode von Studienreformen angebrochen. Wie die Formulierung des AHStG bereits erkennen lässt, ist diese Gesetzesgrundlage allgemein gehalten und deshalb galt es diese Gesetzesgrundlage zu explizieren und Studiengesetze zu entwickeln. Diese besonderen Studiengesetze hatten maßgebend dazu beigetragen die universitären Studien zu modernisieren.⁴⁴

Bestehend aus Vertretern der politischen Parteien und von Hochschulprofessoren sowie Studierenden, war 1968 eine parlamentarische

⁴² Kasparovsky, H. & Wadsack, I. (2004). S. 11.

⁴³ Engelbrecht, H. (1988). S. 523.

⁴⁴ Kasparovsky, H. & Wadsack, I. (2007). Das österreichische Hochschulsystem. (3. Auflage). Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. S. 7.

Hochschulreformkommission entstanden.⁴⁵ Die Entwicklung der Studiengesetze für die einzelnen wissenschaftlichen Gebiete erforderte ebenso viel Zeit wie Ausdauer der involvierten Personen. Als letztes dieser Bundesgesetze hatte die Studienrichtung Evangelische Theologie im Jahre 1981 die gesetzliche Regelung erhalten.⁴⁶ Waren erst die Studienordnungen erstellt, galt es nun die einzelnen Studienvorschriften zu erarbeiten.

Durch die dritte Stufe, die Konzeption von Studienordnungen, wurden die unterschiedlichen Studienrichtungen detaillierter geregelt und unter Berücksichtigung der Universitätsstudiengesetze gaben die Studienordnungen die Richtlinien der einzelnen Studienpläne vor. Die ministerielle Festlegung der Studienordnungen war nicht weniger kompliziert als die eben voran gegangene Erstellung von Studiengesetzen. Bei dieser Planung der Studienordnungen musste die Gestaltung der Studien konkretisiert werden. Grund für die lange Dauer dieser Reformmaßnahmen war, dass ein Ministerialentwurf erst dann ausgearbeitet werden konnte, wenn ein Einvernehmen über den Ablauf des jeweiligen Studiums in groben Zügen auf gesamtösterreichischer Ebene hergestellt war. Bis zum Jahre 1984 wurden für 106 verschiedene Studienrichtungen Studienordnungen erlassen.⁴⁷ Im Jahre 1975 wurde die Verordnung über die Studienordnung für die Studienrichtung Geschichte erlassen (vgl. BGBl. 1975, Nr. 442).

In den Jahren nach 1966 wurde auch versucht, an allen Hochschulen Studienkommissionen für die einzelnen Studienrichtungen zu konstituieren. Diese sollten hinsichtlich der Entwicklung von Studienvorschriften für die vierte und letzte Stufe zuständig sein sollten; für die Erarbeitung von Studienplänen. Unter Berücksichtigung der Studienordnungen mussten nun die Studienpläne konzipiert werden und auch dieser Prozess nahm bedeutend viel Zeit in Anspruch; bis 1984 wurden insgesamt 272 Studienpläne erstellt.⁴⁸

Dieses aus vier Stufen bestehende Prinzip bildete das Reglement für die Ausbildung im tertiären Bildungsbereich in Österreich. Wie die voran gegangene Explizierung zeigt, stellt die Entwicklung von diversen Studienvorschriften einen langwierigen und schwierigen Prozess dar. Beginnend in den Sechzigern, so

⁴⁵ Engelbrecht, H. (1988). S. 523.

⁴⁶ Engelbrecht, H. (1988). S. 524.

⁴⁷ Engelbrecht, H. (1988). S. 524f.

⁴⁸ Engelbrecht, H. (1988). S. 526.

dauerte die Konzipierung der gesetzlichen Regelungen für alle Studienrichtungen bis in die Achtziger Jahre.

Das 1966 geschaffene AHStG war selbstverständlich nur ein erster Schritt um die Situation an den Universitäten zu verbessern und nachdem nun der Grundstein für die Reformen gelegt war, war eine Weiterführung der Studienreform unumgänglich. Auch der Bericht der OECD-Länderprüfung von 1976 und einer Stellungnahme der Prüfer wurde nachdrücklich ausgeführt, dass die bereits begonnene Studienform unbedingt fortgeführt werden müsse.⁴⁹ Ebenso verwiesen die Hochschulberichte aus den Jahren 1972 und 1975 auf diese Notwendigkeit, die begonnene Periode von Studienreformen fortzuführen.⁵⁰ Selbst das für den Hochschulbereich zuständige BMWF resümierte 1985 ganz offen, „[...] dass große und schwierige legistische Probleme in den nächsten Jahren zu lösen sind [...]. [Dazu zähle auch die Schaffung] eines Allgemeinen Universitäts-Studiengesetzes, um das seit 1.10.1966 in Kraft befindliche AHStG abzulösen“ (Neugebauer 1985, S. 20). Ein solches Universitäts-Studiengesetz war nach wie vor ausständig und sollte auch noch mehrere Jahre auf sich warten lassen. Das AHStG 1966 wurde letztlich durch das UniStG 1997 abgelöst, denn „[m]it dem Wirksamwerden des Universitätsstudiengesetzes tritt das AHStG außer Kraft“ (Berlakovich, A. & Weber, E. 1999, S. 15).

Wie bereits ausgeführt, zog sich die Konzeption von den auf dem AHStG basierenden Studienverordnungen bis in die Achtziger. Ausdauer sowie Gesprächsbereitschaft waren wesentlich für den Konsens zwischen den beteiligten Fraktionen. Es wurden Problembereiche des bestehenden AHStG analysiert und Vorschläge für eine weitere Studienreform erstellt. Hierbei brachten die 1975/1976 veröffentlichten Berichte der OECD-Länderprüfung wesentliche Erkenntnisse. Diese machten darauf aufmerksam, dass die Studiengesetze in Österreich relativ unflexibel sind und hinsichtlich der Berufsorientierung zu wenig Anpassungsfähigkeit zeigen. Diese Inflexibilität würde sich folglich auch auf das Privatleben der AbsolventInnen auswirken, da diese mit den Anforderungen von künftigen Arbeitgebern überfordert sein

⁴⁹ BMWF (Hrsg). (1976). Die Hochschulen in Österreich. OECD-Länderprüfung. Band 2. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. S. 19.

⁵⁰ Bast, G. (Hrsg). (2002). UniStG. Universitätsstudiengesetz. (2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Wien: Manz. S. 1.

werden.⁵¹ Aufgrund dieser Resultate wurde bereits 1978 versucht relevante Problembereiche zu untersuchen und diese in einer Studienreform abzuändern.⁵² Zum einen sollte die Reaktionsfähigkeit der Universitäten auf die dynamischen Veränderungen der Arbeitswelt gesteigert werden und zum anderen müsse auch das Studienangebot erweitert werden um den Ansprüchen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Folglich würden die an die UniversitätsabsolventInnen gestellten Leistungsanforderungen besser bewältigt werden können.⁵³ Die Einbindung von Elementen der künftigen Arbeitswelt in die universitären Studien ist auch gegenwärtig ein bedeutender Aspekt bei der Gestaltung von Studienplänen. Besondere Relevanz hat das Argument ‚den Ansprüchen der Arbeitswelt gerecht zu werden‘ bei den Lehramtsstudien. Obwohl bereits unzählige Verbesserungsmaßnahmen umgesetzt werden konnten, wird nach wie vor bemängelt, dass die StudentInnen an den Universitäten nur unzureichend praktische Erfahrungen für deren künftige Profession sammeln können. Dies mag mitunter auch an den mangelnden Kooperationsstrukturen zwischen Universitäten und Schulen liegen (vgl. Kapitel sechs). Inwieweit Reformen umgesetzt und Verbesserungen erzielt wurden, soll im weiteren Verlauf der Arbeit dargelegt werden.

Um zu den Befunden der OECD-Länderprüfung zurückzukehren, so wurde festgestellt, dass nicht nur die Einbindung von beruflichen Aspekten, sondern auch die Deregulierung des Studienrechts sowie eine stärkere Selbststeuerungskompetenz wesentliche Bestandteile einer kommenden Studienreform sein sollten.⁵⁴ Es galt die Reformen im Hochschulbereich fortzuführen und neue Akzente zu setzen. Während der Achtziger Jahre erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit diesem innovativen Gedankengut. Der eingehende Diskurs über Leitgedanken und Grundvorstellungen sollte letztendlich Ergebnisse bringen wie das Studienwesen anhand diverser Reformmaßnahmen verbessert werden könnte. 1986 wurde dem Parlament zwar ein Gesetzesentwurf über ein reformiertes Allgemeines Universitäts-Studiengesetz vorgelegt, dieser konnte aber aufgrund der Beendigung der 16.

⁵¹ BMWF (Hrsg). (1976). S. 20.

⁵² Hauser, W. & Kostal, M. (Hrsg). (1997). Bundesgesetz über die Studien an den Universitäten. Universitäts-Studiengesetz. Wien: Verlag Österreich. S. 23.

⁵³ Hauser, W. & Kostal, M. (Hrsg). (1997). S. 24.

⁵⁴ Hauser, W. & Kostal, M. (Hrsg). (1997). S. 24.

Gesetzgebungsperiode nicht verabschiedet werden.⁵⁵ Es dauerte wiederum mehr als zehn Jahre bis sich eine Studienreform in all ihren Ausläufern vollzogen und Verbesserungen gebracht hatte. Das 1997 in Kraft getretene UniStG war letztlich das Ergebnis langer Verhandlungen und brachte dem universitären Bildungssektor grundlegende Änderungen.⁵⁶

1991 wurde damit begonnen eine Arbeitsgruppe zur Reform des AHStG einzusetzen. Diese Arbeitsgruppe hatte die Aufgabe die Deregulierung des Studienrechts zu prüfen und anschließend adäquate Reformmaßnahmen zu präsentieren. Erklärtes Ziel sollte sein, dass die studienrechtlichen Rahmenbedingungen zukünftig so angelegt sein sollten, dass Studium und Lehre sowohl effizienter als auch zielorientierter als bisher gestaltet wurden. „Die Universitäten und Hochschulen sollten in die Lage versetzt werden, viel rascher, flexibler und mit einem vielfältigen Angebot auf die Nachfrage nach universitären Qualifikationen zu reagieren, auch um im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig zu bleiben“ (Hauser, W. & Kostal, M. 1997, S. 25). Die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppe wurden im Sommer 1994 veröffentlicht, neuerlich diskutiert und führten letztendlich zu einem Endbericht, welcher anschließend als Gesetzesentwurf diente.⁵⁷

1995 wurde ein breites Begutachtungsverfahren eingeleitet, bei dem die bereits vorliegenden Ergebnisse neuerlich heftig diskutiert wurden und die Stellungnahmen von universitären sowie außeruniversitären Einrichtungen in die Begutachtung miteinbezogen wurden. Letztlich sollten durch die Reformziele des überarbeiteten Gesetzesentwurfes Verbesserungen in verschiedenen Bereichen des universitären Bildungssektors erzielt werden. Ziel sollte mitunter „[...] die Verbesserung der Zielorientiertheit der Studien, die Steigerung der Innovationsfähigkeit im Bereich der universitären Lehre [sowie] die Erhöhung der Effizienz des Studiensystems, die Verbesserung der rechtsstaatlichen Rahmenbedingungen im Studienrecht [und] die Verkürzung der Studienzeiten [...] [sein]“ (Hauser, W. & Kostal, M. 1997, S. 26).

Insgesamt wurden durch das UniStG 1997 das AHStG 1966 und dadurch mehr als zehn besondere Studiengesetze sowie über 100 Studienordnungen und etwa

⁵⁵ Hauser, W. & Kostal, M. (Hrsg). (1997). S. 24.

⁵⁶ Kasparovsky, H. & Wadsack, I. (2007). S. 7.

⁵⁷ Hauser, W. & Kostal, M. (Hrsg). (1997). S. 25f.

400 Studienpläne abgelöst.⁵⁸ Das am 25.4.1997 in Kraft getretene UniStG bedeutete nicht nur die Ablösung einer Vielzahl anderer Gesetze, sondern implizierte auch unzählige Neuerungen im universitären Bildungsbereich. Eine äußerst wesentliche Veränderung war die Auflösung des vierstufigen Systems der Studienvorschriften und der Übergang zu einem zweistufigen Regelsystem.⁵⁹ Die mit dem UniStG einher gegangene Flexibilisierung des Studienwesens zeichnete sich weitgehend positiv ab. Das UniStG 1997 sah für die Universitäten eine Neugestaltung der Studienpläne bis zum Jahr 2002 vor.⁶⁰

Obwohl das UniStG unzählige Neuerungen brachte, war an eine Stagnation wohl kaum zu denken. Die fortlaufenden Veränderungen und Bildungsansprüche der Gesellschaft gaben auch Anlass das UniStG erneut zu überarbeiten und folglich zu verbessern. 1999 wurde das dreigliederige Studiensystem von Bakkelaureus/-a, Magister/-a und Doktor/-in wurde im Zuge einer Novelle zum UniStG 1999 an den österreichischen Universitäten eingeführt.⁶¹ Entsprechend den europäischen Entwicklungen und der bevorstehenden Angleichung des europäischen Hochschulraums stellten die BA- und MA-Studien eine Optionsmöglichkeit zu den herkömmlichen Magister/-ra-Studien dar.

„Der österreichische Universitätssektor wurde in den letzten Jahren tief greifenden Veränderungen unterzogen.“ So resümiert das BMBWK (2004, S. 125) über die Universitätsreformen im Bericht für Bildungsentwicklung in Österreich von 2000 bis 2003. Ebenso wurden die politischen Grundlagen der universitären Reformen im Regierungsprogramm von 2000 „Österreich neu regieren“ festgehalten. Als Schwerpunkte sind hier mitunter die Verwaltungsvereinfachung, die volle Rechtsfähigkeit der Universitäten sowie die Strukturreform zur Verkürzung der Studiendauern zu nennen.⁶²

Mit dem Universitätsgesetz aus dem Jahr 2002, welches mit 1. Jänner 2004 voll wirksam geworden war, erhielten die österreichischen Universitäten ihre vollkommene Autonomie. Das UG 2002 knüpfte an den Bemühungen der

⁵⁸ Berlakovich, A. & Weber, E. (1999). Universitätsstudien-gesetz: Die wichtigsten Neuerungen. In Pfennighauser, H. (Hrsg). Studienpläne 2002. Positionen und Perspektiven der Reformdiskussion; eine Tagung der Universität Wien "Studienpläne nach UniStG" am 20./21. November 1998 (15-19). Wien: WUV-Universitäts-Verlag. S. 15.

⁵⁹ Hauser, W. & Kostal, M. (Hrsg). (1997). S. 3.

⁶⁰ Pfennighauser, H. (Hrsg). (1999). Studienpläne 2002. Positionen und Perspektiven der Reformdiskussion; eine Tagung der Universität Wien "Studienpläne nach UniStG" am 20./21. November 1998. Wien: WUV-Universitäts-Verlag. S. 1.

⁶¹ Kasparovsky, H. & Wadsack, I. (2007). S. 7.

⁶² BMBWK (Hrsg). (2004). S. 125

Dezentralisierung der Neunziger Jahre an und erweiterte diese; letztendlich erhielten die Universitäten Vollrechtsfähigkeit und Autonomie. Durch diese die im Jahr 2004 stattgefundene Herauslösung der Universitäten aus der Bundesverwaltung war die Beziehungsebene zwischen Universität und Staat neu definiert worden. Das UG 2002 löste das UOG 1993 und das UniStG 1997 ab. Durch das UG 2002 wurde auch eine gemeinsame rechtliche Grundlage für die künstlerischen und wissenschaftlichen Universitäten geschaffen. Wesentliche Neuerungen waren unter anderem die neu vereinbarten Steuerungs- und Kooperationsmechanismen zwischen Universitäten und Bundesministerium; beispielsweise Wissensbilanz und Leistungsbericht für die Rechenschafts- und Berichtslegung. Weiters wurden die Kompetenzen im Studienrecht weitgehend an die Universitäten verlagert.⁶³ Durch das neue UG 2002 wurde die Basis für eine so genannte „unternehmerische Universität“ geschaffen wurde. Somit haben sich auch hinsichtlich der Finanzierung neue Optionen eröffnet. Neben der Finanzierung durch den Bund ist es den Universitäten jetzt auch möglich neue Finanzquellen erschließen.⁶⁴ Ebenso ist die Profilbildung als ein weiterer Entwicklungsvorgang im universitären Bereich zu nennen. Grundidee der Profilbildung ist die Prüfung von Großvorhaben unter dem Gesichtspunkt der internationalen Konkurrenzfähigkeit sowie die Identifizierung und Definierung der eigenen Stärken.⁶⁵

Das österreichische Studiensystem wurde entsprechend der europäischen Entwicklungen im Hochschulbereich modifiziert. Die bereits erwähnten BA- und MA-Studien wurden im Zuge des Bologna-Prozesses definitiv an den Universitäten eingeführt. Zwar dürfen die bisherigen Diplomstudien fortgeführt werden, aber in auslaufender Form. Derzeit umfasst das Studienangebot der österreichischen Universitäten BA- und MA-Studien sowie Diplom- und Doktorratsstudien. In geraumer Zeit wird sich das Studienangebot der österreichischen Universitäten auf das dreigliederige Studienarchitektur von Bakkelaureats-, Master- und Doktorratsstudien belaufen. Die jeweiligen Curricula für die einzelnen Studiengänge werden durch vom Senat eingesetzte Curricula-Kommissionen erstellt, wobei die einzelnen Studienpläne einer Mindeststudiendauer unterliegen. BA-Studien haben beispielsweise eine

⁶³ BMBWK (Hrsg). (2004). S. 125.

⁶⁴ Kasparovsky, H. & Wadsack, I. (2007). S. 8.

⁶⁵ BMBWK (Hrsg). (2004). S. 126.

Mindeststudiendauer von sechs Semestern und die darauf aufbauenden MA-Studien eine Dauer von vier Semestern. Die Diplomstudien weisen je nach Studienrichtung meist eine Mindeststudiendauer von acht bis zwölf Semestern auf.⁶⁶ Die Lehramtsstudien werden zum gegenwärtigen Zeitpunkt nach wie vor als kombinationspflichtige Diplomstudien geführt und schließen mit dem Titel Magister bzw. Magistra ab. Eine Einführung von BA- und MA-Studien ist auch bei der LehrerInnenbildung zu erwarten, allerdings lässt sich keine genaue Festlegung des zeitlichen Rahmens treffen. Eine detaillierte Ausführung hinsichtlich der Konzeption von universitären Lehramtsstudien wird im weiteren Verlauf der Arbeit (Kapitel sechs und sieben) stattfinden.

4.2. Die Organisationsgesetze

Durch das beschlossene Hochschul-Organisationsgesetz von 1955 wurde erstmals eine gesetzliche Grundlage geschaffen, welche für den gesamten tertiären Bildungssektor geltend gemacht wurde. Allerdings waren keine markanten Neuerungen bzw. Modifikationen zu erkennen; die organisatorischen Strukturen der Universitäten blieben im Wesentlichen unverändert.⁶⁷ Es dauerte noch etwa 20 Jahre bis es zu einer Totalreform der Organisationsstrukturen sowie zu einer Neuorganisation der Universitäten kommen sollte.

Das Hochschul-Organisationsgesetz 1955 wurde auf EntschlieÙung des Bundesrates im Jahre 1968 revidiert und somit kam eine Neufassung zustande. Vor allem der durch die StudentInnen erzeugte politischer Aktivismus und Druck Ende der Sechziger war maßgebend bei der Durchsetzung der Reformen. Der Gedanke der Mitbestimmungsdemokratie für alle an der Universität arbeitenden Gruppen hatte Eingang in das universitäre System gefunden.⁶⁸

Wie bei der Entwicklung der neuen Studiengesetze kam es auch bei der Konzeption des Hochschulorganisationsgesetzes zu zeitlichen Verzögerungen. Aufgrund der verschiedenen Prioritäten und den starken Differenzen bei den einzelnen Interessensgruppen waren nur zögerliche Fortschritte zu erkennen. Die schleppende Vorrangsweise veranlasste die damalige Unterrichtsministerin

⁶⁶ BMBWK (Hrsg). (2004). S. 127.

⁶⁷ Kasparovsky, H. & Wadsack, I. (2004). S. 9.

⁶⁸ Auer, C. & Rechberger, W. (1990). Demokratisierung von Wissenschaft und Universität. In Auer, C., Feith, G. & Rechberger, W. Universität und Demokratie in Österreich. Zur empirischen und theoretischen Relevanz. Beiträge zum Universitätsrecht, Band 11 (S. 1-21). Wien: Manz. S. 2.

ein von ihren politischen Beratern ausgearbeitetes Konzept für die Organisation der Hochschulen vorzulegen. Der so genannte „Blaue Entwurf“ von 1971 ließ abermals schleppende Verhandlungen folgen und nach dem sich die StudentenvertreterInnen aus den Verhandlungen zurück gezogen hatten, wurden die Verhandlungen über die ministeriellen Vorgaben Anfang 1972 beendet. Der „Blaue Entwurf“ wurde überarbeitet, 1972 als „Gelber Entwurf“ begutachtet und ein Jahr später dem Parlament als Regierungsvorlage übergeben. Es dauerte wiederum zwei Jahre bis die parlamentarischen Beratungen abgeschlossen waren. Nachdem die Regierungsvorlage von der über die absolute Mehrheit verfügenden Regierungspartei SPÖ gegen die Stimmen der FPÖ und ÖVP angenommen wurde, trat das neue Universitäts-Organisationsgesetz (UOG) mit Oktober 1975 in Kraft.⁶⁹ Elementare Bestandteile des neuen UOG waren die Demokratisierung des gesamten Lehr- und Forschungsbetriebes sowie die Transparenz aller universitären Entscheidungen. Besonders am neuen UOG war auch die Drittelparität von ProfessorInnen, AssistentInnen und StudentInnen.⁷⁰ Die einzelnen Interessensgruppen wurden somit gleich gestellt und deren Meinungen gleich gewichtet.

Mit dem in Kraft treten des neuen Organisationsgesetzes sollte nun ein neuer Zeitabschnitt für die Universitäten beginnen und wesentliche Veränderungen vorgenommen werden. Obwohl die Fachhochschulen den Universitäten gleich gestellt wurden, erfolgte keine Namensänderung und für die wissenschaftliche Lehre waren nur mehr Universitäten zuständig. Durch das UOG wurden auch die Studienkommissionen, welche für jede Studienrichtung konstituiert wurden und für Studienangelegenheiten zuständig sein sollten, gesetzlich verankert.⁷¹ Weiters zählt die „[...] Einbeziehung aller Kategorien von UniversitätslehrerInnen, der Studierenden und des Verwaltungspersonals in die universitären Entscheidungsprozesse der Kollegialorgane [...]“ (Kasparovsky, H. & Wadsack, I. 2004, S. 11) als wesentliche Neuerung. Da der Prozess der Demokratisierung anfangs sehr heftig diskutiert wurde und teilweise auch heute noch in Frage gestellt wird, muss diese Entwicklung immer wieder neu erklärt werden. „[Es] besteht eine fundamentale Vernetzung zwischen der Lebenswirklichkeit der Menschen und den Wissenschaften. [Und] allein dieser Sachverhalt reicht aus,

⁶⁹ Engelbrecht, H. (1988). S. 528f.

⁷⁰ Neugebauer, M. (1962). S. 17f.

⁷¹ Engelbrecht, H. (1988). S. 529.

um das Thema ‚Demokratisierung der Wissenschaften‘ immer wieder zu legitimieren“ (Auer, C. & Rechberger, W. 1990, S. 11). Das UOG 1975 sollte einen ersten wesentlichen Schritt in Richtung Demokratisierung der Universitäten darstellen. Nach dem UOG 1975 erhielten die Institutionen im tertiären Bildungssektor durch das neue, überarbeitete UOG 1993 vermehrten Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum. Ein weiterer Schritt in Richtung Autonomie.⁷²

Mit dem UG 2002, welches mit 1. Jänner 2004 voll wirksam geworden war, erhielt der universitäre Bildungsbereich seine vollkommene Autonomie. Die Universitäten wurden aus der Bundesverwaltung ausgegliedert und von Bundesanstalten in juristische Personen öffentlichen Rechts übergeführt.⁷³

Kasparovsky & Wadsack (2004, S. 14) führen aus, dass „[m]it dem Universitätsgesetz von 2002 alle bisher erlassene Gesetze für das Organisationsrecht, das Studienrecht und die Hochschultaxen mit Ausnahme der Verfassungsbestimmungen spätestens mit 31. Dezember 2003 außer Kraft getreten [sind].“

4.3. Die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes

Seit den Neuziger Jahren ist die EU und ihre Mitgliedsstaaten um eine ‚Harmonisierung des europäischen Hochschulraumes‘ bemüht. Der nachfolgende Teil meiner Arbeit soll eine kurze Zusammenschau der wichtigsten Entwicklungsetappen dieses Prozesses geben.

Erste Schritte hinsichtlich der Schaffung eines gemeinsamen Hochschulraumes in Europa wurden bereits im Jahre 1997 durch das ‚Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region‘ getan. Durch die so genannte ‚Lissabon-Konvention‘ wurde damit begonnen die akademische Mobilität unter den einzelnen Vertragsstaaten zu fördern und weiter zu entwickeln.⁷⁴ Der Bologna-Prozess und damit die Harmonisierung der europäischen Hochschulsysteme begannen mit der Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung im Mai 1998. Die für die europäische

⁷² Kasparovsky, H. & Wadsack, I. (2004). S. 11.

⁷³ Kasparovsky, H. & Wadsack, I. (2004). S. 12.

⁷⁴ Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Lissabon, 11.IV. 1997. Zugriff am 9. Oktober 2008 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Lissabon_dt.pdf. S. 1-29. S. 1.

Hochschulbildung zuständigen MinisterInnen aus Frankreich, Großbritannien, Deutschland und Italien unterzeichneten die Deklaration von Sorbonne („Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System“) und formulierten dabei folgenden Leitgedanken:

„We hereby commit ourselves to encouraging a common frame of reference, aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability. [...] We call on all other Member States of the Union and other European countries to join us in this objective and on all European Universities to consolidate Europe’s standing in the world through continuously improved and updated education for its citizens.“ (Sorbonne Joint Declaration 1998, S. 1)⁷⁵

Durch diese Erklärung wurden die Staaten Europas aufgefordert das Programm, den europäischen Hochschulraum zu harmonisieren und somit die akademische Mobilität zu fördern, zu unterstützen. Diese Erklärung sorgte hinsichtlich ihrer Realisierung für heftige Diskussionen. Als Österreich 1998 den Vorsitz der EU hatte, fand in Baden bei Wien eine Konferenz der europäischen BildungsministerInnen zum Austausch über die Sorbonne-Erklärung statt. Die nächste Konferenz der MinisterInnen sollte 1999 in Bologna stattfinden. Ergebnis dieser Konferenz war die Bologna-Erklärung, welche von 31 MinisterInnen aus 29 europäischen Staaten unterzeichnet wurde.⁷⁶ Gestützt auf der Sorbonne-Erklärung, wurden konkrete Ziele formuliert, welche bis zum Jahr 2010 erreicht werden sollten. Ziele der Bologna-Erklärung⁷⁷ waren unter anderem

- die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse.
- die Einführung eines zweistufigen Systems (undergraduate und graduate).
- die Einführung eines Leistungspunktesystems, welches auch die Mobilität der Studierenden fördern soll.
- die Förderung der Zusammenarbeit in Europa hinsichtlich Qualitätssicherung sowie der Erarbeitung vergleichbarer Kriterien.
- die Förderung der europäischen Dimensionen im Hochschulbereich.

⁷⁵ Sorbonne Joint Declaration. Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System. (1998). Zugriff am 31. Jänner 2009 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/CoP034_Sorbonne_declaration.pdf. S. 1-2.

⁷⁶ Europäischer Hochschulraum. Der Bologna-Prozess im Überblick. Beschreibung der Entwicklungsschritte. Zugriff am 31. Jänner 2009 unter <http://www.bmwf.gv.at/euinternationales/bolognaprozess/ueberblick/>. S. 1-6. S. 1.

⁷⁷ Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. (1999). Zugriff am 31. Jänner 2009 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/bologna_dt.pdf. S. 1-6.

Als Nachfolgekonzferenz von Bologna fand 2001 in Prag ein erneutes Zusammentreffen der zuständigen MinisterInnen statt. Um für die bevorstehende Konferenz in Prag vorbereitet zu sein, wurden zwischenzeitlich weitere Tagungen und Konferenzen veranstaltet; z.B. fand in Österreich im Juni 2000 der erste österreichische Bologna-Tag statt. Bei der im Mai 2001 stattfindenden Konferenz wurde das Prag-Kommuniqué verabschiedet, welches die Bestandesaufnahme sowie die weitere Vorgehensweise hinsichtlich der Umsetzung der Teilziele der Bologna-Erklärung beinhaltet und die praktische Organisation der Folgeprozesse sowie die Öffnung des Prozesses für weitere Staaten darlegte. 2003 fand eine neuerliche Konferenz in Berlin statt.⁷⁸

Bis zur der Tagung in Berlin beschäftigte man sich mit der Weiterentwicklung zahlreicher Punkte: der Anerkennung und Verwendung von Leistungspunkten, dem lebenslangen Lernen, den sozialen Dimensionen des Bologna-Prozesses sowie der Entwicklung gemeinsamer Abschlüsse im europäischen Hochschulraum. Auf nationaler Ebene fand in Österreich im Juni 2002 eine Informationsveranstaltung hinsichtlich der Umsetzung der Ziele von Bologna statt. „Im Rahmen dieser Veranstaltung wurden der europäische Hochschulraum und der österreichische Hochschulstandort hinsichtlich des aktuellen Standes der Umsetzung der Ziele der Bologna-Erklärung beleuchtet und dargestellt.“⁷⁹

Im September 2003 trafen sich die HochschulministerInnen in Berlin; dies war die zweite Folgekonferenz nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung. Es wurde das Berlin Kommuniqué verabschiedet, welches mitunter die Punkte der Qualitätssicherung, der zweistufigen Studiensysteme und deren Implementierung sowie die dritte Stufe des Doktorats beinhaltet⁸⁰ sowie den Termin für eine weitere Zusammenkunft festlegte; Bergen 2005. Zum Zeitpunkt der Berliner Konferenz war der Bologna-Prozess auf 40 europäische Staaten ausgeweitet.

Ein wesentlicher Schritt auf nationaler Ebene war die Errichtung der österreichischen Qualitätssicherungsagentur im Jahr 2004. Um für die bevorstehende Konferenz vorbereitet zu sein und neue Entwicklungsschritte

⁷⁸ Europäischer Hochschulraum. Der Bologna-Prozess im Überblick. Beschreibung der Entwicklungsschritte. S. 2f.

⁷⁹ Bericht über die Informationsveranstaltung der österreichischen Bologna Follow-Up Kontaktstelle für Vertreterinnen und Vertreter tertiärer Bildungseinrichtungen am 17. Juni 2002 [...] Universität Wien. (2002). Zugriff am 31. Jänner 2009 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/7539_bericht_170602.pdf. S. 1-44. S. 1.

⁸⁰ Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniqué der europäischen Hochschulministerinnen und –minister 19. September 2003 in Berlin. (2003). Zugriff am 31. Jänner 2009 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/kommunikee.pdf. S. 1-11.

präsentieren zu können, fanden 2004 Veranstaltungen zu den Bereichen ECTS und Referenzrahmen für Qualifikationen statt. Die dritte Nachfolgekonferenz in Bergen, aus welcher das Bergen Kommuniqué hervor gegangen war, wurde von der Konferenz in London 2007 gefolgt. Von 2005 bis 2007 hatte Österreich im ersten Halbjahr 2006 die EU-Ratspräsidentschaft sowie den Vorsitz im Bologna Board und in der europäischen Bologna Follow-Up Gruppe inne. Es galt an der Entwicklung der europäischen Doktoratsprogramme zu arbeiten, die Bereiche Qualitätssicherung und Lebenslanges Lernen weiter zu entwickeln sowie die Übergabe der EU-Ratspräsidentschaft an Finnland vorzubereiten.⁸¹

Im Mai 2007 fand in London das insgesamt fünfte Zusammentreffen der HochschulministerInnen für die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes statt. Erklärtes Ziel war es, die bereits erreichten Ziele der einzelnen Mitgliedsstaaten aufzuzeigen und zukünftige Schritte hinsichtlich der Umsetzung noch offener Ziele zu formulieren. „Wir, die Hochschulministerinnen und –minister der am Bologna-Prozess beteiligten Länder, sind in London zusammengekommen, um eine Bilanz der seit Bergen 2005 Fortschritte zu ziehen“ (Londoner Kommuniqué 2007, S. 1). Zu diesem Zeitpunkt waren alle auf europäischem Territorium befindlichen 46 Staaten am Bologna-Prozess beteiligt. Die Nachfolge-Konferenz findet 2009 statt; Gastgeber sind die Benelux-Staaten.⁸²

Die Veranschaulichung zeigt, dass seit dem Beginn des Bologna-Prozesses (vgl. Anhang – Abbildungsverzeichnis, Darstellung I) zahlreiche Entwicklungen zu verzeichnen waren und dass, die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums ein sehr umfangreicher, tiefgreifender und in vielen Bereichen des tertiären Bildungssektors einschneidender Prozess ist. Obwohl die Idee von einer ‚Harmonisierung der Hochschulsysteme‘ viel Kritik erntete – vor allem zu Beginn des Prozesses –, konnte in den vergangenen zehn Jahren eine Vielzahl der Leitgedanken an den Universitäten umgesetzt werden; beispielsweise die Einführung der ECTS-Punkte oder die Implementierung des dreistufigen Studiensystems von BA-, MA- und Doktoratsstudien. Laut Bologna-Erklärung soll

⁸¹ Europäischer Hochschulraum. Der Bologna-Prozess im Überblick. Beschreibung der Entwicklungsschritte. S. 4f.

⁸² Londoner Kommuniqué. Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. (2007). Zugriff am 31. Jänner 2009 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/london_komm_de_18052007.pdf. S. 1-8. S. 1.

bis 2010 ein gesamter europäischer Hochschulraum geschaffen sein. Bei der MinisterInnenkonferenz 2009 werden weitere Entwicklungsschritte hinsichtlich dieses Prozesses präsentiert.

4.4. Die Universitäten zum gegenwärtigen Zeitpunkt

Laut dem Bericht für Bildungsentwicklung in Österreich von 2004 bis 2007 (BMUKK & BMWF 2008, S. 59) gibt es in Österreich derzeit 22 öffentliche Universitäten. Drei davon sind medizinische Universitäten und sechs zählen zu den Universitäten der Künste. Seit dem Jahr 1999 wurden in Österreich elf private Universitäten akkreditiert. Die Zahl der angebotenen Studienmöglichkeiten beläuft sich insgesamt auf 740. Durch das Ablegen der Reife- oder Berufsreifeprüfung sowie Studienberechtigungsprüfung für den jeweiligen Studiengang kann die Zulassung für Hochschulen erworben werden. Bis zum Beginn des Sommersemesters 2009 sind Studierende jedes Semester dazu verpflichtet einen Studienbeitrag von €363,3.- zu entrichten. Diese werden den StudentInnen ab dem Sommersemester 2009 – unter gewissen Rahmenbedingungen – erlassen.

Dem Bericht über Bildungsentwicklung in Österreich zufolge verliefen „[d]ie primären Zielsetzungen der Studien an den Universitäten, nämlich die akademische Ausbildung junger Menschen und ihre wissenschaftliche Berufsvorbereitung, [...] bisher zweistufig durch Diplomstudien, die mit einem akademischen Grad abschließen“ (BMUKK & BMWF 2008, S. 60). Diplomstudien haben, je nach gewähltem Studium, eine Dauer von etwa acht bis zwölf Semestern und bestehen aus zwei oder drei Studienabschnitten. Zu den Diplomstudien zählen unter anderem geistes-, kultur- und naturwissenschaftliche sowie künstlerische Studien, Lehramtsstudien für höhere Schulen, medizinische und theologische Studien, rechts-, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche sowie ingenieurwissenschaftliche Studien. Parallel zu den Diplomstudien existieren auch BA- und MA-Studien. Diese wurden im Zuge des Bologna-Prozesses und zur internationalen Angleichung des Studiensystems an den österreichischen Universitäten eingeführt. BA-Studien dauern in der Regel drei Jahre und lassen ein weiterführendes MA-Studium mit einer durchschnittlichen Dauer von zwei Jahren folgen. Die abschließende Stufe des universitären Ausbildungsprozesses

stellt das Doktoratsstudium. Diese Studienform kann nach Beendigung des Diplom- oder Masterstudiums gewählt werden und hat eine durchschnittliche Dauer von etwa zwei bis drei Jahren.⁸³

Um einen zahlenmäßigen Eindruck von der universitären Bildungslandschaft zu bekommen, seien einige konkrete Beispiele genannt. Der universitäre Bereich in Österreich ist seit den letzten 30 Jahren durch das starke Ansteigen der Zahl von Studierenden gekennzeichnet. Laut den Daten der Statistik Austria befanden sich beispielsweise im Studienjahr 2006/07 259.605 Personen in akademischerer Ausbildung. Im Wintersemester 2006/07 begannen 29.088 Personen als ordentliche HörerInnen ein Studium an einer öffentlichen Universität.⁸⁴ Die am häufigsten inskribierten Studienrichtungen entstammen der Geisteswissenschaft. Beispielsweise waren im Studienjahr 2007/08, so die Hochschulstatistik von 2008, an den öffentlichen Universitäten von insgesamt 313.632 Studierenden 86.300 Studierende für ein geisteswissenschaftliches Studium eingeschrieben. Hinsichtlich Studienart dominieren klarerweise die Diplomstudien (ohne Lehramt) mit 185.785 StudentInnen. Für das Lehramtsstudium waren im Studienjahr 2007/08 11.766 Studierende gemeldet.

5. ALLGEMEINES ZUR AUSBILDUNG VON LEHRER/INNEN IN ÖSTERREICH

„Lehrerbildung scheint ein ‚place‘ zu fehlen, das heißt ein identitätsstiftender und kohärenter Ort [...]“ (Buchberger, F. & Buchberger, I. 2002, S. 19)

Das oben angeführte Zitat bezieht sich auf den Sachverhalt, dass die Einrichtungen zur LehrerInnenbildung meist keine institutionelle Einheit bilden. Buchberger und Buchberger (2002, S. 19) führen weiters aus, dass „[v]iele Modelle der Lehrerbildung [...] durch eine Zersplitterung der Lernorte gekennzeichnet werden [können]“. Dies trifft auch auf Österreich zu. Da kein

⁸³ BMUKK. Bildungswege nach der Matura. S. 2.

⁸⁴ Statistik Austria. (Hrsg.). (2008). Bildung in Zahlen 2006/07. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria. S. 217.

einheitliches System für die Ausbildung von LehrerInnen besteht, erscheint es mir wesentlich, zu allererst im Allgemeinen mit der LehrerInnenbildung in Österreich auseinanderzusetzen.

Das nachfolgende Kapitel versucht eine Zusammenschau aller wesentlichen Aspekte der LehrerInnenausbildung in Österreich zu geben. Zu Beginn des Kapitels werden die Rahmenbedingungen der LehrerInnenbildung zum gegenwärtigen Zeitpunkt expliziert. Nachfolgend wird einerseits auf die strukturelle und institutionelle Differenzierung der LehrerInnenbildung eingegangen und andererseits werden die Entwicklungsprozesse nach 1945 sowie die Formierung der LehrerInnenbildung erläutert. Das bedeutet, dass sowohl die Pädagogischen Hochschulen als auch die LehrerInnenbildung an den Universitäten besprochen werden. Ebenso wird versucht die Kooperation zwischen Universität und Schule aufzuzeigen und auf das nach dem universitären Lehramtsstudium folgenden Unterrichtspraktikum einzugehen.

5.1. Die derzeitigen Rahmenbedingungen

Die LehrerInnenbildung in Österreich findet an zwei voneinander getrennten Institutionen statt; den Universitäten (Lehramt für höhere Schulen) und den Pädagogischen Hochschulen (PflichtschullehrerInnen). Beide Einrichtungen sind im tertiären bzw. postsekundären Bildungsbereich angesiedelt, wobei eine Differenzierung zwischen universitärer und nicht-universitärer Ausbildung im postsekundären Bildungssektor besteht. Der Bericht der OECD-Länderprüfung aus den Siebzigern hält erstmals fest, dass Lehranstalten für gehobene Sozialberufe, Berufspädagogische Lehnanstalten und PädAK sowie Pädagogische Institute zum nicht-universitären postsekundären Bildungssektor zählen (BMWF 1975, S. 11f.). Wie anschließend ausgeführt wird, sind die Definitionen einzelner Institutionen derzeit nicht mehr zutreffend.

Hinsichtlich der Definition von ‚postsekundär‘ existiert seit 1997 eine exakte Begriffsbestimmung. Kasporovski und Wadsack (2004, S. 13) führen aus, dass „[...] anerkannte postsekundäre Bildungseinrichtungen [jene sind], die Studien im Ausmaß von mindestens 180 ECTS-Anrechnungspunkten durchführen, bei denen die Zulassung die allgemeine Universitätsreife [...] [voraussetzt] und die aufgrund der Rechtsvorschriften des Staates [...] als Bildungseinrichtungen im

Sinn dieser Begriffsbestimmung anerkannt sind.“ Die Ebene von 180 erreichten ECTS-Punkten entspricht der ersten akademischen Ebene des Bologna-Prozesses und die Studierenden dürfen sich nach ihrer Graduierung mit dem Titel ‚Bachelor of ...‘ bezeichnen; je nach Schwerpunktsetzung definiert sich dieser Titel unterschiedlich. Im Falle der Pädagogischen Hochschulen, welche 2005 in solche übergeführt wurden, dürfen die AbsolventInnen den akademischen Grad ‚Bachelor of Education‘ (BEEd) führen. Bei den universitären Lehramtsstudien erfolgt zum gegenwärtigen Zeitpunkt – nach einer Mindeststudienzeit von neun Semestern – eine Graduierung mit dem akademischen Grad ‚Magister/Magistra‘. Allerdings wird auch hier eine Umstellung auf BA- und MA-Studien zustande kommen.

Obwohl die ehemaligen PädAK im Zuge des Bologna-Prozesses im Jahr 2005 in Hochschulen übergeführt wurden, sind diese nach wie vor im nicht-universitären postsekundären Bildungsbereich angesiedelt und somit besteht nach wie vor die historische gewachsene Trennung der Institutionen für die Ausbildung von LehrerInnen für höhere Schulen im universitären Bereich und PflichtschullehrerInnen im nicht-universitären Bereich. Ob dies als positiv zu bewerten ist diskussionswürdig. Thonhauser (1999, S. 127) resümiert hinsichtlich dieser Thematik, dass es “[n]och immer [...] zwei Klassen von Lehrerinnen und Lehrern [gibt]: für die höheren Schulen auf der einen, für die Pflichtschulen auf der anderen Seite und das dieses Ausbildungskonzept „[...] längst fragwürdig gewordene [...] Tradition“ nach wie vor „[...] ein bildungspolitisches Tabu bleiben [wird] [...]“. Eine etwaige Zusammenführung der LehrerInnenbildung könnte zum einen, wie im obigen Zitat von Buchberger und Buchberger angeführt, zum Stiften von Identität und Kohärenz beitragen und zum anderen zu einer möglichen Aufwertung der LehrerInnenbildung führen. Als Beispiel sei hier die LehrerInnenausbildung in Finnland genannt, welche generell an den Universitäten stattfindet.⁸⁵

Die Strukturierung der LehrerInnenbildung ist seit jeher ein wiederkehrendes Diskussionsthema der Bildungspolitik. In regelmäßigen Abständen wird über eine eventuelle Vereinheitlichung bei der Ausbildung von LehrerInnen diskutiert, aber die historisch gewachsene Trennung dieser Institutionen sowie das

⁸⁵ Buchberger, F. & Buchberger, I. (2002). Aktuelle Entwicklungslinien von LehrerInnenbildung in Europa. In Sertl, M. & Falkinger, B. (Red.). LehrerInnenbildung in Bewegung? Zur Reform der Pädagogischen Akademien (Schulheft 108, 9-30). Wien: Verein der Förderer der Schulhefte. S. 21.

kompromisslose Beharren einzelner Fraktionen (z.B. der katholischen Kirche oder der einzelnen Parteien) auf Standpunkten führt auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt zu keiner Einigung. Es scheint als sei die Zusammenführung der LehrerInnenbildung ein schier unlösbares Problem und so fehlt es Österreich nach wie vor an einer einheitlichen Ausbildungsstätte für alle LehrerInnen.

Eine Problematik, welche dadurch nach sich gezogen wird, ist auch die Trennung der LehrerInnenfortbildung. Die Fortbildung von LehrerInnen in Österreich findet größtenteils an den Pädagogischen Hochschulen (früher Pädagogische Institute) statt; unabhängig davon, ob LehrerInnen an der Universität oder an der Pädagogischen Hochschule ausgebildet wurden. Im Zuge der 7. SchOG-Novelle aus dem Jahre 1982 wurde die LehrerInnenfortbildung dezidiert an die Pädagogischen Institute verlagert. Laut BGBl. 1982, Nr. 365, § 125 Abs. (1) „[...] [dienen] [d]ie Pädagogischen Institute der Fortbildung von Lehrern [...].“ Im Zuge dessen war auch eine Abteilung für die Fortbildung von LehrerInnen in allgemeinbildenden höheren Schulen entstanden (vgl. BGBl. 1982, Nr. 365, §126 Abs. (1)). Zwar wurde im Gesetzestext angeführt, dass „[d]ie Bildungsaufgaben der Pädagogischen Institute [...] auch im Zusammenwirken [...] mit Universitäten [...] durchgeführt werden [können]“, aber grundsätzlich wurde die Weiterbildung von LehrerInnen aus der universitären LehrerInnenbildung raus genommen (vgl. BGBl. 1982, Nr. 365, §126 Abs. (1)). Josef Thonhauser (1995, S. 40) führt in seinem Artikel ‚Warum Reform der universitären Lehrerbildung?‘ aus, dass „die Lehrerausbildung [...] nicht unabhängig von der Lehrerbildung zu sehen [ist]“. Ich kann mich dieser Erklärung nur anschließen. In diesem Sinne würde auch dieser Aspekt für eine institutionelle Basis im Bereich der LehrerInnenbildung sprechen. Eine koordinierte Zusammenarbeit von Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen würde nicht nur die Qualität der LehrerInnenbildung steigern, sondern auch zu einer stärkeren Professionalisierung des Lehrberufs führen.

Eine weitere historische gewachsene Separation, wie bereits angeführt, ist die administrative Trennung zwischen Pflicht- und Hochschulbereich. Modifikationen in bildungspolitischen Angelegenheiten werden dadurch teilweise erschwert; insbesondere für die universitären Lehramtsstudien. Da sich die Lehramtsstudierenden während ihrer Studienzeit im Zuständigkeitsbereich des BMWF befinden, nach ihrer Studienzeit mit dem Beginn des

Unterrichtspraktikums in den Schuldienst eintreten und der Administration des BMUKK unterstehen, besteht keine direkte institutionelle Basis für angehende LehrerInnen; um hier nur ein Beispiel zu nennen und die Situation zu verdeutlichen. Die Lehrerschaft wird mit diversen Anschuldigungen konfrontiert und JunglehrerInnen sind mit der Situation im Berufsalltag zusehends überfordert, da eine Auseinandersetzung mit derartigen Schwierigkeiten an der Universität aber nur selten erfolgte. Eine Thematisierung dieser Probleme, für welche allerdings das BMUKK zuständig ist, sollte allerdings bereits während der Ausbildung an der Universität erfolgen. Die institutionelle Trennung von BMUKK und BMWF wird auch von zahlreichen WissenschaftlerInnen im Bereich der Bildungsforschung⁸⁶ bedauert.

LehrerInnenbildung dem Diskurs zu unterziehen, erfordert auch die europäische Perspektive und die Arbeit der EU hinsichtlich Bildungsentwicklung mit einzubeziehen. Als besondere Entwicklungslinie für den Hochschulraum sind hier selbstverständlich die Lissabon-Konvention von 1997 sowie die Sorbonne-Erklärung aus dem Jahr 1998 und die darauf folgende Bologna-Erklärung von 1999,⁸⁷ auf welche bereits in Kapitel vier eingegangen wurde. Inwieweit die universitäre LehrerInnenbildung weiterentwickelt wurde und welche Entwicklungslinien die Universitäten hinsichtlich der Lehramtsstudien aufweisen, wird im weiteren Verlauf meiner Arbeit aufgezeigt.

5.2. Die Pädagogischen Hochschulen

Wird die Thematik der LehrerInnenbildung dem wissenschaftlichen Diskurs unterzogen, so ist es auch notwendig die Pädagogischen Hochschulen anzuführen. Deshalb widmet sich das folgende Subkapitel in prägnanter Form der Entwicklungen der Pädagogischen Hochschulen, welche für die Ausbildung den PflichtschullehrerInnen zuständig sind, und nimmt auch Bezug auf die gegenwärtige Situation. Durch das Hochschulgesetz 2005 (vgl. BGBl. 2006. Nr. 30) wurden die ehemals Pädagogischen Akademien in Hochschulen übergeführt.

⁸⁶ Posch, P. & Altrichter, H. (Hrsg.). (1992). Bildung in Österreich. Analysen und Entwicklungsperspektiven. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag. S. 149.

⁸⁷ Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Lissabon, 11.IV. 1997. Zugriff am 9. Oktober 2008 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Lissabon_dt.pdf. S. 1-29. S. 1.

5.2.1. Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen

Im Zuge des Schulgesetzwerks von 1962 wurde auch die Entwicklung eines postsekundären Bildungssektors, welcher nicht universitär sein sollte, in die Wege geleitet. Mit dem Lancieren der Pädagogischen Akademien für die Ausbildung von PflichtschullehrerInnen wurde erstmals ein postsekundärer nicht universitärer Ausbildungsbereich festgelegt. Das Ausbildungsniveau der neu entstandenen Bildungsinstitutionen war höher definiert als das der höheren Schulen und somit im postsekundären Sektor angesiedelt.⁸⁸ Schnell (1993, S. 159) bezieht sich hier auf Lang und expliziert, dass „die Pädagogischen Akademien [...] weder Hochschulen noch höhere Schulen [sind], sie stehen zwischen den höheren Schulen und den Hochschulen und unterstehen direkt dem Unterrichtsministerium [...]“. Durch das Schulgesetzwerk 1962 sollten nicht nur Institute für die allgemeine LehrerInnenausbildung, sondern auch Bildungsinstitute für den berufsbildenden Schulbereich geschaffen werden.

Die berufspädagogischen Institute waren in Österreich zwischen den Jahren 1966 und 1975 entstanden. Für die LehrerInnenausbildung im Bereich Gewerbe/Hauswirtschaft wurden zwei- bis viersemestrige berufspädagogische Lehranstalten errichtet und im Zuge der 5. SchOG-Novelle von 1975 wurden diese Lehranstalten ebenfalls als Akademien betitelt und auch als solche organisiert.⁸⁹ Die 7. Novelle zum SchOG (vgl. BGBl. 1982, Nr. 365) von 1982 legte fest, dass die berufspädagogischen Akademien als eigene Institute in die bereits bestehenden pädagogischen Akademien integriert werden sollten.⁹⁰ Die Berufspädagogischen Akademien zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht mehr existent. Die Ausbildung von LehrerInnen für berufsbildende Pflichtschulen erfolgte – bis zur Zusammenführung aller Pädagogischen Institute und Akademien zu insgesamt 14 Pädagogischen Hochschulen – in vier staatlichen Berufspädagogischen Akademien in Graz, Innsbruck, Linz und Wien.⁹¹ Für den Zugang zu dieser Ausbildung waren nicht nur die Reifeprüfung, sondern weitere Zusatzbedingungen notwendig. Um als BerufsschullehrerIn tätig zu sein, sind nach wie vor fundierte berufliche Qualifikationen und Erfahrungen vorzuweisen.⁹²

⁸⁸ BMWF (Hrsg). (1975). Die Hochschulen in Österreich. OECD-Länderprüfung. Band 1. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. S. 10.

⁸⁹ BGBl. 1975, Nr. 323. Bundesgesetz: 5. Schulorganisationsgesetz-Novelle. §§ 110-117.

⁹⁰ Engelbrecht, H. (1988). S. 521.

⁹¹ Buchberger, F. & Heissenberger, M. (1992). S. 9.

⁹² BMUKK & BMWF (Hrsg). (2008). S. 51.

Dies kann z.B. durch für einen speziellen Berufsektor abgelegte Reifeprüfung (z.B. Land-/ Forstwirtschaft) geschehen.

Ebenso erfolgte die Ausbildung von Haupt- und SonderschullehrerInnen an den PädAK. Im Zuge der 4. SchOG-Novelle 1971 wurde ein Versuch zur dreijährigen Ausbildung an den PädAK lanciert. Durch die 5. SchOG-Novelle von 1975 erfolgte die gesetzliche Verankerung zur dreijährigen Ausbildung von Haupt- und SonderschullehrerInnen an den PädAK; die Umsetzung kam 1978 zustande.⁹³ Laut BGBl. 1975, Nr. 323 § 118 Abs. (2) „[...] haben [...] die Studiengänge für das Lehramt an Hauptschulen, Sonderschulen und Polytechnischen Schulen sechs Semester zu umfassen.“ Ab dem Studienjahr 1982/83 erfolgte zudem die Regelung, dass die Ausbildung von HauptschullehrerInnen und LehrerInnen für Polytechnische Lehrgänge gemeinsam durchzuführen war. Aufgrund des Mitte der Achtziger Jahre in Kraft getretenen neuen Studienkonzepts für PädAK kam es hinsichtlich der LehrerInnenausbildung zu einer Annäherung zwischen den Pädagogischen Akademien und den Universitäten;⁹⁴ allerdings nicht zu einer Angleichung bzw. einer Reform der LehrerInnenbildung in Österreich.

Einige Neuerungen brachte das Akademien-Studiengesetz 1999 (vgl. BGBl. 1999, Nr. 94). Durch dieses wurde die Basis für einen hochschulmäßigen Studienbetrieb an den Akademien geschaffen, denn diese Rechtsvorschrift „[...] definiert [...] die formalen Rahmenbedingungen zur Konkretisierung der Entwicklungsarbeit in Richtung hochschulmäßige (Aus- und Weiter-) Bildung für alle LehrerInnen“ (BMBWK 2001, S. 152). Es wurden Studienkommissionen eingesetzt, welche die Neugestaltung der Studienpläne über hatten und die Studiengänge den Diplomstudien anglich. Fortan konnten die AbsolventInnen der PädAK auch den Diplomgrad ‚DiplompädagogIn‘ (Dipl.-Päd.) führen. Durch die im Jahr 2000 erfolgte Verordnung (vgl. BGBl. 2000, Nr. 2) wurden die Grundsätze für die Gestaltung der Studiengänge an den verschiedenen Akademien im Detail ausgeführt. Intention dieser Weichenstellung war den hochschulmäßigen Lehrbetrieb auch an den Akademien einzuleiten.⁹⁵ Laut BGBl. 1999, Nr. 94 § 1 Abs. (1) wird „[d]er Bund [...] innerhalb von acht Jahren hochschulische Einrichtungen für die Ausbildung von Pflichtschullehrer (‚Hochschule für pädagogische Berufe‘) schaffen.“ In Abs. (4) wird weiters

⁹³ Schnell, H. (1993). S. 83.

⁹⁴ Engelbrecht, H. (1988). S. 519.

⁹⁵ BMBWK (Hrsg.). (2001). S. 152.

ausgeführt, dass „[d]ie Beziehungen zur universitären Lehrerbildung so zu gestalten [sind], dass Synergien erzielt werden“.

Nachdem das AStG die grundlegende Richtung vorgab, kam 2005 die letztendliche Rechtsvorschrift für die Überführung der Akademien in Hochschulen. Diese wesentliche Neuerung brachte das Hochschulgesetz 2005 (vgl. BGBl. 2006, Nr. 30), welches vom Nationalrat am 1. März 2006 beschlossen wurde. Zum einen wurden die PädAK zu Pädagogischen Hochschulen übergeführt und zum anderen erfolgte somit eine Aufwertung der Ausbildung auf akademisches Niveau.⁹⁶

5.2.2. Die derzeitige Situation

In diesem Teil soll nun näher auf die Bestimmungen des Hochschulgesetzes 2005 sowie auf die Situation der Pädagogischen Hochschulen zum gegenwärtigen Zeitpunkt eingegangen werden. Zudem werden die Ausbildungsmodelle der Pädagogischen Hochschulen beschrieben.

5.2.2.1. Veränderungen durch das Hochschulgesetz 2005

Oberste staatliche Behörde für den Bereich der Pädagogischen Hochschulen ist laut der Bundesministeriengesetz-Novelle von 2007⁹⁷ das BMUKK. Die Pädagogische Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien wird aber vom Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft (BMLFUW) verwaltet.

Derzeit werden LehrerInnen für den Bereich des allgemeinbildenden Pflichtschulwesens an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Laut § 8 Abs. (2) des Hochschulgesetzes 2005 (vgl. BGBl. 2006, Nr. 30) sind „[a]n der Pädagogischen Hochschule [...] Studiengänge für Lehrämter an Volksschulen und an Hauptschulen zu führen. Darüber hinaus sind Lehrämter für Sonderschulen und PTS anzubieten und bei Bedarf zu führen.“ Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gibt es in Österreich neun öffentliche bzw. staatliche Pädagogische Hochschulen; die Pädagogische Hochschule Wien, Niederösterreich, Linz, Salzburg, Tirol, Vorarlberg, Kärnten, Steiermark sowie die Pädagogische Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.⁹⁸ Zudem gibt es

⁹⁶ BMUKK & BMWF (Hrsg). (2008). S. 121.

⁹⁷ Bundesgesetz, mit dem das Bundesministeriengesetz 1986 geändert wird (Bundesministeriengesetz-Novelle 2007). 22 der Beilagen XXIII GP – Ausschussbericht - Gesetzestext. S. 4.

⁹⁸ BGBl. 2006. Nr. 30. Bundesgesetz: über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). § 1 Abs. (1).

fünf private Pädagogische Hochschulen; die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien, die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz und Burgenland, die Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein sowie die Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz.⁹⁹ Wie bereits in Kapitel drei ausgeführt, spielt der Einfluss der Kirche im Bereich der Bildungspolitik – und somit auch im Bereich der LehrerInnenbildung – eine wesentliche Rolle.

Alle Vorläuferinstitutionen wurden zusammengefasst, mit Wirksamkeit vom 1. Oktober 2007 einheitlich als Pädagogische Hochschulen definiert (vgl. BGBl. 2006, Nr. 30, § 85 Abs. (1)) und neuen Dienststellen unterstellt (vgl. Anhang – Abbildungsverzeichnis, Darstellung II). Die Zusammenführung aller Institutionen für LehrerInnenausbildung – insgesamt 51 – zu 14 Pädagogischen Hochschulen sollte auch zu einer intensiveren Nutzung führen der Synergien beitragen; insbesondere mit den Universitäten und der dort stattfindenden LehrerInnenbildung. Betreffend § 10 (vgl. BGBl. 2006, Nr. 30) haben „[d]ie Pädagogischen Hochschulen [...] insbesondere mit den in- und ausländischen Universitäten und Fachhochschulen zu kooperieren.“

Die von den Pädagogischen Hochschulen angebotene Studiengänge „[...] sind sechssemestrige Studien, deren Arbeitsaufwand 180 ECTS-Credits beträgt und die der Erlangung eines Lehramts dienen“ (vgl. BGBl. 2006, Nr. 30, § 35 Abs. (1)). Eintrittsvoraussetzung für diese Ausbildung ist die erfolgreich abgelegte Reifeprüfung oder aber auch die positive Absolvierung der Studienberechtigungs- oder Berufsreifeprüfung.¹⁰⁰ Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen ist es, den Studierenden eine wissenschaftlich fundierte sowie berufsbezogene Bildung zu vermitteln. Dies trifft nicht nur für den Bereich Ausbildung, sondern auch für die Bereiche Fort- und Weiterbildung zu.¹⁰¹ Durch die 7. SchOG-Novelle aus dem Jahre 1982 wurde die Aufgabe der LehrerInnenfortbildung an die Pädagogischen Institute übergeben. Durch die Zusammenführung aller Pädagogischen Institute und Akademien zu gemeinsamen Pädagogischen Hochschulen findet die Weiterbildung von LehrerInnen auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt an diesen Institutionen statt. Da diese Trennung von Aus- und Weiterbildung auf wissenschaftlicher Ebene nur

⁹⁹ *Pädagogische Hochschulen. Aus 51 werden 14.* Zugriff am 18. November 2008 unter http://www.schule.at/index.php?url=news&news=&bereich=&suchtext=&news_id=4431. S. 1f.

¹⁰⁰ BMUKK. *Bildungswege nach der Matura.* S. 1.

¹⁰¹ BMUKK & BMWF (Hrsg). (2008). S. 122.

sehr schwer zu argumentieren ist, gilt es diesen Sachverhalt kritisch zu hinterfragen und genau zu beleuchten. „[...] Die institutionelle Trennung von Ausbildung und Weiterbildung [...]“, so auch Wagner (1994, S. 32) in seinem Artikel ‚Stand und Ausblick der Lehramtsausbildung‘, ist als ein massiver Mangel in der LehrerInnenausbildung zu definieren.

5.2.2.2. Die Ausbildungsmodelle

Laut BMUKK¹⁰² lassen sich, je nach gewählter Studienform, für die LehrerInnenausbildung an den Pädagogischen Hochschulen zum gegenwärtigen Zeitpunkt vier verschiedene Ausbildungsmodelle nennen.

Modell 1

Sowohl an den öffentlichen als auch an den privaten Pädagogischen Hochschulen werden LehrerInnen für die Bereiche Volksschule, Sonderschule, Hauptschule und Polytechnische Schule ausgebildet. Mit der Intention an den Bologna-Prozess anzuschließen und Transparenz zu erreichen, wurde auch die Graduierung an Pädagogischen Hochschulen umgestellt. Die Studiengänge für Volksschul-, Sonderschul- und HauptschullehrerInnen sowie LehrerInnen für PTS haben eine Studiendauer von mindestens sechs Semestern und schließen mit dem akademischen Grad ‚Bachelor of Education‘ (BEEd) ab (vgl. BGBl. 2006, Nr. 30 § 38 Abs. (2)).

Angehende VolksschullehrerInnen erwerben die notwendigen Qualifikationen zur Erteilung aller Unterrichtsgegenstände der Volksschule und auch das geforderte Grundwissen zu sämtlichen Lernbereichen der Vorschule. SonderschullehrerInnen erhalten zudem in der allgemeinen Sonderpädagogik eine umfassende Ausbildung und lassen sich in behinderungsspezifischen Schwerpunkten ausbilden.¹⁰³ Die Form der LehrerInnenausbildung für Hauptschulen und PTS basiert auf dem FachlehrerInnensystem. Das bedeutet, dass angehende LehrerInnen für diesen Bereich Qualifikationen und Kompetenzen für mindestens zwei Fachgegenstände erwerben und diese in den verschiedenen Klassen sowie in unterschiedlichen Leistungsgruppen unterrichten.¹⁰⁴

¹⁰² BMUKK. Bildungswege nach der Matura. S. 1.

¹⁰³ BMUKK & BMWF (Hrsg). (2008). S. 30.

¹⁰⁴ BMUKK & BMWF (Hrsg). (2008). S. 35.

Modell 2

Wie bereits erwähnt, erfolgte in den vergangenen Jahren eine Zusammenführung aller 51 Pädagogischen Institute und Akademien - dazu zählen auch die Berufspädagogischen Akademien - zu insgesamt 14 Pädagogischen Hochschulen. Nun erfolgt auch die Ausbildung von LehrerInnen für die berufsbildenden Schulen an einigen öffentlichen Pädagogischen Hochschulen der einzelnen Bundesländer. LehramtskandidatInnen für Berufsschulen sowie für die Fachbereiche Gewerbe-Technik, Ernährung, Design sowie Kommunikation und Information für BMS und BHS werden hier ausgebildet.¹⁰⁵

Modell 3

Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien widmet sich der Ausbildung von LehrerInnen für land- und forstwirtschaftliche Fach- und Berufsschulen sowie für den Bereich Agrar und Umwelt an BHS für Land- und Forstwirtschaft. Weiters sind AbsolventInnen dieses Studienganges dazu berechtigt eine beratende bzw. fördernde Tätigkeit für den land- und forstwirtschaftlichen Bereich auszuüben.¹⁰⁶ Da Fachkenntnisse aus den Bereichen Land- und Forstwirtschaft Voraussetzung sind, werden prinzipiell nur AbsolventInnen von höheren land- und forstwirtschaftlichen Schulen oder StudentInnen mit gleichwertigen Qualifikationen (AbsolventInnen der Universität für Bodenkultur) aufgenommen.¹⁰⁷

Modell 4

Die Ausbildung von ReligionslehrerInnen (römisch-katholisch, evangelisch, altkatholisch, orthodox, orientalisches-orthodox, islamisch, jüdisch) für den Pflichtschulbereich erfolgt an den privaten Pädagogischen Hochschulen der einzelnen Bundesländer.¹⁰⁸

¹⁰⁵ BMUKK. Bildungswege nach der Matura. S. 1.

¹⁰⁶ BGBl. 2006. Nr. 30. § 38 Abs. (4).

¹⁰⁷ BMUKK. Bildungswege nach der Matura. S. 1.

¹⁰⁸ BMUKK. Bildungswege nach der Matura. S. 1.

5.3. Allgemeines zur universitären LehrerInnenausbildung in Österreich

Das nachfolgende Teil widmet sich der universitären Ausbildung von LehrerInnen in Österreich und gibt eine allgemeine Zusammenschau der für die LehrerInnenbildung wesentliche Aspekte. Zum einen wird auf die Struktur der Lehramtsstudien zum gegenwärtigen Zeitpunkt eingegangen und mögliche Optionen der späteren Berufswahl diskutiert, da der Abschluss eines Lehramtsstudiums nicht lediglich eine Tätigkeit als LehrerIn ermöglicht. Weiters wird auf die Kooperation zwischen Universität und Schule eingegangen und das nach der universitären Ausbildung folgende Unterrichtspraktikum vorgestellt.

5.3.1. Die derzeitige Konzeption des universitären LehrerInnenausbildung

5.3.1.1. Die Struktur der Lehramtsstudien

LehrerInnen für den Bereich der höheren Schulen werden im Zuge der Lehramtsstudien an den verschiedenen Universitätsstandorten Österreichs ausgebildet. Die Lehramtsstudien bilden eine eigene Gruppe einer Studienart, werden aber als Diplomstudium definiert. Wird ein Studium an einer Universität angeboten, so muss dieses einer Studiengruppe klar zuzuordnen sein, denn daraus leitet sich der akademische Grad ab.¹⁰⁹ Durch das AHStG von 1966 wurden die Lehramtsstudien den Diplomstudien zugeordnet. Obwohl im Zuge des Bologna-Prozesses zum gegenwärtigen Zeitpunkt bereits BA- und MA-Studien an den Universitäten eingeführt wurden, graduieren Studierende des Lehramts nach wie vor mit dem Titel Magister/Magistra.

Die Mindeststudiendauer eines Lehramtsstudiums umfasst in der Regel neun Semester, ist in zwei Studienabschnitte gegliedert und kann nur als Kombinationsstudium absolviert werden. Das heißt, dass angehende LehrerInnen in zwei verschiedenen Unterrichtsfächern ausgebildet werden. Hier ist allerdings festzuhalten, dass das Angebot der Lehramtsstudien an den österreichischen Universitäten variiert. Nach dem alle für das Studium notwendige Prüfungen positiv abgelegt wurden, muss eine Diplomarbeit in einem der beiden Fächer verfasst werden. Zudem erfordert der Abschluss des Studiums die erfolgreiche Ablegung einer mündlichen Diplomprüfung in beiden Unterrichtsfächern. Nach dem Verfassen der Diplomarbeit und der mündlichen Diplomprüfung graduieren Studierende mit dem akademischen Grad „Magister“.

¹⁰⁹ Kasparovsky, H. & Wadsack, I. (2004). S. 12.

Nach dem universitären Abschluss sind die angehenden LehrerInnen dazu verpflichtet ein einjähriges Unterrichtspraktikum an einer höheren Schule zu absolvieren. Nach erfolgreicher Absolvierung dieser Praktikumsphase sind LehrerInnen dazu befähigt in den Unter- und Oberstufen der AHS und den diversen Formen der BHS zu unterrichten und können als LehrerInnen in den regulären Schuldienst aufgenommen werden.¹¹⁰ Die Fortbildung von LehrerInnen findet vorwiegend an den Pädagogischen Hochschulen statt. Seit einiger Zeit beginnen sich aber auch schulinterne LehrerInnenfortbildungen zu etablieren.

Um auf die Struktur des Lehramtsstudiums zurück zu kommen, so ist festzuhalten, dass das Lehramtsstudien aus vier wesentlichen Ausbildungselementen bestehen: der fachwissenschaftlichen, der fachdidaktischen sowie die pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildung. Die Verbindung dieser vier Elemente zu einem ‚Integrierten Vier-Säulen-Modell‘ wird vom Rektorat der Universität Wien¹¹¹ als „[...] hervorragende[s] Merkmal der universitären LehrerInnenausbildung [...]“ bezeichnet. Nachfolgend sollen die einzelnen Elemente der LehrerInnenausbildung kurz beschrieben werden; eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Ausbildungsteile findet in den nachfolgenden Kapiteln meiner Arbeit statt.

Da die **fachwissenschaftliche Qualifikation** unabdingbarer Bestandteil des Lehrberufes ist, bilden die Fachwissenschaften die Hauptkomponente des Lehramtsstudiums. Allerdings benötigen LehrerInnen für den Unterricht auch Kenntnisse, welche im Zuge der fachlichen Ausbildung nicht vermittelt werden. Das soll nicht bedeuten, dass die fachwissenschaftliche Ausbildung qualitative Abstriche vornehmen soll, sondern dass auf die Anforderungen der Schule Rücksicht zu nehmen sind.¹¹² An dieser Stelle sei angeführt, dass sich hinsichtlich der Vermittlung von Fachwissen unzählige Veränderungen vollzogen haben. Durch die Dynamisierung der Gesellschaft und den zahlreichen Anforderungen ist Fachwissen alleine schlichtweg unzureichend. Insbesondere

¹¹⁰ BMUKK & BMWF (Hrsg). (2008). S. 38.

¹¹¹ *Universität Wien 2012. Entwicklungsplan der Universität Wien.* (2008). Zugriff am 20. Jänner 2009 unter

http://rektorat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Entwicklungsplan/Entwicklungsplan08_web.pdf. S. 1-126. S. 27.

¹¹² Wildner, P. (1988). Das Theorie-Praxis-Problem im Spiegel der neuen Lehrerausbildung. In Blüml, K. & Böck, S. (Hrsg). *Schulpraktikum. Neue Wege in der Lehrerbildung* (1. Auflage, S. 55-64). Wien: Literas Universitätsverlag. S. 59.

für die Profession des Lehrers/der Lehrerin bedarf es viel mehr als nur fachwissenschaftlicher Kompetenz. Deshalb braucht es mitunter die Fachdidaktik.

Fachdidaktische Qualifikationen für angehende LehrerInnen sollten neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung die Essenz der Lehramtsstudien darstellen. Fachdidaktik beschränkt sich dabei nicht nur auf das Weitergeben von fachwissenschaftlichen Inhalten in der Schule, sondern involviert auch die damit zusammenhängenden Fragen und Problematiken des Lernens und Lehrens sowie die fachdidaktische Forschung. Die gesetzliche Verankerung der fachdidaktischen Ausbildung, die Rolle der Fachdidaktik sowie deren Entwicklung werden im weiteren Verlauf meiner Arbeit expliziert.

Neben den eben genannten Ausbildungselementen ist auch die **pädagogische Qualifikation** von LehramtskandidatInnen von besonderer Bedeutung. Hinsichtlich dieses Aspekts führt Wildner (1988, S. 58) aus, dass „[p]ädagogische Erkenntnisse [...] nicht nur ein Bauchladen von Rezepten anbieten [sollen], sondern Überlegungen und Einsichten vermitteln, nach denen man den Unterricht führt.“ Selbstverständlich sollen pädagogische Fähigkeiten von LehrerInnen mehr als nur Tipps und Tricks für das Unterrichten und den Umgang mit Kindern und Jugendlichen sein. Neben pädagogischen Theorien sollen angehende Lehrkräfte auch zu methodisch geleitetem Planen, Handeln und Evaluieren sowie zur Selbstreflexion angeleitet werden. Im 21. Jahrhundert stehen LehrerInnen vor vielfältigen Herausforderungen des Schulalltags und eben deshalb ist es auch von besonderer Relevanz die Studierenden mit dem schulpraktischen Alltag vertraut zu machen und die Verbindung zwischen wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis herzustellen.

Die **schulpraktischen Qualifikationen** stellen ebenfalls ein wichtiges Element der universitären LehrerInnenausbildung dar. Die in der Unterrichtspraxis gesammelte Erfahrung ist ein wesentlicher Bestandteil für alle LehramtsstudentInnen, denn nach gezielter Stundenplanung und –vorbereitung will man dies in der Praxis ausprobieren und nachfolgend Rückschlüsse ziehen. Nur durch direkte Einbindung unterrichtspraktischer Erfahrungen – selbstverständlich durch Anleitung von BetreuungslehrerInnen – lernen angehende LehrerInnen ihr Berufsbild zu definieren und zu konkretisieren.

Werden diese vier Aspekte genauer betrachtet, so zeigt sich, dass der Beruf des Lehrers/der LehrerIn ein facettenreicher ist und dass diese Vielfältigkeit expliziert werden muss. Ohne diese vier Bestandteile zueinander in Konkurrenz zu setzen, sei aber gesagt, dass ein verstärkter Praxisbezug im Pädagogischen ebenso gefördert werden sollte wie ein stärkerer Einbezug des fachdidaktischen Denkens und Handelns.¹¹³ Das Ziel sollte eine starke Kooperation aller vier Ausbildungselemente sein und an dieser Zielsetzung muss stets von allen agierenden Einheiten gearbeitet werden.

5.3.1.2. Berufliche Möglichkeiten

Die beruflichen Chancen für LehrerInnen sind nicht selten von den beim Studium gewählten Studienrichtungen abhängig; oft bestehen bei Unterrichtsfächern welche als Hauptgegenstände unterrichtet werden bessere Berufschancen als bei jenen, welche über ein eher geringes Stundenkontingent in den Schulen verfügen. Selbstverständlich sind die StudentInnen durch diese Tatsache beeinflusst, aber die meisten StudentInnen begründen eine gewisse Fächerkombination auch mit ihrem großen Interesse für diese Bereiche sowie an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Zwar impliziert die Wahl eines Lehramtsstudiums die nach der Universität folgende Tätigkeit als LehrerIn, aber es ist ein Irrglaube, dass sich LehramtsstudentInnen nach Abschluss ihres Studiums lediglich dem Lehramt widmen können. Dies lässt sich durch weitere attraktive Berufsmöglichkeiten widerlegen. Selbstverständlich will ich an dieser Stelle das Lehramtsstudium in keinsten Weise verhöhnen, sondern vielmehr das berufliche Facettenreichtum des Lehramtsstudiums aufzeigen.

Neben der Tätigkeit im Schuldienst bieten sich weitere attraktive Einsatzmöglichkeiten für AbsolventInnen von Lehramtsstudien. Nach einem erfolgreich absolvierten Lehramtsstudium kann z.B. die Absolvierung eines Doktorats angestrebt und an der Universität Forschung und Lehre betrieben werden. Ebenso bietet sich die Arbeit in diversen Ministerien sowie staatlichen und privaten Institutionen an. Im außerschulischen Bildungswesen kann im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit als Pädagogin oder aber auch in der Erwachsenenbildung sowie der Fort- und Weiterbildung gearbeitet werden.

¹¹³ Wildner, P. (1988). S. 64.

Weiters kann auch eine Tätigkeit im Medienbereich aufgenommen werden; beispielsweise im Bereich Journalismus und Lektorat.¹¹⁴ Zudem besteht die Möglichkeit sich in den Bereichen Kommunikation, Rhetorik und Präsentation Zusatzqualifikationen zu erwerben und in diesen Bereichen tätig zu sein.

Der Tätigkeitsbereich von graduierten LehramtsstudentInnen ist also facettenreich und erwägt nicht nur die Arbeit als LehrerIn an einer höheren Schule in Österreich. Die Berufsmöglichkeiten im Schuldienst und der Lehre sind auch sehr stark von persönlichen Interessenschwerpunkten dominiert. So stellt sich für viele angehende LehrerInnen die Frage nach einem mehrmonatigen Auslandsaufenthalt – beispielsweise im akademischen Kontext als FremdsprachenassistentIn oder LektorIn an einer Universität – um neue Erfahrungen zu sammeln. In Zeiten wo Internationalität und Interkulturalität groß geschrieben werden, gilt es auch für zukünftige LehrerInnen über den Tellerrand hinaus zu blicken und auch nach der universitären Ausbildung den Aspekt des Lernens nicht aus den Augen zu verlieren. Auch im Bologna-Prozess wird das ‚Lebenslange Lernen‘ als elementarer Bestandteil der Bildungspolitik definiert.

Streben AbsolventInnen des Lehramtsstudiums den Schuldienst an, so stellt sich die Frage nach der Schulart. Das heißt, in welcher Form von Schule künftig unterrichtet werden möchte. Nicht nur AHS, sondern auch verschiedenste Fachrichtungen der BHS bieten UniversitätsabsolventInnen die Möglichkeit ihrer Lehrtätigkeit nachzugehen.

Die beruflichen Chancen variieren aber auch je nach den Forderungen der Wirtschaft und Zielvorstellungen der Gesellschaft unterschiedlich gut oder schlecht. Beispielsweise resümiert Gruber (1990, S. 341) 1990, dass „[...] die Zahl der Lehramtskandidaten rascher als der Lehrer-Ergänzungsbedarf an den kaum mehr expandierenden Gymnasien [...] [wächst]“. Weiters führt Gruber aus, dass „[...] die Anstellungschancen für die meisten Fächer zur Zeit eher schlecht [sind]“. Als Absolventin des Maturajahrgangs 2004 habe ich einen Brief von der damaligen Bildungsministerin Gehrler erhalten in welchem sie angehende StudentInnen des Lehramts warnte und von der Wahl eines universitären Lehramtsstudiums abriet. Diese Aussage ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht mehr zutreffend, da bereits von einem LehrerInnenmangel zu sprechen ist. Den Prognosen der derzeitigen Unterrichtsministerin Schmied zufolge werden in den

¹¹⁴ Bauer, B. (2004). S. 68

Jahren von 2012 bis 2020 rund 60.000 LehrerInnen aus ihrem Beruf scheiden. „Es ist heute notwendig“, so Claudia Schmied zur Tageszeitung 'Die Presse' im Juni 2008, „dass wir junge Menschen für den Lehrberuf begeistern.“¹¹⁵

5.3.2. Kooperation Universität – Schule

Selbst die beste wissenschaftlich fundierte Ausbildung seitens der Universitäten – jene der Fachwissenschaft als auch die der Fachdidaktik und Pädagogik – wird den angehenden LehrerInnen nur wenig hilfreich sein, wenn die Studierenden nicht bereits während ihrer Studienzeit mit den Schulen kooperieren. Allerdings „[steht] [d]ie Kooperation mit den Schulen [...] nicht auf festem Grund“ (Thonhauser 1995, S. 41) und das obwohl das Zusammenwirken der Institutionen Universität und Schule für die Lehramtsstudien ohne Zweifel von äußerst großer Bedeutung ist. Auch Ecker (1992, S. 20) schreibt in seinem Artikel ‚Sechs Thesen zur fachdidaktischen Ausbildung‘, dass „[...] [d]ie Kooperationsstrukturen zwischen den beiden Bildungsinstitutionen ‚Universität‘ und ‚Schule‘ [...] wenig entwickelt [sind] und durch ein projektives Beziehungsmuster (= die gegenseitige Zuschreibung von Defiziten und Konflikten) behindert [werden]. Diese Organisationsstruktur spiegelt sich in der Lehrerbildung wider und erschwert die Entwicklung einer zukunftsorientierten Ausbildung. Die gegenseitige Zuschreibung von Mängeln in der universitären LehrerInnenausbildung zwischen den Institutionen Universität und Schule existiert nicht erst seit Kurzem. Diese Projektion von Fehlern und Defiziten sowie offenen Wünschen und Bedürfnissen auf eine andere Institution ist allgegenwärtig. Von UniversitätslehrerInnen wird nicht selten die unzureichende Ausbildung von SchülerInnen an den AHS/BHS kritisiert. Vice versa wird seitens der Schulen die geringe Ausbildungskompetenz der universitären LehrerInnenbildung bemängelt; vor allem die pädagogisch-didaktisch Kompetenzen der angehenden LehrerInnen lassen zu wünschen übrig.¹¹⁶ Die Ironie an dieser gegenseitigen Schulzuschreibung ist, dass beide Institutionen von einander abhängig sind, aber diese Abhängigkeit sichtlich schwer zu realisieren ist. Anstatt eine konstruktive Zusammenarbeit stattfinden zu lassen

¹¹⁵ Witzmann, E. *Lehramt als Studium der Zukunft* (Tageszeitung 'Die Presse', Printausgabe, 09.06.2008. Zugriff am 5. Jänner 2009 unter <http://diepresse.com/home/bildung/weiterbildung/389309/index.do?from=simarchiv>. S. 1.

¹¹⁶ Ecker, A. (1992). Sechs Thesen zur fachdidaktischen Ausbildung. *Didaktik – Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 18-30. S. 20.

um die Defizite gemeinsam zu beheben, wird Zeit damit vergeudet sich gegenseitig die Schuld zuzuweisen. Von diesem destruktiven Verhalten profitieren weder die Universitäten noch die Schulen bzw. die an den jeweiligen Institutionen lernenden und lehrenden Personen. Obwohl in den letzten Jahren zwar eine deutliche Bewusstseinsveränderung stattgefunden hat und die Relevanz der Kooperation zunehmend als solche wahrgenommen wurde, ist reziprokes Zusammenwirken nach wie vor nur punktuell zu erkennen. Einheitliche und koordinierte Kooperationsstrukturen sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein Desiderat. Da diese Diskussionen letztendlich keinen Mehrwert haben, können die betroffenen Personen – nämlich die SchülerInnen und LehramtsstudentInnen – letztendlich keinen Nutzen daraus ziehen. Zwar stammen die eben angeführte Textstelle aus den Neunziger Jahren und zwischenzeitlich konnte viele Verbesserungen erzielt werden, aber die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule sollte nichtsdestotrotz nachhaltig und tiefgreifend erweitert werden um letztlich eine umfangreiche Kooperation zu erzielen.

Ein Zusammenwirken kann allerdings nicht nur durch bloßes Hospitieren, Abhalten von Stunden, einem Dulden der Studierenden an den Schulen und einem Nebeneinander der Ausbildungselemente und Institutionen stattfinden, sondern muss über diesen Rahmen hinausgehen. Es bedarf einer nachhaltigen Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und Schulen, welche es zusehends zu vertiefen gilt. Die Problematik dieses Nebeneinanders rührt meiner Meinung von zwei wesentlichen Punkten.

Als erster Punkt sei hier fehlende Synthese zwischen schulpraktischer und fachwissenschaftlicher Ausbildung genannt. Zwar ist die schulpraktische Ausbildung durchgehend als positiv zu bewerten und ein unverzichtbarer Bestandteil des Lehramtsstudiums geworden, aber oft fehlt es schlichtweg an der Verbindung zwischen den einzelnen Ausbildungselementen in der LehrerInnenbildung. Wagner (1994, S. 59) führt in seinem Artikel ‚Stand und Ausblick in der Lehramtsausbildung aus, dass „[...] [i]n der Regel [...] alle vier Stränge [der LehrerInnenbildung] unverbunden auszumachen [sind] – eine Synthese die nicht selten scheitert, ja scheitern muß, wenn sich ein Pädagoge zynisch über die unzureichenden Geisteshaltungen der Lehrenden lustig macht, und Lehrerinnen die Studierenden bisweilen darauf aufmerksam machen, daß

das, was sie in der Pädagogik gehört hätten, halt jetzt in der Praxis ganz anders aussehe“. Dieser Aspekt führt zu meinem zweiten Punkt.

Die eben angeführte Textstelle verweist ganz unmissverständlich auf das Nebeneinander in der LehrerInnenbildung und impliziert auch die teilweise sehr ausgeprägte Abwehrhaltung der Institutionen Schule und Universität zueinander. Das soll heißen, dass die WissenschaftlerInnen an den Universitäten einerseits das Niveau an den Schulen beklagen und andererseits die LehrerInnen an den Schulen eine Art Skepsis gegenüber der ‚Verwissenschaftlichung‘ des Lehrberufs haben. Zwar konnten in den vergangenen Jahren positive Veränderungen erzielt werden, beispielsweise die aktive Einbindung von LehrerInnen in Fachdidaktikseminaren, um die Effizienz der Lehramtsstudium hinsichtlich dem Zusammenwirken von Universität und Schule zu steigern, aber diese Thematik gilt nach wie vor als nicht gelöst.

Ich will meinen Standpunkt hier so verstanden wissen, dass die Lehramtsstudien an den Universitäten nur dann durchgehend erfolgreich sein können, wenn ein vertrauensvolles und solidarisches Zusammenwirken zustande kommt. Denn die Universitäten sind hinsichtlich der schulpraktischen und pädagogischen Ausbildung von LehramtskandidatInnen auf die Institution Schule angewiesen. Ebenso sind die Schulen auf eine Nachkommenschaft an hoch qualifiziertem Lehrpersonal angewiesen. Im Entwicklungsplan der Universität Wien vom März 2008 wird hinsichtlich der Weiterentwicklung der Lehramtsstudien die Kooperation mit Schulen ebenfalls befürwortet. Beispielsweise soll in der Zusammenarbeit mit Schulen und der Schulaufsicht ein Qualitätssicherungssystem für die LehrerInnenbildung etabliert werden.

5.3.3. Das Unterrichtspraktikum

Das so genannte Unterrichtspraktikum schließt nach Beendigung des universitären Studiums an die Ausbildung von LehrerInnen an und ist für die Aufnahme in den regulären Schuldienst notwendig. Obwohl die Agenden der Durchführung und Organisation dem Stadt- und Landesschulrat obliegen¹¹⁷ und

¹¹⁷ Pollheimer, K. (2000). Das Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien (Institut für schulpraktische Ausbildung). Die allgemeine pädagogische Ausbildung und die schulpraktische Ausbildung der Lehramtsstudierenden. Eine besondere Herausforderung für die universitäre Lehrerbildung. In Hager, G., Pollheimer, K. & Wagner, G. (Hrsg). Dimensionen einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Festschrift für Friedrich Oswald (S. 207-216). Wien [u.a.]: Studienverlag. S. 208.

das nach dem Studium folgende Unterrichtspraktikum nicht direkt mit der universitären Ausbildung verbunden ist, ist das Unterrichtspraktikum trotzdem als Ausbildung zu definieren. Laut § 1 Abs. (3) im BGBl. 1988, Nr. 145 wird ausgeführt, dass „[d]urch die Zulassung zum Unterrichtspraktikum und dessen Ableistung [...] kein Dienstverhältnis, sondern ein Ausbildungsverhältnis begründet [wird].“ Auf Grund dessen sollen die wesentlichen Grundzüge des Unterrichtspraktikums kurz expliziert werden.

Hinsichtlich der pädagogisch-didaktischen Ausbildung für Lehrpersonen an höheren Schulen wurden in den Achtzigern neue Schwerpunkte gesetzt. Einerseits kam es 1985 durch die Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung zu einer Änderung der pädagogischen Ausbildung von LehramtsstudentInnen. Andererseits erfolgte 1988 die Veröffentlichung des Bundesgesetzes über das Unterrichtspraktikum (UPG) für Lehramtsstudierende. „Das Unterrichtspraktikum soll Absolventen von Lehramtsstudien [...] in das praktische Lehramt an mittleren und höheren Schulen einführen und ihnen Gelegenheit geben, ihre Eignung für den Lehrberuf zu erweisen“ (vgl. BGBl. 1988, Nr. 145 § 1 Abs. (1)). Die Formulierung des Gesetzestexts ist nach wie vor zutreffend (vgl. BGBl. 2004, Nr. 114 § 1 Abs. (1)) und spricht von „[...] [der] Gelegenheit, [...] [die] Eignung für den Lehrberuf zu erweisen“. Diese Wahl der Formulierung scheint mir etwas unglücklich getroffen. Eine mögliche Eignungsüberprüfung als LehrerIn erst nach Beendigung des Studiums durchzuführen, ist – zum einen – prinzipiell gesehen viel zu spät, da das Studium bereits beendet und die Berufswahl an sich getroffen wurde. Zwar stehen nach der Beendigung eines Lehramtsstudiums weitere Berufsmöglichkeiten offen, wie bereits vorhergehend erwähnt, aber grundsätzlich wird der Beruf des/der LehrerIn meist auch ausgeübt. Zum anderen ist die im Gesetzestext verwendete Formulierung in diesem Sinne zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht mehr zutreffend, da die Studierenden im Zuge der schulpraktischen, fachdidaktischen und pädagogischen Ausbildung bereits während des Studiums mögliche Qualifikationen für den Lehrberuf beleuchten, evaluieren und verbessern können. Selbstverständlich nicht in einer derart intensiven Form wie während des Unterrichtspraktikums, aber eine mögliche Eignung zum Lehrberuf findet bereits vor Beginn des Unterrichtspraktikums statt und zieht sich durch das gesamte Studium.

Leitgedanke des Unterrichtspraktikums ist nach wie vor angehende LehrerInnen nach dem Abschluss des Studiums direkt in den Schulalltag einzubinden. Der Inhalt des Unterrichtspraktikums umfasst „die Einführung in das praktische Lehramt an der Schule und [...] die Teilnahme am Lehrgang des Pädagogischen Institutes [zu Beginn des Unterrichtspraktikums]“ (vgl. BGBl. 1988, Nr. 145 § 5 Abs. (1)). Hinsichtlich der Einführung in das praktische Lehramt wird von den UnterrichtspraktikantInnen erwartet, dass sie den Unterricht unter Anleitung des/der BetreuungslehrerIn abhalten, in anderen Klassen hospitieren (Hospitierverspflichtung), die vorübergehende Vertretung von abwesenden LehrerInnen übernehmen (Suppliierverspflichtung) und an Schulveranstaltungen bzw. schulbezogenen Veranstaltungen teilnehmen.

Hinsichtlich der Unterrichtsteilung (vgl. BGBl. 1988, Nr. 145 § 7 Abs. (1, 2, 3)) haben die UnterrichtspraktikantInnen in jedem Fach, in dem das Lehramtsstudium belegt wurde, mit Hilfe eines/einer BetreuungslehrerIn eine Klasse zu führen. Diese Führung beinhaltet nicht nur das Unterrichten, sondern auch die Leistungsfeststellung und -beurteilung sowie die Erziehungsarbeit und die Teilnahme an LehrerInnenkonferenzen. Weiters sind mit dem/der BetreuungslehrerIn Vor- und Nachbesprechungen durchzuführen und schriftliche Themen- und Unterrichtsvorbereitungen rechtzeitig vorzulegen.

Nach Beendigung des Unterrichtspraktikums „[...] haben die Betreuungslehrer die Leistungen des Unterrichtspraktikanten am Praxisplatz unter Bedachtnahme [...] der Vermittlung des im Lehrplan vorgeschriebenen Lehrstoffes, des erzieherischen Wissens, der Zusammenarbeit mit anderen Lehrern und Erziehungsberechtigten [sowie] der Erfüllung der mit der Unterrichts- und Erziehungsarbeit verbundenen administrativen Aufgaben [...] zu beschreiben“ (vgl. BGBl. 1988, Nr. 145 § 24 Abs. (1)).

BetreuungslehrerInnen, welche angehende LehrerInnen während des Unterrichtspraktikums betreuen, müssen mindestens eine dreijährigen Unterrichtspraxis vorweisen, „[...] welche auf Grund ihrer bisherigen Unterrichtstätigkeit und nach Absolvierung eines Lehrganges die ordnungsgemäße Erfüllung der Aufgaben eines Betreuungslehrers erwarten lassen“ (vgl. BGBl. 1988, Nr. 145 § 25 Abs. (2)). Während des Unterrichtspraktikums haben die BetreuungslehrerInnen die UnterrichtspraktikantInnen in deren Erziehungs- und Unterrichtsarbeit so zu

beraten, dass „[...] [diese] das Unterrichtspraktikum möglichst erfolgreich abschließen [können]“ (BGBl. 1988, Nr. 145 § 25 Abs. (3)). Dies impliziert, insbesondere zu Beginn des Unterrichtspraktikums, eine stete Teilnahme am Unterricht des/der Praktikantin sowie die Überprüfung der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung.

Das Unterrichtspraktikum ist für alle angehenden LehrerInnen eine besondere Herausforderung; und zwar nicht nur in fachlicher Hinsicht. Nach positiver Beendigung des Studiums sind die angehenden LehrerInnen äußerst motiviert deren Unterrichtstätigkeit anzutreten und bemüht den Erwartungen des Unterrichtspraktikums gerecht zu werden; den Anforderungen der Schule, der BetreuungslehrerInnen, den Eltern und SchülerInnen. Viele neue Eindrücke und Situationen, welche während der schulpraktischen Ausbildung im Zuge der universitären Ausbildung nicht gesammelt werden konnten – z.B. die Teilnahme an Schulveranstaltungen, die Erledigung administrativer Aufgaben, der Kontakt mit Erziehungsberechtigten, etc. –, konfrontieren die UnterrichtspraktikantInnen. Umso wichtiger sind daher die Betreuung von erfahrenen LehrerInnen und das langsame Heranführen an den Schulalltag des Lehrers/der Lehrerin.

Das Unterrichtspraktikum bietet angehenden LehrerInnen die Möglichkeit Erlerntes umzusetzen und auszuprobieren sowie im Zuge professioneller Betreuung in die Tätigkeitsbereiche der Unterrichts- und Erziehungsarbeit eingeführt zu werden. Somit stellt das Unterrichtspraktikum ein wichtiges, unabdingbares Element für die LehrerInnenausbildung dar. Zwar ist es zum gegenwärtigen Zeitpunkt nach wie vor von der universitären Ausbildung separiert, allerdings existieren aber bereits Vorschläge für neue Kooperationsmodelle. Das heißt, dass das Unterrichtspraktikum mit dem Zusammenwirken von Schulen und weiteren Partnerinstitutionen als universitäre Weiterbildung eingeführt werden soll. Beispielsweise präsentierte der Vizerektor der Universität Wien Arthur Mettinger im Mai 2007 im Bezug auf die Entwicklungslinien der integrierten LehrerInnenausbildung auch ansatzweise das Prinzip des Kooperationsmodells für das Unterrichtspraktikum. Da das Unterrichtspraktikum bis dato von der universitären LehrerInnenbildung abgekoppelt war, soll künftig eine Kooperation zwischen der Ausbildung an den Universitäten und den Schulen bzw. anderen Partnerinstitutionen (Pädagogische

Hochschulen, Schulbehörden, etc) entstehen.¹¹⁸ Dieser Grundgedanke ist auch im Entwicklungsplan der Universität Wien (2008, S. 26) verankert. Ein derartiges Zusammenwirken dieser Institutionen würde sich mit Sicherheit weitgehend äußerst positiv abzeichnen und den angehenden LehrerInnen sehr zu Gute kommen. Ebenso würde das Verhältnis zwischen Universität und Schule nachhaltig gefördert, erweitert und verbessert werden.

5.4. Fazit

Wie die Darstellung in diesem Kapitel ausführlich zeigt, ist die LehrerInnenbildung als eine komplexe und facettenreiche Thematik zu beschreiben. Die komplizierte Beschaffenheit rührt von den zahlreichen in die LehrerInnenbildung eingebundenen Aspekten. Neben den gesellschaftlichen sowie bildungspolitischen und von den einzelnen Institutionen vertretenen Standpunkten sei resümierend auf zwei wesentliche Aspekte dieses Kapitels hingewiesen: (1) das Fehlen einer institutionellen Basis für die LehrerInnenbildung und (2) die enormen Kooperationsschwierigkeiten zwischen den Institutionen Universität und Schule.

Das Nichtvorhandensein einer institutionellen Basis für die LehrerInnenbildung ist als ein sehr großes Manko zu definieren. Basierend auf der Trennung der Sekundarstufe I (Hauptschule vs. Unterstufe der AHS) ist festzuhalten, dass es in Österreich auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt zwei Klassen von LehrerInnen gibt: einerseits LehrerInnen für höhere Schulen und andererseits LehrerInnen für den Pflichtschulbereich. Dieses Ausbildungskonzept blieb status quo unverändert. Die historisch gewachsene Trennung ist längst fragwürdig geworden und wird auch keiner noch so wissenschaftlich fundierten Argumentation Stand halten können. Nichtsdestotrotz ist dieses Ausbildungskonzept in Österreich vorhanden; und das obwohl eine etwaige Zusammenführung der LehrerInnenbildung sowie die Schaffung einer institutionellen Basis zu einer starken Aufwertung der LehrerInnenbildung führen würde. Meinen Standpunkt möchte ich hier nochmals so verstanden wissen,

¹¹⁸ Mettinger, A. (2007). *Entwicklungslinien der integrierten LehrerInnenausbildung an der Universität Wien*. Präsentation. Zugriff am 31. Jänner 2009 unter http://rektorat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Vortraege/Vortraege_ME/Entwicklungsleitlinien_der_integrierten_LehrerInnenausbildung_an_der_UW.pdf. S. 1- 12. S. 9.

dass die Schaffung einer institutionellen Einheit für die LehrerInnenbildung sicherlich viele positive Veränderungen nach sich ziehen würde, aber die Inangriffnahme dieses politischen Mankos liegt in sehr ferner Zukunft und kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt lediglich als Utopie bezeichnet werden.

Als weitere Schwierigkeit stellt sich auch das effiziente Zusammenspiel der Institutionen Universität und Schule dar. Grundsätzlich sind die Kooperationsstrukturen zwischen diesen beiden Einrichtungen nur sehr spärlich vorhanden. Obwohl das Zusammenwirken der Institutionen Universität und Schule für die Lehramtsstudien ohne Zweifel von sehr großer Bedeutung ist, sind Formen der Kooperation nur vereinzelt und punktuell zu verzeichnen. Hinsichtlich dieses Aspektes sei angeführt, dass eine minder etablierte Zusammenarbeit zu Lasten einer qualitativen und ernstzunehmenden LehrerInnenbildung geht. Eben aus diesem Grund muss zusehends an der Etablierung gefestigter Kooperationsstrukturen gearbeitet werden.

Die Ausbildung von LehrerInnen hat im Laufe der Zweiten Republik, insbesondere in den vergangenen Jahren, zahlreiche Neuerungen erfahren. Hier sind mitunter die Überführung der PädAK in Pädagogische Hochschulen sowie die Etablierung des Unterrichtspraktikums Ende der Achtziger Jahre zu nennen. Allerdings sind in einigen Bereichen aber auch Stagnation und Entwicklungsstillstand zu erkennen; beispielsweise bei der Schaffung einer institutionellen Basis für die LehrerInnenbildung oder der Entwicklung von Kooperationsstrukturen zwischen einzelnen Institutionen. Nur zu klar erscheint also die Tatsache, dass es bei der Ausbildung von LehrerInnen noch zahlreicher Adaptionen bedarf um folglich angehende LehrerInnen mit umfassendem fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen sowie den erforderlichen Kompetenzen auszustatten und auch den gesellschaftlichen Stellenwert der LehrerInnenprofession aufzuwerten.

6. DIE AUSBILDUNG VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN AN DER UNIVERSITÄT WIEN

„Angesichts der Tatsache, dass rund 15% der Studierenden der Universität Wien ein Studium für das Lehramt an Höheren Schulen betreiben, und auf Grund des steigenden Interesses der Öffentlichkeit an einer höheren Qualität für die LehrerInnenbildung in Österreich, ist es ein Ziel der Universität Wien, auch die Lehramtsstudien in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht weiterzuentwickeln.“ (Entwicklungsplan der Universität Wien 2008, S. 27)

Die Einbindung dieses Aspektes deutet auf die Relevanz der Lehramtsstudien hin. Ob eine Realisierung erzielt werden kann bzw. welche Veränderungen bereits stattgefunden haben, wird im weiteren Verlauf meiner Arbeit dargelegt. In diesem Kapitel wird allen voran auf den Universitätsstandort Wien eingegangen und die Geschichte der Wiener Universität dargebracht werden. Infolge wird ein Überblick hinsichtlich der Formierung der universitären Lehramtsstudien an der Universität Wien gegeben. Da sich Kapitel sieben eingehend mit der Entwicklung des Lehramtsstudiums für das Unterrichtsfach GSP auseinandersetzt, wird diese Darstellung kurz gehalten. Weiters wird in diesem Kapitel auf die pädagogische und schulpraktische Ausbildung von LehramtsstudentInnen an der Universität Wien eingegangen. Da die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung sowie die schulpraktische Ausbildung Bestandteil aller Lehramtsstudien sind, wird bereits in diesem Kapitel darauf eingegangen.

6.1. Zur Geschichte der Universität Wien

Die Universität Wien, in den Quellen auch „Alma Mater Rudolphina Vindobonensis“ genannt, wurde im Jahre 1365 von Herzog Rudolf IV. von Österreich gegründet. Sie ist die älteste, noch bestehende Universität im deutschsprachigen Raum und nach der Prager Karlsuniversität die zweitälteste Universität Mitteleuropas.¹¹⁹

Unter Kaiser Ferdinand I. wurde die Universität Wien allmählich in eine staatliche Lehranstalt umgewandelt. Unter den HerrscherInnen Maria-Theresia, Joseph II.,

¹¹⁹ Zur Geschichte der Universität Wien. Zugriff am 14. Oktober 2008 unter <http://www.univie.ac.at/universitaet/geschichte/>

Leopold II. und Franz Josef I. wurde die Universität mit modernen Grundsätzen ausgestattet und das Prinzip der Lehr- und Lernfreiheit verankert.¹²⁰ Im Zuge der einschneidenden Geschehnisse in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sah sich die Universität mit dem Verlust der Autonomie konfrontiert. Mit der Errichtung der Zweiten Republik erfolgte auch an der Universität Wien ein Neubeginn. Zahlreiche Reformmaßnahmen brachten grundlegende Veränderungen des universitären Systems. Derzeit setzt sich die Wiener Universität aus 15 wissenschaftlichen Fakultäten sowie drei Zentren zusammen; das aktuelle Studienangebot umfasst mehr als 170 Studien.¹²¹

6.2. Die Formierung der Lehramtsstudien an der Universität Wien – ein kurzer Überblick

Die Konzipierung der LehrerInnenbildung nach 1945 gestaltete sich als relativ schwierig. Dieser Sachverhalt involviert mehrere Aspekte und lässt mitunter die drei folgenden Punkte als wesentlich erscheinen. Zum ersten waren mit Ende des Zweiten Weltkrieges die Besatzungsmächte beim Wiederaufbau des österreichischen Bildungswesens beteiligt. Wie in Kapitel drei bereits erwähnt, waren die Alliierten im Zuge des Reorientation-Programms nicht nur in den Wiederaufbau des Schulwesens involviert, sondern versuchten auch an der Verbesserung der LehrerInnenbildung in Österreich mitzuwirken. Letztendlich sollten die Bildungsanstalten für LehrerInnen durch eine hochschulmäßige LehrerInnenbildung ersetzt werden. Da es aber zwischen der sowjetischen und amerikanischen Besatzungsmacht immer wieder zu Differenzen gekommen war, trat auch die amerikanische Seite letztlich dafür ein, „[...] dem österreichischen Nationalrat die Entscheidung über die Schulgesetze und die weitere Entwicklung des Bildungswesens zu überantworten“ (Schnell 1993, S. 40). Obwohl das Reorientation-Program nicht wie geplant realisiert wurde, so wirkten die Alliierten doch durch die Initiierung von Sprachkursen, Seminaren und Auslandsstudienaufenthalten am Wiederaufbau des österreichischen Bildungswesens mit.¹²² Das Bundesministerium für Unterricht sprach sich hinsichtlich der LehrerInnenausbildung für den Besuch einer sechsjährigen

¹²⁰ Brunner, W. (1978). Handbuch des österreichischen Hochschulwesens. (9. Aufl.). Wien: Ranner. S. 3.

¹²¹ Zur derzeitigen Situation der Universität Wien.

¹²² Schnell, H. (1993). S. 39f.

Lehrerakademie aus, welche vom 15. bis zum 21. Lebensjahr zu absolvieren war. Schnell (1993, S. 48) führt hier aus, dass „[i]n Wirklichkeit [...] auf ein Gesetz vom 2. Februar 1937 aus der Zeit des Ständestaates zurück [gegriffen wurde]“. „Die Entscheidung für diesen Bildungsweg [...] stellte somit zweifellos eine zu frühe Berufswahl dar“ (Schnell 1993, S. 48). Dem Entwurf des Unterrichtsministeriums stand das Modell der SPÖ gegenüber. Dieser Vorschlag implizierte zum einen den Beginn der LehrerInnenausbildung auf das 18. Lebensjahr zu versetzen und zum anderen eine Verbesserung dieses Bildungsweges herbeizuführen. Durch diesen Vorschlag wurde erstmals eine einheitliche Ausbildung von allen LehrerInnen an der Universität anvisiert. Das heißt, VolksschullehrerInnen sollten ebenso wie LehrerInnen für die Mittelschule an den Universitäten ausgebildet werden. „Damit wurde auch dem Verlangen nach der Einheit des Lehrerstandes entsprochen, das sowohl im 19. als auch im 20. Jahrhundert von fortschrittlichen Pädagogen immer wieder gestellt wurde“ expliziert Schnell (1993, S. 49). Da aber weitgehend die Auffassung vertreten wurde, dass die Universitäten nicht in der Lage wären die methodische, didaktische sowie schulpraktische Ausbildung von LehrerInnen durchzuführen, kam es zur Einrichtung von Pädagogischen Instituten.¹²³ Wie bereits im voran gegangenen Kapitel ausgeführt, ist eine Einheit des Lehrerstandes auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein Desiderat. Obwohl eine einheitliche LehrerInnenbildung immer wieder diskutiert wird, ist eine Tendenz in eine gewisse Richtung noch nicht absehbar.

Als zweiter Punkt für die Entwicklungsprozesse ist der Einfluss der katholischen Kirche zu nennen. Wie bereits in Kapitel drei ausgeführt, ist der Einflussbereich der katholischen Kirche auch bei der LehrerInnenbildung von Relevanz, denn durch die Errichtung der PädAK konnte die katholische Kirche ihren Einflussbereich auch auf die LehrerInnenbildung ausdehnen. Zwar existierten Vorschläge zum Anschluss der Pädagogischen Institute an die Universitäten,¹²⁴ aber die katholische Kirche war in keinster Weise bereit ihr Wirken in den LehrerInnenbildungsanstalten aufzugeben. Es ist anzunehmen, dass die katholische Kirche „[...] auch in Zukunft nicht bereit sein [...] [wird] ihr bisheriges Recht auf die Ausbildung von Lehrer aufzugeben [...]“ (Schnell 1993, S. 49).

¹²³ Schnell, H. (1993). S. 49.

¹²⁴ Dermutz, S. (2007). S. 14.

Als dritter Punkt kann die Gestaltung des Schulgesetzwerks von 1962 genannt werden. Durch das System der verschiedenen Schultypen in der Sekundarstufe I (Hauptschule und AHS-Unterstufe) implizierte diese Gesetzeslage auch eine schultypenorientierten Gestaltung der LehrerInnenausbildung.¹²⁵ Diese Sachlage ist auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt zutreffend. Inwieweit sich die LehrerInnenbildung in den kommenden Jahre verändern könnte bzw. wird (mitunter durch den Einfluss eines neu geschaffenen gesamteuropäischen Hochschulraums), wird im weiteren Verlauf der Arbeit dargelegt.

Der Personenkreis der Lehramtsstudierenden an den Universitäten nach 1945 war vergleichsweise groß, da durch die Ablegung der Lehramtsprüfung für Mittelschulen nicht nur das Anstellungserfordernis für die Mittelschulen (später AHS), sondern auch für technische und gewerbliche Lehranstalten (später BHS) erworben war. Die Ausbildung von LehrerInnen für mittlere und höhere Schulen verblieb an den Universitäten und wurde durch das AHStG 1966 geregelt. Erst durch das Bundesgesetz über die geistes- und naturwissenschaftlichen Studienrichtungen aus dem Jahre 1971 (vgl. BGBl. 1971, Nr. 326) kam es zu einer wesentlichen Reform und grundlegenden Veränderung im Lehramtsstudium. In Kapitel sieben wird dieser Entwicklungsprozess weiter beschrieben.

Die Reformmaßnahmen auf bildungspolitischer und studiengesetzlicher Ebene brachten vor allem Ende des 20. Jahrhunderts zahlreiche Neuerungen. Von besonderer Bedeutung ist hierbei das UniStG 1997 (vgl. BGBl. 1997, Nr. 48). Das Lehramtsstudium und dessen Aufgabenstellung wird im BGBl. 1997, Nr. 48 Anlage 1, Punkt 3/3.1. folgendermaßen definiert: „Das Lehramtsstudium dient der fachlichen, der fachdidaktischen und der pädagogisch wissenschaftlichen oder wissenschaftlich-künstlerischen Berufsvorbildung unter Einschluss einer schulpraktischen Ausbildung in jeweils zwei Unterrichtsfächern für das Lehramt an höheren Schulen.“ Durch das UniStG 1997 initiiert und wesentlich für die LehrerInnenbildung war die Einrichtung einer Studienkommission für die Lehramtsstudien. Erstmals in der Geschichte des universitären Bildungsbereichs wurden die Angelegenheiten der Lehramtsstudien nicht im Zuge der einzelnen Fachstudien besprochen, sondern in einer eigens für die universitäre LehrerInnenbildung konzipierten Studienkommission. „In der Studienkommission

¹²⁵ Posch, P. & Altrichter, H. (Hrsg.). (1992). S. 148.

haben die Fachvertreterinnen und Fachvertreter für die Unterrichtsfächer, die an der jeweiligen Fakultät oder Abteilung [...] eingerichtet sind, und die Fachvertreterinnen und Fachvertreter der Erziehungswissenschaften oder Pädagogik der jeweiligen Universität [...] in einem angemessenen Verhältnis vertreten zu sein. [...]" (vgl. BGBl. 1997, Nr. 48, Anlage 1, Punkt 3.3.). Dieser Sachverhalt fordert somit auch ein eine – auf legislative Weise festgehalten – Annäherung und Kooperation der einzelnen Elemente der universitären LehrerInnenbildung. Somit waren nicht nur die bislang sehr dominanten Fachwissenschaften, sondern auch die Pädagogik und die Fachdidaktik in die Konzipierung der Lehramtsstudien involviert.

Wie bereits in Kapitel drei und vier näher ausgeführt, trat Österreich in den Neunzigern der EU bei und somit rückte der Aspekt der Internationalisierung auf bildungspolitischer Ebene im stärker in den Vordergrund. Die im Jahre 1999 festgelegte Bologna-Erklärung zielte auf die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes ab und erforderte auch von den österreichischen Universitäten und den einzelnen Studienrichtungen Adaptionen. Es sollte unter anderem eine dreistufige Studienarchitektur von Bachelor, Master und Doktorat angelegt werden. Für die meisten Studienrichtungen wurde dieses Studiensystem an den Universitäten bereits eingeführt; das Lehramtsstudium wird nach wie vor als kombinationspflichtiges Diplomstudium geführt. Allerdings wird auch das Lehramtsstudium in diese dreistufige Studienarchitektur übergeführt werden. Im Entwicklungsplan der Universität Wien von 2008 (S. 27) wird ausgeführt, dass „die gesamte LehrerInnenbildung der Sekundarstufe I und II [...] mit dem Masterabschluss [, bei innerer Differenzierung] an der Universität erfolgen [soll]. Mit dem Bachelorabschluss sollen Berufsfelder im schulischen wie im außerschulischen Bereich eröffnet werden“. Wie die eben angeführte Textstelle zeigt, ist die Position der Universität hinsichtlich der Lehramtsstudien deutlich und zeugt davon, dass die LehrerInnenbildung an den Universitäten weiter entwickelt werden muss. Bei der Gestaltung dieser BA- und MA-Studien für das Lehramt sollen auch die zum gegenwärtigen Zeitpunkt dominanten Elemente der LehrerInnenbildung eingebunden werden.¹²⁶ Das bereits erwähnte ‚Vier-Säulen-Modell‘ soll auch in Zukunft beibehalten werden. „Erklärtes Ziel ist

¹²⁶ Universität Wien 2012. Entwicklungsplan der Universität Wien. (2008). S. 27.

es“, laut dem Entwicklungsplan der Universität Wien (2008, S. 27), „die LehrerInnenbildung im ‚Integrierten Vier-Säulen-Modell‘ zu verankern.

Für die universitäre LehrerInnenbildung stellte die Philosophische Fakultät an der Universität Wien eine besondere wichtige Basis dar, denn diese war ehemals der Ort der gesamten LehrerInnenbildung. Es scheint mir an dieser Stelle von besonderer Relevanz auf die Bedeutung der Philosophischen Fakultät einzugehen und deren Strukturentwicklungen für die Lehramtsstudien aufzuzeigen. Bedingt durch die Vielzahl neuer Forschungsgebiete wurde die Philosophische Fakultät der Universität Wien im Studienjahr 1966/67 in eine Naturwissenschaftliche und eine Geisteswissenschaftliche Fakultät geteilt. 1976/77 kam es erneut zu einer Gliederung der Fakultäten. Es erfolgte eine Teilung in Geisteswissenschaftliche, Formal- und Naturwissenschaftliche sowie Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät.¹²⁷ Der Entwicklungsverlauf von der ehemaligen Philosophischen Fakultät hin zu einer Teilung der einzelnen Wissenschaftsbereiche war durch den Aufschwung der einzelnen Fachwissenschaften sowie Progression gekennzeichnet und resultiert zum gegenwärtigen Zeitpunkt in einer Vielzahl von Fakultäten.¹²⁸ Die Historisch-Kulturwissenschaftliche und die Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, die Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaften, die Fakultät für Psychologie, die Fakultät für Sozialwissenschaften, die Fakultät für Mathematik, die Fakultät für Physik, die Fakultät für Chemie, die Fakultät für Geowissenschaften, Geographie und Astronomie, die Fakultät für Lebenswissenschaften, das Zentrum für Translationswissenschaften sowie das Zentrum für Sportwissenschaften und Universitätssport. Insgesamt existieren an der Universität Wien derzeit 15 Fakultäten und drei Zentren. Aus der ehemaligen Philosophischen Fakultät sind also unzählige Fakultäten erwachsen. Die Zahl der Studienprogrammleitungen beläuft sich derzeit auf 35.¹²⁹ An dieser Stelle sei auch angemerkt, dass durch das große Augenmerk auf die einzelnen Wissenschaften die Bedeutung der LehrerInnenausbildung an der Universität eher in die Defensive geraten war. Die starke Diversifizierung der

¹²⁷ Doll, H. (1997). Die Entwicklung der universitären Lehrerbildung an der Universität Wien: fachwissenschaftliche und pädagogische Ausbildung. Dissertation, Universität Wien, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät. S. 25f.

¹²⁸ Student Point. (2006). Die Universität Wien. Organisationseinheiten. Zugriff am 20. Jänner 2009 unter <http://studieren.univie.ac.at/index.php?id=214>. S. 1.

¹²⁹ Universität Wien 2012. Entwicklungsplan der Universität Wien. (2008). S. 8.

Wissenschaften und der einzelnen Fakultäten mit Ende der Siebziger und zu Beginn der Achtziger Jahre war vor allem zu Lasten der LehrerInnenbildung gegangen. Aufgrund dieses Sachverhalts lässt sich auch teilweise der Mangel an finanziellen und personellen Ressourcen für die universitäre LehrerInnenbildung erklären. Im weiteren Verlauf meiner Arbeit soll dieser Aspekt näher ausgeführt werden.

Derzeit können an der Universität Wien folgende Studien als Lehramtsstudium belegt werden: Bewegung und Sport, Biologie und Umweltkunde, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Chemie, Deutsch, Englisch, Evangelische Religion, Französisch, Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Griechisch, Haushaltsökonomie und Ernährung, Informatik und Informatikmanagement, Italienisch, Katholische Religion, Latein, Mathematik, Physik, Psychologie und Philosophie, Russisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch sowie Ungarisch.¹³⁰ Eine Erweiterung des Studienangebots für Lehramtsstudierende wurde im Entwicklungsplan der Universität von 2008 bereits angesprochen. Beispielsweise sollen die Unterrichtsfächer Slowakisch, Polnisch und Chinesisch als Studienfächer für das Lehramt angeboten werden. Allerdings werden sich dafür zusätzliche Mittel aus der nächsten Leistungsvereinbarung mit dem BMWF erwartet.

6.3. Die pädagogische Ausbildung von LehramtskandidatInnen als Teil der universitären LehrerInnenbildung

Wie bereits im obigen Teil erwähnt, ist die pädagogische Ausbildung der LehramtsstudentInnen eines von vier Ausbildungselementen. Der nachfolgende Teil beschäftigt sich mit der pädagogischen Ausbildung von LehramtsstudentInnen an den Universitäten während der Zweiten Republik. Da die pädagogische Ausbildung nicht nur im Unterrichtsfach GSP zu absolvieren ist, sondern bei allen Lehramtsfächern einen verpflichtenden Teil des Studiums darstellt, wird dieser Teilaspekt der universitären LehrerInnenausbildung in diesem Kapitel besprochen. Es wird erörtert, wie sich die pädagogische Ausbildung für die LehrerInnenausbildung an der Universität Wien zu etablieren begann. Um auf diesen Aspekt näher einzugehen, werden die gesetzlichen

¹³⁰ Student Point. (2006). Lehramtsstudien. Zugriff am 20. Jänner 2009 unter <http://studieren.univie.ac.at/index.php?id=232>. S. 1.

Rahmenbedingungen sowie die Gesamtheit der Vorschriften für die pädagogische LehrerInnenausbildung besprochen. Durch diese gesetzlichen Reglements wurde die pädagogische Ausbildung für LehramtsstudentInnen zu einem festen Bestandteil der gesamt-universitären LehrerInnenbildung.

Hinsichtlich der pädagogischen und schulpraktischen Ausbildung von LehrerInnen an den Universitäten ist festzuhalten, dass in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts alle Kategorien der LehrerInnenausbildung eine deutliche Verbesserung erfahren haben. Somit wurde auch den universitären Lehramtsstudien eine Erweiterung der pädagogischen Ausbildung zuteil. Bereits 1947 wurde die so genannte Hospitierverspflichtung angeordnet. Diese sollte letztendlich dazu dienen den angehenden LehrerInnen einen Einblick in ihr künftiges Arbeitsfeld zu geben. Zudem sollten die Studierenden durch die Hospitierverspflichtung eine Art Selbstüberprüfung durchführen und ihre Eignung als angehende LehrerIn reflektieren können.¹³¹ Durch die Hospitierverspflichtung von 1947 wurde neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung auch der pädagogischen Ausbildung ein Stellenwert, wenn auch nur minimal, zu Teil. Prinzipiell war die Intention zukünftige LehrerInnen in den realen Schulalltag zu involvieren als positiv zu bewerten. Allerdings fehlte es hier an Vor- und Nachbereitung und somit konnte „[...] die unfruchtbare Zuschauerrolle [...] nicht befriedigen“ (Engelbrecht 1988, S. 381). Die Hospitierverspflichtung war für die pädagogische Ausbildung von LehramtsstudentInnen schlicht und einfach unzureichend. Fakt war, dass die Lage der pädagogischen Ausbildung von LehramtskandidatInnen an den Universitäten misslich war, denn sowohl die schulpraktische als auch die pädagogische Ausbildung waren insuffizient. Die pädagogische Ausbildung von angehenden LehrerInnen führte ein Schattendasein und war an der Universität nur marginal vorhanden. Längst war es an der Zeit gewesen eine universitäre Lehrabteilung, welche sich mit Pädagogik beschäftigten sollte, einzurichten. Seit den Fünfziger Jahren sind in diesem Bereich positive Entwicklungen zu verzeichnen.

Im Studienjahr 1955/56 kam an der Universität Wien erstmals die Bezeichnung ‚Pädagogisches Institut‘, welches anfangs von Josef Lehl (vorhergehend bereits hinsichtlich Kritik an der MittelschullehrerInnenbildung erwähnt) geleitet wurde, vor. Um eine Verwechslung mit dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien zu

¹³¹ Engelbrecht, H. (1988). S. 381.

vermeiden, wurde im Jahre 1960 das Pädagogische Institut der Universität umbenannt in das ‚Institut für Pädagogik der Universität Wien‘. Aufgrund der steigenden Zahl von StudentInnen vergrößerte sich das Institut laufend und sukzessive waren auch spezielle Fach- und Teilgebiete der Pädagogik entstanden; beispielsweise die Fachrichtung Sonder- und Heilpädagogik oder die Abteilung für Erwachsenenbildung und Außerschulische Erziehung. Daher erfolgte 1978 eine Namensänderung von ‚Institut für Pädagogik der Universität Wien‘ in ‚Institut für Erziehungswissenschaften‘.¹³² Basierend auf dem UG 2002 kam es zu einer Zusammenführung der Institute für Erziehungswissenschaften, für Philosophie und für Wissenschaftstheorie zu der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaften. Das ‚Institut für Bildungswissenschaften‘ bzw. dessen Subeinheit ‚LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung‘ ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt für die Koordination und Durchführung der pädagogischen Ausbildung von LehramtsstudentInnen zuständig. Den Ausgangspunkt hatte die pädagogische LehrerInnenausbildung in den Achtziger Jahren.

1985 entstand das ‚Zentrum für das Schulpraktikum‘. Friedrich Oswald wurde damit beauftragt ein Institut entstehen zu lassen, welches sich sowohl der pädagogischen als auch der schulpraktischen Ausbildung von LehramtskandidatInnen widmen sollte. Dadurch sollte zum einen die Insuffizienz bei der pädagogischen Ausbildung von LehramtskandidatInnen weitgehend beseitigt und zum anderen der oft nicht-vorhandene Praxisbezug zur Schule und dem Unterrichten hergestellt werden.

Im Zuge der zahlreichen Reformmaßnahmen an den österreichischen Universitäten während der Zweiten Republik erfolgte durch die Gesetze über die Universitätsorganisation von 1975 und 1993 eine solche Institutionalisierung der pädagogischen Ausbildung von LehramtsstudentInnen. Im UOG 1975 (BGBl. 1975. Nr. 258, § 83) wurde das ‚Zentrum für Schulpraktikum‘ der Universität Wien als eine besondere Universitätseinrichtung definiert und durch das UOG 1993 (BGBl. 1993. Nr. 805, §§ 79 und 80) wurde das ‚Zentrum für Schulpraktikum‘ zu einer interuniversitären Einrichtung, welche sich dezidiert der Organisation und Durchführung der pädagogischen Ausbildung von

¹³² Doll, H. (1997). S. 35f.

LehramtsstudentInnen widmen sollte.¹³³ Pollheimer (2000, S. 207) führt in der Festschrift für Friederich Oswald aus, dass „[m]it der Gründung des Zentrums für das Schulpraktikum der Universität Wien [...] die pädagogische Ausbildung der Lehramtsstudierenden im universitären Bereich, da es ja zuvor bloß eine Prüfungsordnung aus dem Jahre 1937, aber keine konkreten Studienpläne gab, [sozusagen erst beginnt]“.

6.3.1. Studienordnung für die pädagogische Ausbildung von LehramtskandidatInnen

Die Idee eines pädagogischen Begleitstudiums für Lehramtsstudierende an der Universität Wien wurde im Jahre 1974 erstmals präsentiert. Dieser Vorschlag fand damals allerdings nicht besonders viel Zuspruch und wurde daher nochmals überarbeitet. Nach einigen Veränderungen wurde die Idee einer pädagogischen LehrerInnenausbildung, sozusagen eines pädagogischen Begleitstudiums, neuerlich vorgestellt und diskutiert. 1977 wurde die Verordnung für die pädagogische Ausbildung von Lehramtsstudierenden veröffentlicht.¹³⁴ Hinsichtlich der pädagogischen Ausbildung von angehenden LehrerInnen wurde erstmals ein positiver Schritt in Richtung Verbesserung der universitären Ausbildungsstrukturen getan. Es wurden neue Weichen gestellt. Das heißt, die LehrerInnenbildung erfuhr in den Bereichen Pädagogik, Didaktik und Schulpraxis eine neue Struktur. Die allgemein-pädagogische Ausbildung, die fachdidaktische und die schulpraktische Ausbildung sollten nun die drei Eckpfeiler bei der pädagogisch-didaktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden darstellen.¹³⁵ Laut der 1977 erlassenen Verordnung (vgl. BGBl. 1977, Nr. 170) über die Studienordnung für die pädagogische Ausbildung von LehramtskandidatInnen war vorgesehen, dass die Studierenden eine allgemein-pädagogische, eine fachdidaktische und eine schulpraktische Ausbildung zu absolvieren haben.¹³⁶ Die fachdidaktische Ausbildung wird im Nachfolgenden allerdings nur kurz angesprochen, da in Kapitel acht im Detail auf die Rolle der Fachdidaktik

¹³³ Oswald, F. (1995). Die Vielfalt der Aufgaben und die Organisation des ZSP. Das Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien. In Oswald, F. ZSP – Organisation und Bildungsauftrag einer universitären Institution. (Interaktion II, S. 7-14). Wien: Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien. S. 7.

¹³⁴ Engelbrecht, H. (1988). S. 526.

¹³⁵ Ecker, A. (1990). S. 61.

¹³⁶ BGBl. 1977, Nr. 170. Verordnung: Studienordnung für die pädagogische Ausbildung von Lehramtskandidaten.

eingegangen wird. Im Anschluss werden diese drei Ausbildungselemente anhand der dafür vorgesehenen Verordnung von 1977 expliziert. Zwar wurden bereits einige Novellierungen vollzogen (1984, 1995), aber die Verordnung aus 1977 bildet nach wie vor die Gesetzesgrundlage für die pädagogische und schulpraktische Ausbildung von LehramtsstudentInnen.

Gemäß § 2 Abs. (2) hat „[d]ie **allgemein pädagogische Ausbildung** [...] gleichermaßen den wissenschaftlichen Grundlagen und den pädagogisch-praktischen Erfordernissen der Berufsvorbildung zu dienen.“ Die Dauer der allgemein-pädagogischen Ausbildung soll der Anzahl von 10 Wochenstunden entsprechen. In § 4 Abs. (1) wird näher definiert, wie dieser Teilaspekt der pädagogischen Ausbildung in den Studienplänen umgesetzt werden soll. Es wird ausgeführt, dass „[d]ie allgemein-pädagogische Ausbildung [...] in einem besonderen Studienplan durch eine für dieses Fachgebiet eingerichtete Studienkommission der betreffenden Universität für alle Studienrichtungen [...] der Lehramtsstudien zu regeln [ist]“ (vgl. BGBl. 1977, Nr. 170).

In § 2 Abs. (4) wird expliziert, dass „[d]ie **schulpraktische Ausbildung** die schulpraktischen Lehrveranstaltungen im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung der gewählten Studienrichtungen [...] und ein Schulpraktikum [umfasst], das der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der fachdidaktischen Ausbildung zuzuordnen ist.“ In Abs. (5) wird auf das Schulpraktikum eingegangen. Dieses soll den StudentInnen die Möglichkeit geben den Schulalltag an höheren Schulen kennen zu lernen sowie auch selbst geplante Unterrichtseinheiten abzuhalten.¹³⁷ Das Schulpraktikum soll eine Dauer von insgesamt 12 Wochen haben und setzt sich aus einer vierwöchigen Einführungsphase und einer achtwöchigen Übungsphase zusammen.¹³⁸

Hinsichtlich der **fachdidaktischen Ausbildung** wird in § 2 Abs. (3) ausgeführt, dass „[...] [diese] im besonderen den Fragen der Vermittlung des fachlichen Wissensstoff der gewählten Studienrichtungen (Studienzweige) als Unterrichtsgegenstände der höheren Schulen, ihrer Veranschaulichung und Erprobung zu dienen [hat].“ Für die fachdidaktische Ausbildung, einschließlich der schulpraktischen Lehrveranstaltungen, wurde je nach Studienrichtung eine Dauer von sechs bis zwölf Wochenstunden vorgesehen. Das Ausmaß der fachdidaktischen Ausbildung und den dazugehörigen schulpraktischen

¹³⁷ BGBl. 1977, Nr. 170 § 2 Abs. (5)

¹³⁸ BGBl. 1977, Nr. 170 § 7 Abs. (2)

Lehrveranstaltungen erfolgt durch die Studienpläne der einzelnen Studienrichtungen.¹³⁹

Somit verbleibt die fachdidaktische Ausbildung an den einzelnen Instituten bzw. in eigens dafür eingerichteten Fachdidaktischen Zentren – diese sind erst in den vergangenen Jahren entstanden – der einzelnen Studienrichtungen und die pädagogische sowie die schulpraktische Ausbildung obliegen der Forschungseinheit LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung (FeLP) der Universität Wien.

Nachdem die Verordnung über die Studienordnung für die pädagogische Ausbildung von LehramtskandidatInnen im Jahre 1977 in Kraft getreten und gesetzlich verankert war, wurde in den Achtzigern versucht neue Akzente zu setzen und die pädagogische Ausbildung von angehenden LehrerInnen zu verbessern. Einerseits kam es im Jahre 1985 durch die Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung zu einer Änderung der pädagogischen Ausbildung von LehramtsstudentInnen. Hier wurde beispielsweise hinzugefügt, dass die schulpraktischen Lehrveranstaltungen an den jeweiligen Universitäten eingerichtet werden müssen.¹⁴⁰ Andererseits erfolgte 1988 die Veröffentlichung des Bundesgesetzes über das Unterrichtspraktikum (UPG) für Lehramtsstudierende (vgl. Kapitel fünf).

Eine weitere Änderung hinsichtlich der pädagogischen Ausbildung von LehramtsstudentInnen erfolgte 1994 durch die Verordnung Nr. 482. Im Zuge dieser Verordnung des BMWF wurde die Studienordnung für die pädagogische Ausbildung von LehramtskandidatInnen erneut adaptiert. Im BGBl. 1994, Nr. 482 § 2 Abs. (4) wird folgendes expliziert: „Die schulpraktische Ausbildung umfaßt schulpraktische Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen und der fachdidaktischen Ausbildung der gewählten Studienrichtungen [...] sowie ein Schulpraktikum, das der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der fachdidaktischen Ausbildung zuzuordnen ist“. In § 3 Abs. (1) wird weiter ausgeführt, dass die „[...] allgemein pädagogische Ausbildung einschließlich der schulpraktischen Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase [...] 12 [bis] 14 [Stunden beträgt]“.

¹³⁹ BGBl. 1977, Nr. 170 § 4 Abs. (1)

¹⁴⁰ BGBl. 1985, Nr. 108 § 1 Abs. (3).

Das UniStG 1997¹⁴¹ führt aus, dass der Studienplan der jeweiligen Studienrichtung für die fachdidaktische und pädagogische Ausbildung von LehrerInnen 20 bis 25 Stunden zur Verfügung hat. Durch diese Erhöhung der Stundenzahl für die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung im Lehramt galt es nun in manchen Instituten die Gesamtstundenanzahl zu verdoppeln.¹⁴² Durch das UniStG 1997 wurden für die Lehramtsstudien mehrere Erneuerungen erzielt; die Einrichtung einer Studienkommission für das Lehramt, die zunehmende Einbindung der Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraxis bei der LehrerInnenbildung sowie eine dadurch entstehende Aufwertung dieser Ausbildungselemente.

Ebenfalls sieht das UG 2002 in Bezug auf die fachdidaktische und pädagogische Ausbildung (unbeschadet der schulpraktischen Ausbildung) in den Studienplänen von Lehramtsstudien ein Pensum von 20 bis 25 Stunden für das jeweilige Unterrichtsfach vor.¹⁴³ Zum gegenwärtigen Zeitpunkt definiert sich die pädagogische Ausbildung von LehramtskandidatInnen aus pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung (PWB) und das auslaufende Schulpraktikum als schulpraktische Ausbildung (SPA). Im nachfolgenden Subkapitel sollen diese Elemente der LehrerInnenausbildung genauer definiert werden.

6.3.2. Die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung und schulpraktische Ausbildung zum gegenwärtigen Zeitpunkt

Die derzeitige pädagogische Ausbildung von LehramtskandidatInnen erfolgt an der Universität Wien durch das Institut für Bildungswissenschaften. Die ‚Forschungseinheit LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung‘ (FeLP) ist zuständig für die Organisation und Durchführung der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung (PWB) und der schulpraktischen Ausbildung (SPA) für die Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien.¹⁴⁴

Laut Studienplan zur PWB und SPA erfolgt die Definition der Ziele in § 1.1. folgendermaßen: „Durch die PWB und SPA sollen die Studierenden persönliche,

¹⁴¹ BGBl. I - 1997. Nr. 48. Universitäts-Studiengesetz – UniStG. 6. Teil, 3. Hauptstück, Anlage 1 Diplomstudien. Z. 3.4.

¹⁴² Ecker, A. (2005). Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien. In Ecker, A. (Hrsg.). Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien (12-41). Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Peter Lang. S. 20

¹⁴³ BGBl. I – 2002. Nr. 120. Universitätsgesetz 2002 [...]. § 54 Abs. (6).

¹⁴⁴ Studienplan zur pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und zur schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien. Zugriff am 13. Dezember 2008 <http://institut.ers.univie.ac.at/ome/sl/files/StudienplanPWB2000.pdf>.

soziale und fachliche [...] Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, eigenverantwortlich, auf wissenschaftlicher Grundlage und in sozialer Verantwortung den Anforderungen des Lehrberufs an den allgemein bildenden höheren Schulen, an berufsbildenden höheren Schulen und an anderen Institutionen des sekundären und tertiären Bildungsbereichs zu entsprechen.“ Zu diesen eben erwähnten Kompetenzen zählen unter anderem die Bereitschaft und Fähigkeit „zu wissenschaftlichem Denken und Forschen [...], zu methodisch geleitetem Planen, Handeln und Evaluieren in pädagogisch-didaktischen Situationen, zur Selbstreflexion [...], zur kritischen Auseinandersetzung mit den Strukturen des Bildungssystems [...], zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Spannungen und Konflikten [...] [sowie] auf die vielfältigen konkreten Herausforderungen im Berufsalltag kreativ und eigenverantwortlich einzugehen“.¹⁴⁵

Die §§ 1.2.1. bis 1.2.4 explizieren das Stundenausmaß und die Durchführung der PWB und SPA (vgl. Anhang – Abbildungsverzeichnis, Darstellung III). „Die PWB umfasst insgesamt 14 [Semesterwochenstunden] SWS. Nach den geltenden Bestimmungen sind für dieses Stundenkontingent – entsprechend der Kombinationspflicht jeweils zweier Unterrichtsfächer für das Lehramtsstudium – je 7 SWS pro Unterrichtsfach zur Verfügung zu stellen. Die SPA umfasst 11 SWS [...] die im Rahmen von 12 Wochen zu absolvieren sind“ (Studienplan zur PWB und SPA, S. 2).

Obwohl beim Lehramtsstudium Kombinationspflichtigkeit besteht, ist die PWB (diverse Seminare und Vorlesungen im Verlauf des gesamten Studiums) sowie die Phase 1 der SPA (pädagogisches Praktikum) nur einmal zu absolvieren. Phase 2 der SPA (fachbezogenes Praktikum) ist nach Beendigung des ersten Studienabschnitts zu absolvieren und diese ist für jedes Unterrichtsfach separat zu absolvieren. Das heißt, dass die StudentInnen in beiden Unterrichtsfächern während des fachbezogenen Praktikums von BetreuungslehrerInnen unterstützt werden; die Betreuung findet in den jeweiligen Schulen statt. Die Ein- und Zuteilung findet am FeLP der Universität Wien statt.¹⁴⁶

¹⁴⁵ Studienplan zur pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und zur schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien. § 1.2.

¹⁴⁶ BGBl. I - 1997. Nr. 48. Universitäts-Studiengesetz – UniStG. 6. Teil, 3. Hauptstück, Anlage 1 Diplomstudien. Z. 3.4.

In Bezug auf die Ausbildung von LehrerInnen für das Unterrichtsfach Geschichte sei hinsichtlich der pädagogischen Ausbildung angemerkt, dass die Studienprogrammleitung Geschichte einen großen Mehrwert in der Kooperation und gezielten Koordination mit der allgemeinen Pädagogik sieht. Ecker (1995, S. 34) führt hinsichtlich dieser Thematik aus, dass das „[w]as wir in der Ausbildung der Lehrer für höheren Schulen für die Zukunft brauchen, ist ein Curriculum, in dem die einzelnen Phasen der fachlichen, der fachdidaktischen, der schulpraktischen und der allgemein pädagogischen Ausbildung im Sinne eines kontinuierlichen Lernprozesses aufeinander aufbauen können.“ Zum gegenwärtigen Zeitpunkt, so Ecker im Jahre 1995 (S. 34), „[...] sind die allgemeinen pädagogischen Lehrveranstaltungen noch weitgehend unkoordiniert mit der Fachdidaktik und dem Schulpraktikum.“ Obwohl seit 1995 mehrere Neuerungen an den Universitäten implementiert wurden und die Grundidee der Zusammenarbeit gefördert werden konnte, bedarf es dennoch einer ständigen Weiterentwicklung dieses Aspektes. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt darf gesagt werden, dass die universitäre LehrerInnenbildung an der Universität darum bemüht ist die Ausbildungselemente – Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraxis – während der Ausbildung so miteinander zu verknüpfen, dass sich die StudentInnen in interdisziplinärer Weise ein großes Repertoire an Kompetenzen aneignen, welches später im Beruf integrativ als handlungsrelevante Kompetenzen genutzt werden können.¹⁴⁷ Auf den Aspekt der Kompetenzen wird in Kapitel acht weiter eingegangen.

¹⁴⁷ Auszug aus dem Studienplan für das „Lehramtsstudium“ an der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Zugriff am 18. September 2008 unter <http://www.univie.ac.at/wirtschaftsgeschichte/FDGeschichte/StudienplanNeu.html>. S. 1-35. S. 6.

7. DIE AUSBILDUNG VON GESCHICHTSLEHRERINNEN AN DER UNIVERSITÄT WIEN

Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit der Ausbildung von LehramtsstudentInnen für das Unterrichtsfach GSP an der Universität Wien. Allen voran wird kurz auf die Universität Wien sowie deren Geschichte eingegangen. Nachfolgend wird auf die Entwicklung der LehrerInnenausbildung für das Unterrichtsfach GSP eingegangen. Anhand von Gesetzeswerken, Studienvorschriften und Curricula für dieses Studienfach werden wesentliche Elemente des Lehramtsstudium GSP beschrieben und besonders maßgebende Veränderungen sowie Neuerungen heraus gehoben.

7.1. Beschreibung der aktuellen Situation

Der nachfolgende Teil meiner Arbeit widmet sich der Bestandesaufnahme und der Beschreibung des Lehramtsstudiums GSP zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Zeitlicher Bezugsrahmen der Formulierung ‚zum gegenwärtigen Zeitpunkt‘ ist das Studienjahr 2007/08. Wie in Kapitel zwei bereits ausgeführt, ist die Bestandesaufnahme für das Verfassen dieser Arbeit mit Ende des Sommersemesters 2008 abgeschlossen. Jeweilige Aspekte nach diesem Zeitraum werden mitunter in Kapitel neun – Tendenzen für die Zukunft – expliziert bzw. sind Gegenstand nachfolgender Forschungen.

7.1.1. Das Lehramtsstudium GSP

Das universitäre Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung – früher Geschichte und Sozialkunde – an höheren Schulen ist der Studienrichtung Geschichte zugeordnet und diese wiederum untersteht der historisch-kulturwissenschaftlichen Fakultät. Wie bereits in vorhergehenden Teilen der Arbeit erläutert, wird das Lehramtsstudium als kombinationspflichtiges Diplomstudium geführt und basiert auf einem Vier-Säulen-Modell, welches die Ausbildungselemente Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraxis involviert. Als fachspezifisches Berufsbild führt der Studienplan für das Unterrichtsfach GSP aus, dass „[d]as Lehramtsstudium der ‚Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung‘ [...] der Berufsausbildung für den Lehrberuf an mittleren und höheren Schulen

(Sekundarstufe I und II) für die Unterrichtsfächer [– je nach entsprechender Schulform und Schulstufe –] ‚Geschichte und Sozialkunde‘, ‚Geschichte und Politische Bildung‘, ‚Geschichte und Kultur‘, ‚Wirtschafts- und Sozialgeschichte‘, ‚Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung‘ sowie inhaltlich ähnlich orientierter Unterrichtsfächer aus dem Bereich der Geschichts-, Sozial-, Politik- und Kulturwissenschaften [dient]“ (Studienplan GSP, S. 3).

Wesentlich für die Gestaltung von Studienplänen zum gegenwärtigen Zeitpunkt – und auch für die Zukunft – ist der Sachverhalt, dass die Vermittlung von Inhalten und Wissen in der Schule des 21. Jahrhunderts unter anderen Bedingungen stattfinden muss, als das vor 20, 30 oder 40 Jahren der Fall war. „Die Form der Vermittlung der jeweiligen Inhalte [muss] wesentlich flexibler und pädagogisch bewusster auf die gegebenen sozialen, intellektuellen und altersmäßigen Bedingungen abgestimmt werden“ (Ecker 1990, S. 61). Im Zuge eines beschleunigten Kulturwandels (auf diese Begrifflichkeit wird in Kapitel acht weiter eingegangen) und einer zusehends steigenden Dynamik von gesellschaftlichen Prozessen ergeben sich dadurch zahlreiche Umstände, welche auch von der universitären LehrerInnenbildung Modifikationen erfordern.

Wesentliche Grundsätze für das Lehramtsstudium GSP sind mitunter „[d]ie Betonung des interdisziplinären Charakters der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik [sowie] [d]ie Interdependenz von Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung“ (Studienplan GSP, S. 4). Darüber hinaus ist auch „[d]ie Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragen, insbesondere mit kolonialistischen, nationalistischen, rassistischen, sexistischen und anderen diskriminierenden Geschichts- und Gesellschaftsbildern“ (Auszug aus dem Studienplan GSP, S. 4) relevante Aspekte der LehrerInnenbildung für das Unterrichtsfach GSP.

7.1.2. Bestandesaufnahme zum gegenwärtigen Zeitpunkt

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf den Studienplan für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, welcher im Mitteilungsblatt der Universität Wien am 27. Juni 2008, 38. Stück, veröffentlicht wurde.¹⁴⁸

¹⁴⁸ *Studienplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Veröffentlicht am 14. Juni 2008 im Mitteilungsblatt der Universität Wien, 38. Stück. Zugriff am 14. Februar 2009 unter http://spl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/spl7/test1/Studienplan_GSP_2008_04_01.pdf. S.1-16.

Der Studienplan für das Unterrichtsfach GSP umfasst 71 Semesterstunden, wobei 51 Stunden auf die Fachausbildung, 15 Stunden auf die Fachdidaktik und 5 Stunden auf die Politische Bildung entfallen, und ist in zwei Studienabschnitte gegliedert. Der erste Studienabschnitt umfasst fünf Semester mit einer Semesterstundenzahl von 51 und der zweite Studienabschnitt beläuft sich auf vier Semester mit einer Anzahl von 18 Semesterstunden.¹⁴⁹ Im ersten Studienabschnitt soll in erster Linie eine Einführung in die Grundfragen der Geschichtswissenschaft, der Fachdidaktik und Politischen Bildung sowie eine grundlegende Orientierung im historischen Denken stattfinden und der Umgang mit historischen Methoden erlernt werden. Die StudentInnen sollen im Verlauf des ersten Studienabschnitts eine Grundlage an Basis- und Überblickswissen für den späteren Lehrberuf erwerben.¹⁵⁰ „Der [...] [zweite] Studienabschnitt dient der erweiterten und vertiefenden Behandlung von Themenfeldern der Geschichtswissenschaften, der Geschichtsdidaktik und der Politischen Bildung. Er soll die Studierenden an jene berufspraktischen Kompetenzen heranzuführen, die sie in ihrem zukünftigen Beruf als Geschichtslehrer/innen an höheren Schulen oder verwandten Berufsfeldern benötigen. Auf die Entwicklung von Teamfähigkeit, interdisziplinärem Denken und den Umgang mit Komplexität wird dabei besonderer Wert gelegt“ (Auszug dem Studienplan GSP, S. 12f.).

Das Lehramtsstudium GSP umfasst insgesamt acht verschiedene Bereiche von Fächern, welche von den Studierenden im Lauf des Studiums zu absolvieren sind. Der erste Fachbereich sind die ‚Einführenden Fächer‘, welche eine Einführung in die Geschichtswissenschaft und dem geschichtswissenschaftlichen Arbeiten geben. Die ‚Epochenorientierten Fächer‘ bilden den zweiten Bereich von Fächern und beinhalten die Alte, Mittelalterliche und Neuere Geschichte sowie die Zeitgeschichte. Den vierten Bereich stellen die ‚Räumlich-orientierten Fächer‘ dar und diese involvieren die Österreichische und Osteuropäische Geschichte sowie die Globalgeschichte und die historisch-kulturwissenschaftliche Europaforschung. Als fünfter Bereich der Fächer sind die ‚Quellen- und methodenorientierten Fächer‘ zu nennen; sie beinhalten die Text- und Diskursanalyse, die Analyse bildlicher und dinglicher Quellen als auch die Musealisierung, die historischen Hilfs- und Archivwissenschaften, die Quantifizierung und Statistik sowie die neuen Medien in der

¹⁴⁹ Studienplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. S. 4.

¹⁵⁰ Studienplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. S. 8f.

Geschichtswissenschaft und im Geschichtsunterricht. Die ‚Wissenschaftstheoretischen Fächer‘ stellen den sechsten Fachbereich dar und schließen die Lektüre historiographischer Texte und Historiographiegeschichte, die Theorien in der Geschichtswissenschaft und Wissenschaftstheorie als auch die Theorie und Geschichte der Geschichtsdidaktik mit ein. Der siebte Bereich an Fächern beschäftigt sich mit der ‚Fachdidaktik der Geschichte‘ und beinhaltet die Einführung in die Fachdidaktik Geschichte, den Grundkurs Fachdidaktik und den Projektkurs Fachdidaktik. Den achten Bereich stellen die Fächer aus ‚Politischer Bildung‘ dar und beinhalten die Grundfragen der Politischen Bildung, Strukturen und Funktionen der politischen Systeme und der Rechtssysteme sowie die Konfliktstrategien und Konfliktmanagement.¹⁵¹

Elementarer Teil des Lehramtsstudiums ist die Studieneingangsphase, welche die StudentInnen nicht nur an die Fachwissenschaft heranführen soll, sondern auch bereits zu Beginn ihres Studiums mit ihrer künftigen Berufswahl vertraut machen soll. Hofmann und Thonhauser (1998, S. 91) halten in diesem Zusammenhang fest, dass die Studieneingangsphase wichtige Funktionen im ersten Studienabschnitt übernimmt: „(a) die Orientierung der Studierenden hin auf einen pädagogischen Beruf; (b) ein Angebot zur ernsthaften Überprüfung der Studienwahl hinsichtlich der vorausgesetzten Neigung und Eignung.“ „Die Studieneingangsphase im Lehramtsstudium GSP, welche in den ersten beiden Semestern absolviert werden soll, ist aus folgenden vier Lehrveranstaltungen konzipiert: Einführung in das Lehramtsstudium GSP (3 Stunden), Lektüre historiographischer Texte (2 Stunden), eine Vorlesung mit Übung sowie eine Vorlesung nach Wahl in den epochenorientierten Fächern oder in Österreichischer Geschichte (jeweils 1 Stunde).

7.2. Zur Situation der Nachkriegszeit

Nach Kriegsende wurde nicht nur das Schulsystem einer Umgestaltung unterzogen, sondern auch die Ausbildung von LehrerInnen. Es wurde ein höheres Maß an Allgemeinbildung gefordert und zudem eine spezielle Ausbildung im Bereich der Erziehungswissenschaften. Ganzheitlich betrachtet, sollte es durch bessere Ausbildungsmaßnahmen auch zu einer generellen

¹⁵¹ Studienplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. S. 5f.

Aufwertung des Lehrberufes kommen und dies sollte auch einer finanziellen sowie sozialen Besserstellung der Lehrenden führen.¹⁵² Allerdings wurden bei der Reorganisation der LehrerInnenbildung unterschiedliche Ansichten vertreten und je nach Auffassung verschiedene Prioritäten in den Vordergrund gestellt; somit gestaltete sich die Konsensfindung relativ schwierig. An dieser Stelle sei allerdings festgehalten, es nicht an Ideen zur Reform der LehrerInnenbildung mangelte. Es wurden sehr wohl einige bedeutende Reformvorschläge zur Verbesserung der LehrerInnenbildung entwickelt.

In der Schrift ‚Das Lehramt an Mittelschulen. Gedanken zu einer Studienreform‘ übte Josef Lehl Kritik an den Studienprogrammen für MittelschullehrerInnen, welche sich lediglich auf die Fachwissenschaften konzentrieren und die Belange der Schule zu wenig berücksichtigen würden. Ein weiterer Reformvorschlag wurde von Franz Prowaznik entwickelt. Prowaznik führte in seinem Artikel ‚Entschiedene Reform der Ausbildung der Mittelschullehrer‘ aus, dass ein guter Gelehrter noch lange kein guter Lehrer sein muss und forderte somit eine deutliche Erweiterung der fachmethodischen und pädagogischen Ausbildung von angehenden LehrerInnen. Das nach dem Studium folgende Probejahr sei eindeutig zu spät, um die bereits getroffene Berufsentscheidung zu revidieren.¹⁵³ Schnell (1993, S. 95) expliziert, dass „[d]er von Franz Prowaznik aufgezeigte Mißstand [...] das zentrale Übel des österreichischen Bildungswesens in der zweiten Hälfte [...] [des 20.] Jahrhunderts [ist], und zwar in allen Schularten, besonders aber in den höheren Schulen.“ Ich schließe mich Schnells Ausführung hinsichtlich dieses Aspekts in vollster Weise an. Obwohl die schulpraktischen, pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildungselemente im Lehramtsstudium eine große Aufwertung erfahren haben und zunehmend in das universitäre Studium eingebunden wurden, fehlt es insbesondere der Fachdidaktik nach wie vor an Prestige. In Kapitel acht wird diese Thematik eingehend behandelt. Die Ausbildung von LehrerInnen für mittlere und höhere Schulen blieb den Universitäten übertragen und durch das AHStG von 1966 erfolgte eine gesetzliche Regelung und die Lehramtsstudien wurden den Diplomstudien zugeordnet. In § 13 Abs. (1) des AHStG 1966 (vgl. BGBl. 1966, Nr. 177) wurden die „[...] Diplomstudien, die der wissenschaftlichen Berufsvorbildung dienen und die Voraussetzung für den Erwerb eines Diplomgrades bilden [...]“ als

¹⁵² Bauer, B. (2004). S. 54

¹⁵³ Schnell, H. (1993). S. 94f.

ordentliche Studien definiert. Das AHStG 1966 bildete die rechtliche Grundlage für die Studien an den Universitäten und war die erste Stufe eines vierstufigen Prozesses von Studienvorschriften. Die Gesetzesgrundlage des AHStG war allgemein gehalten und somit mussten Studiengesetze und Studienordnungen für die einzelnen Studienrichtungen sowie Studienpläne für die einzelnen Studienzweige erstellt werden. Durch das AHStG 1966 an sich wurden keine wesentlichen Verbesserungen für die Lehramtsstudien vollzogen, denn diese waren den Diplomstudien hinsichtlich Inhalt und Struktur im Großen und Ganzen gleich. Eine erste wesentliche Zäsur kam erst durch das Bundesgesetz über die geistes- und naturwissenschaftlichen Studienrichtungen von 1971 (vgl. BGBl. 1971, Nr. 326) zustande.

7.3. Die LehrerInnenausbildung scheint sich zu formen

Im Nachfolgenden soll auf die gesetzlichen Maßnahmen für die universitäre Ausbildung von LehrerInnen für das Unterrichtsfach GSP, welche im Verlauf der Siebziger Jahre entstanden waren, und auf die dadurch entstandenen Entwicklungsprozesse eingegangen werden. Dem AHStG 1966 folgten im Verlauf der weiteren Jahre die Studiengesetze (z.B. für geistes- und naturwissenschaftliche Studienrichtungen) sowie die Studienordnungen (z.B. für Geschichte) und die Studienpläne der jeweiligen Studienrichtung. Im Zuge dieser Maßnahmen kam es zu einer wesentlichen Reform und zu grundlegenden Neuerungen für das Lehramtsstudium GSP.

7.3.1. Bundesgesetz über geisteswissenschaftliche Studien 1971

Eine maßgebliche Veränderung in der LehrerInnenbildung wurde erst durch das Bundesgesetz über die geistes- und naturwissenschaftlichen Studienrichtungen aus dem Jahre 1971 (vgl. BGBl. 1971, Nr. 326) erzielt. Das Gesetz über geistes- und naturwissenschaftliche Studienrichtungen aus dem Jahre 1971 implizierte wesentliche Veränderungen für die universitären Lehramtsstudien. In § 1 Abs. (2) wird ausgeführt, dass „[a]uf Grund dieses Bundesgesetzes [(AHStG 1966)] [...] [unter anderem] besondere Diplomstudien zur wissenschaftlichen und wissenschaftlich-künstlerischen Berufsvorbildung für das Lehramt an höheren [einzurichten sind]“ (BGBl. 1971, Nr. 326). Obwohl das Gesetz bereits 1971

erlassen wurde, kam es erst rund zehn Jahre – nämlich 1982 – später zur eigentlichen Umsetzung. Für die LehrerInnenbildung an den Universitäten hatte dies zwei signifikante Veränderungen.

Die erste Änderung war, dass die staatliche Lehramtsprüfung durch die Diplomprüfung ersetzt wurde. Durch diese Neugestaltung wurden die Lehramtsstudien zu einer spezifischen Form der Diplomstudien, welche sich im zweiten Studienabschnitt durch inhaltliche Gestaltung und Dauer von den wissenschaftsorientierten Studien unterscheiden sollten.¹⁵⁴ Die wesentliche Zäsur für die Unterscheidung zwischen dem eigentlichen Fachstudium und dem Lehramtsstudium war erst mit dem UniStG 1997 gekommen.

Die zweite wesentliche Veränderung sollte durch die Einbindung eines einphasigen Lehrerbildungskonzepts erfolgen, „[...] [welches] in Österreich erstmals sowohl die fachliche als auch die professionelle [...] Ausbildung der Lehrer im Rahmen des Hochschulstudiums [vereinte] und das durch Integration der einzelnen Teilaspekte und Kontinuität [...] gekennzeichnet [war]“ (Seel 1990, S. 164). Seel (1990, S. 164) führt hier aus, dass durch dieses Konzept sowohl auf die allgemein pädagogische als auch die schulpraktische Ausbildung von LehramtsstudentInnen an Bedeutung gewinnen und dass die jeweiligen Ausbildungskomponenten über den gesamten Studienverlauf hin verteilt werden sollten. Diese innovative Kombination zielte mitunter auf die Neugestaltung des Probejahres – heute Unterrichtspraktikum (vgl. Kapitel fünf) – ab.¹⁵⁵

7.3.2. Studienordnung für die Studienrichtung Geschichte 1975

Hierbei wird in erster Linie auf die Studienordnung für die Studienrichtung Geschichte aus dem Jahre 1975 (vgl. BGBl. 1975, Nr. 442) eingegangen. Es wird dargestellt, wie die Studienordnung für Geschichte von 1975 aufgebaut war und welche Gesetzesgrundlagen in dieser Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung vom 25. Mai 1975 über die Studienordnung für die Studienrichtung Geschichte erlassen wurden. Basierend auf dem Bundesgesetz über geistes- und naturwissenschaftliche Studien von 1971 (vgl. BGBl. 1971, Nr. 326) und den nachfolgenden Änderungen im Jahre 1972 (vgl. BGBl. 1972, Nr. 280) und 1974 (vgl. BGBl. 1974, Nr. 467) wurde 1975 die Verordnung für die Studienrichtung Geschichte erlassen. § 1 Abs. (2) (BGBl. 1975, Nr. 442)

¹⁵⁴ Seel, H. (1990). S. 164.

¹⁵⁵ Seel, H. (1990). S. 164.

expliziert, dass „[...] die Studienrichtung Geschichte [...] an den Philosophischen Fakultäten der Universitäten in Wien, in Graz, in Innsbruck und in Salzburg einzurichten [ist] [...]“. Die Studienrichtung Geschichte, so in § 1 Abs. (1) ausgeführt, umfasst neben dem Studiengang Geschichte den „[...] Studiengang Geschichte und Sozialkunde (Lehramt an höheren Schulen)“.

Laut der Studienordnung 1975, Nr. 442 § 2 Abs. (2) wird ausgeführt, dass „[d]as Studium des Studienganges Geschichte und Sozialkunde (Lehramt an höheren Schulen) [...] aus zwei Studienabschnitten [besteht] und erfordert, einschließlich der für die Anfertigung der Diplomarbeit und der in der Studienordnung für die pädagogische Ausbildung von Lehramtskandidaten für das Schulpraktikum vorgesehenen Zeit, die Inskription von neun Semestern. Der erste Studienabschnitt umfaßt vier Semester, der zweite Studienabschnitt umfaßt fünf Semester.“ Zum gegenwärtigen Zeitpunkt beläuft sich die Dauer der beiden Studienabschnitte auf fünf und vier Semester.

Als allgemeines Ziel des ersten Studienabschnitts für die Studienrichtung Geschichte wird in § 2 Abs. (3) formuliert, dass dies „[...] die Einführung in die Methoden und in die Theorie der Geschichtswissenschaft und in die Grundlagen der Geschichte des Altertums, des Mittelalters und der allgemeinen Geschichte der Neuzeit sowie der österreichischen Geschichte [ist] [...]“. „Ziel des zweiten Studienabschnitts ist“, so in § 2 Abs. (4) ausgeführt, „die Vermittlung selbstständig erarbeiteter Einsichten in den pragmatischen Zusammenhang der Hauptgegebenheiten und Probleme und in die geschichtliche Bedeutung der maßgebenden Epochen [...]“. Unterzieht man diese Formulierung dem Vergleich mit der zum gegenwärtigen Zeitpunkt zutreffenden Formulierung, so muss festgestellt werden, dass zum damaligen Zeitpunkt weder die didaktischen Aspekte noch die Berufsorientierung miteinbezogen waren.

In der Verordnung zur Studienordnung für die Studienrichtung Geschichte besteht hinsichtlich des ersten Studienabschnitts von Diplom- und Lehramtsstudium keine klare Unterscheidung (!). Der erste Studienabschnitt wird sowohl für das Lehramtsstudium als für das Diplomstudium gleich definiert.

Während des **ersten Studienabschnittes**, wie in § 3 Abs. (2) expliziert, hatten die StudentInnen in bestimmten Pflicht- und Wahlfächern eine Mindestanzahl von 26 bis 32 Wochenstunden (WS) zu inskribieren; Alte Geschichte sechs WS, zwei Fächer aus mittelalterliche, neuerer und österreichischer Geschichte mit jeweils

sechs WS, eine Einführung in das Studium der Geschichte mit zwei bis vier WS sowie Fächern der zweiten Diplomprüfung mit sechs bis zehn WS. Ebenso war eine Inskription für Freifächer im Ausmaß von zehn WS erforderlich. Laut § 5 Abs. 1 (BGBl. 1975, Nr. 442) war zur ersten Diplomprüfung eine so genannte Vorprüfung aus dem Fach ‚Einführung in das Studium der Geschichte‘ abzulegen. Die erste Diplomprüfung, welche grundsätzlich mündlich abgelegt wurde, beinhaltete unter anderem die Prüfungsfächer Alte Geschichte, je nach Wahl zwei Fächer aus Mittelalterlicher, Neuerer und Österreichischer Geschichte sowie auf Antrag der KandidatInnen gewählte Freifächer.

In § 9 Abs. (2) wird hinsichtlich der Inskription im **zweiten Studienabschnitt** ausgeführt, dass „[i]m Studienzweig Geschichte und Sozialkunde (Lehramt an höheren Schulen) [...], sofern er als erste Studienrichtung gewählt wurde, [...] im zweiten Studienabschnitt 26 bis 32 Wochenstunden nach Maßgabe des Studienplanes [...] aus den im Abs. 5 genannten Pflicht- und Wahlfächern und 4 Wochenstunden aus Freifächern zu inskribieren [sind]“.

Der eben erwähnte Abs. (5) aus § 9 (BGBl. 1975, Nr. 442) führt im Detail aus, welche Wochenstundenzahl es in den diversen Fächern im zweiten Studienabschnitt zu absolvieren galt. Wurde Geschichte als erste Studienrichtung gewählt, so galt es folgendes zu absolvieren: bei der ersten Diplomprüfung das nicht gewählte Fach (Mittelalterliche, Neuere oder Österreichische Geschichte) im Ausmaß von zwei bis vier Stunden; nach Wahl des ordentlichen Hörers drei der folgenden Fächer; Alte, Mittelalterliche, Neuere und Österreichische Geschichte zu jeweils zwei bis vier Stunden; das Fach aus dem das Thema der Diplomarbeit im Ausmaß von zwei bis vier Stunden; Sozialkunde im Rahmen von acht bis zehn Stunden; zwei Wochenstunden „Einführung in das Verfassungs- und Rechtsleben (kann bereits im ersten Studienabschnitt inskribiert werden; Fachdidaktik im Ausmaß von vier bis acht Wochenstunden;

Wurde Geschichte und Sozialkunde als zweite Studienrichtung des Lehramts gewählt, so wird in § 9 Abs. (3) expliziert, dass „[...] im zweiten Studienabschnitt 22 bis 26 Wochenstunden [...]“ zu absolvieren waren. Eine detaillierte Explizierung über Anzahl der Wochenstunden in den jeweiligen Fächern gibt § 9 Abs. (7). Hierbei ist festzuhalten, dass nur das Fach aus dem Thema der Diplomarbeit zu einer höheren Zahl der Stunden führt (vgl. BGBl. 1975, Nr. 442).

Als Vorprüfungen für die zweite Diplomprüfung waren einerseits die Einführung in die Verfassungs- und Rechtsleben und andererseits – nach Wahl der KandidatInnen – über den Stoff von Lehrveranstaltungen (falls Geschichte als erste Studienrichtung gewählt wurde). Die zweite Diplomprüfung setzte sich aus zwei Teilen zusammen. Laut § 11 Abs. (1) involvierte der erste Teil der Diplomprüfung „das bei der ersten Diplomprüfung [...] nicht gewählte Fach“ sowie „nach Wahl des Kandidaten zwei weitere der bei der ersten Diplomprüfung genannten Fächer“, „Sozialkunde“ und „nach Wahl des Kandidaten eines oder mehrere [...] der gewählten Freifächer“. Der zweite Teil der Diplomprüfung war mündlich abzuhalten und beinhaltete die gleichen Elemente der zweiten Diplomprüfung des Diplomstudiums.

Die Darstellung lässt erkennen, dass das Augenmerk bei der Ausbildung von LehrerInnen für das Unterrichtsfach Geschichte größtenteils auf der fachwissenschaftlichen Ausbildung basierte. Zwar war die Fachdidaktik in den Studienplan aufgenommen, aber nur als marginaler Bestandteil des Lehramtsstudiums. Durch das Engagement und die Initiative einiger WissenschaftlerInnen wurden Leitgedanken zu einer besseren LehrerInnenbildung an der Universität formuliert. Es nahm viel Zeit in Anspruch die Vorschläge dementsprechend zu etablieren und neue Denkansätze in die traditionelle Ausbildung von LehrerInnen zu integrieren. Einige WissenschaftlerInnen erkannten bereits in den Achtzigern, dass die LehrerInnenbildung an den Universitäten einer Reform bedarf, doch es sollte noch Jahre dauern bis sich erste, wesentliche Veränderungen abzeichnen zu begannen.

7.4. Effiziente LehrerInnenausbildung an der Universität – ein Desiderat

Obwohl die universitäre LehrerInnenbildung durch das AHStG 1966, die Studiengesetze und –ordnungen sowie Studienpläne eine legitime Basis erfahren hatte, waren nachhaltige Verbesserungen weiterhin ausständig. Beispielsweise kam es durch die Studiengesetze zu einer Aufwertung der Fachdidaktik, aber eine konkrete Einbindung dieses Aspektes zeichnete sich noch nicht ab. Dieser Aspekt ist insbesondere hervorzuheben, da die Lehramtsstudien größtenteils auf einer fachwissenschaftlichen Ausbildung

basierten. Bezüglich dieses Sachverhalts ist festzuhalten, dass „[s]chon aus der historischen Entwicklung der Universitäten [...] [klar wird], daß – auch in den Disziplinen, die heute als Lehramtsstudium belegt werden können – die fachwissenschaftliche Forschung im Vordergrund gestanden ist und vielfach noch steht“ (Wildner 1995, S. 169). Weiters sei hier angemerkt, dass die universitäre LehrerInnenbildung auf dem Konzept Wilhelms von Humboldt basiert, dessen Leitgedanke es war, ein wissenschaftliches Fach auf ganzer Linie zu beherrschen; dies würde folglich auch dazu führen, dass man dieses Fach auch unterrichten kann.¹⁵⁶ Diese Tradition und die Grundzüge des Konzepts wurden bewahrt, über einen langen Zeitraum hinweg gelehrt und weiter gegeben und somit auch zu einer Selbstverständlichkeit der universitären Lehramtsstudien. „Vor allem die überaus starke Dominanz der Fachwissenschaften verteidigte man bis heute erfolgreich, [...] [denn diese blieben bis heute] weitgehend unangetastet“ so Thonhauser (1995, S. 40) in seinem Artikel ‚Zur Reform der universitären LehrerInnenbildung‘. Daraus resultiert auch die Tatsache, dass „[...] sich die Fachdidaktiken an den Universitäten nicht so entwickelten, wie man Ende der Siebziger Jahre [...] [hoffte]. In den meisten Instituten stehen sie am Rande“. An dieser Stelle soll keine eingehende Explizierung dieser Thematik stattfinden, da auf die Entwicklungsprozesse im Bereich der Fachdidaktik und die Errungenschaften der vergangenen Jahre in Kapitel acht eingegangen wird.

Neben der Fachdidaktik gewinnen seit den Achtzigern die Qualifikationen in den Bereichen Pädagogik und Didaktik generell zunehmend an Bedeutung. Dies ist mitunter auf den Aspekt des Funktionswandels von Unterricht und Schule sowie dem gesellschaftlichen Anpassungsdruck zurück zu führen. Vier verschiedene Ebenen sind auf pädagogisch-didaktischer Ebene von zentraler Bedeutung. Einerseits erhöht sich das Interesse der LehrerInnen an der eigenen Person und zudem kommt es zu einer gesteigerten Selbstwahrnehmung. Andererseits sind das Wissen über den Einsatz verschiedener Methoden und planmäßiges Vorgehen und Unterrichten sowie den dazugehörigen Erfahrungswerten wesentliche Elemente der pädagogisch-didaktischen Kompetenz. Zudem kommt die Fähigkeit mit KollegInnen kooperieren zu können und das Zusammenwirken im Kollegium zu stärken. Nicht zuletzt sollen LehrerInnen kompetent genug sein,

¹⁵⁶ Thonhauser, J. (1995). Warum Reform der universitären Lehrerbildung? Zehn Thesen. Didaktik Unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung, 1, 40-42. S. 40.

sich in den verschiedenen schulischen Organisationseinheiten bewegen zu können. Dies inkludiert auch das gezielte und effiziente Eingreifen bei Konflikten und die Vermittlung mit den verschiedenen Interessensgemeinschaften (einzelne SchülerInnen, Klassen, Eltern, Lehrkörper, Vorgesetzten).¹⁵⁷ Es wird klar ersichtlich, dass sich die Tätigkeit von LehrerInnen nicht nur auf die Unterrichtstätigkeit in den jeweiligen Fächern reduziert, sondern eine Vielzahl an kommunikativen und organisatorischen Fertigkeiten involviert. Eine vorwiegend fachwissenschaftliche Ausbildung beim universitären Lehramtsstudium ist somit unzureichend.

Die gestiegenen Anforderungen an LehrerInnen sowie deren Arbeit an den Schulen und die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen stehen in einem wechselseitigen Verhältnis. Diem-Wille skizziert hinsichtlich dieser Tatsache, dass Mitte der Achtziger folgende strukturelle Probleme von Schule, Ausbildung und LehrerInnenarbeit zu verzeichnen sind: „[d]en Widerspruch zwischen hierarchischer Verwaltungsbürokratie und dem pädagogischen Auftrag von Schule, das steigende Wirklichkeitsdefizit schulischen Lernens, die unzureichende Bewusstheit über Organisation bei Lehrern, die unzureichende Professionalisierung von Lehrern, die unzureichende Kooperation der Lehrer untereinander und die unzureichende Problemlösungskapazität von Schule“ (Ecker 1990, S. 58). Entwicklungen an den Schulen zeigen, dass pädagogische Probleme konstant zunehmen. Thonhauser (1995, S. 40) formuliert diese Problematik der steigenden Anforderungen an LehrerInnen folgendermaßen: „Die Bildungspolitik reagiert darauf, indem sie der Schule in kurzen Zeitabständen immer weitere Erziehungsaufgaben aufbürdet: Politische Bildung, Verkehrserziehung, [...] etc. Die Lehrerschaft nimmt, wohl im Bewusstsein, daß ihre Leistungen in diesen Bereichen nicht sehr streng beurteilt werden, die Zumutungen geduldig auf sich, ohne sich eine ausreichende Ausbildung dafür zu sichern.“ Es entsteht eine Art Dilemma dem es gezielt entgegen zu wirken gilt; und zwar bereits während der Ausbildungszeit von LehrerInnen. Die fachbezogene Ausbildung alleine bereitet aber wenig auf derartige Problematiken des Schulalltages vor. Diese Tatsache führt zu dem Punkt, dass eine Reform der universitären LehrerInnenbildung und eine aktive Einbindung weiterer Ausbildungselemente sowie die Entwicklung von Kooperationsstrukturen

¹⁵⁷ Ecker, A. (1990). S. 56 f.

beim Lehramtsstudium notwendig sind. Ein weiterer erwähnenswerter Aspekt ist hierbei auch die Tatsache, dass das Lehramtsstudium oft zu wenig Praxisbezug bietet.

Ecker (1992, S. 18f.) hält in seinem Artikel ‚Sechs Thesen zur fachdidaktischen Ausbildung‘ hinsichtlich seiner ersten These fest, dass „[d]as universitäre Lehramtsstudium für Höhere Schulen [...] zu wenig Praxisbezug [...] [bietet]. Dies gilt derzeit auch noch für den pädagogisch-didaktischen Bereich.“ Im Großen und Ganzen können angehende LehrerInnen während ihrer universitären Ausbildung nur wenige Unterrichtsstunden selber abhalten. Oft wird kritisiert, dass das Lehramtsstudium zu wenig Praxisbezug habe und nicht allzu sehr auf die im Schulalltag erforderlichen Anforderungen eingehe. Diese Kritik rührt mit Sicherheit nicht von irgendwo. Die Kritik, dass die didaktische Ausbildung von angehenden GeschichtslehrerInnen unzureichend ist, setzte bereits Ende der Achtziger Jahre bzw. zu Beginn der Neunziger Jahre ein und ist nicht nur für das Unterrichtsfach GSP zutreffend, sondern auch für viele andere Lehramtsstudien an der Universität Wien. Bekräftigt wurde diese heftige Kritik von einer durchgeführten ‚Befragung zum Schulpraktikum‘, welche vom ZSP im Studienjahr 1990/91 organisiert wurde. Im Wesentlichen wurde eine Kürzung der allgemeinen Pädagogik zugunsten der Fachdidaktiken befürwortet sowie eine stärkere schulpraktische Ausbildung in Zusammenarbeit mit den FachdidaktikerInnen und den Fachinstituten der Universität. Ecker (1992, S. 20) kritisiert an der Praxisferne der Lehramtsstudien weniger die Übungsmöglichkeiten im Schulunterricht, sondern „[...] ganz substantiell das unausgewogene Theorie-Praxis-Verhältnis der fachlichen, der allgemein-pädagogisch und leider auch manchmal auch der fachdidaktischen Ausbildung“. Diese Sichtweise kann ich nur teilen, wobei die fachdidaktische Ausbildung von LehrerInnen mit Sicherheit nicht nur „manchmal“, sondern leider größtenteils unter dem ausgewogenen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis leidet. Wie bereits erwähnt dominieren die Fachwissenschaften seit jeher die universitäre Ausbildung von LehrerInnen. Ebenso wird die allgemein-pädagogische Ausbildung nach wie vor essentieller als die fachdidaktische Ausbildung angesehen. Im Lehramtsstudium GSP, so resümiert Ecker (1992, S. 20) „[...] brauchen wir eine stärkere Einbeziehung erfahrungsorientierter, prozeßhafter und sozialer Lernformen“.

7.5. Fortschritte in den Neunziger Jahren

Im Verlauf der Neunziger Jahre lassen sich hinsichtlich der Weiterentwicklung des universitären Lehramtsstudiums zahlreiche Modifikationen nennen. Die legislativen Maßnahmen wurden sowohl durch eine Novellierung des Bundesgesetzes über die geistes- und naturwissenschaftlichen Studienrichtungen sowie durch eine Überarbeitung der Studienordnung für die Studienrichtung erzielt. Zudem stellt das UniStG 1997 eine maßgebliche Reform für die universitäre LehrerInnenbildung dar. Bemerkenswert ist auch, dass in den Neunziger Jahren die Thematik der universitären LehrerInnenbildung zusehends von mehr WissenschaftlerInnen dem wissenschaftlichen Diskurs unterzogen wurde und verschiedene Standpunkte sowie Reformansätze zum Thema universitäre LehrerInnenbildung entstanden waren.

7.5.1. Gesetzliche Veränderungen

Die Anforderungen an den Lehrberuf sind in den letzten Jahren sowohl auf inhaltlicher als auch auf pädagogisch-didaktischer Ebene enorm gestiegen. Somit muss bei der Ausbildung von angehenden LehrerInnen Anforderungen des Lehrberufs eingegangen werden. Wesentliche Veränderungen für die universitäre Ausbildung von GSP-LehrerInnen waren in den Neunzigern zu verzeichnen. Hier ist insbesondere die Integration der fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildung zu nennen. Für die Weiterentwicklung der universitären Lehramtsstudien wurde insbesondere der didaktisch-pädagogischen Ausbildung ein wesentlicher Stellenwert zu teil. Ecker (1992, S. 25) formuliert diesen Aspekt in seinem Artikel ‚Sechs Thesen zur fachdidaktischen Ausbildung‘ so, dass „[d]ie pädagogisch-didaktische Ausbildung an der Universität [...] bei entsprechender Planung und Koordination ein Leitfaden durchs Lehramtsstudium des jeweiligen Faches werden [könnte].“

Die erste wesentliche Veränderung auf gesetzlicher Ebene kam durch die Änderung der Studienordnung für die Studienrichtung Geschichte im Jahre 1993 (vgl. BGBl. 1993, Nr. 76). Es besteht für das Lehramtsstudium GSP die Option, dass sich die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten Österreichs zunehmend durchsetzt und somit auch verankert werden kann. Die wesentlichen Aspekte der 1993 erlassenen Studienordnung für die Studienrichtung Geschichte sollen nachfolgend expliziert werden.

„Das Studium des Studienganges Geschichte und Sozialkunde (Lehramt an höheren Schulen) besteht aus zwei Studienabschnitten und erfordert, einschließlich der für die Anfertigung der Diplomarbeit und der für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten [...] vorgesehenen Zeit, eine Inskription von neun Semestern. Der erste Studienabschnitt besteht aus vier Semestern, der zweite Studienabschnitt besteht aus fünf Semestern“ (BGBl. 1993, Nr. 76 § 3 Abs. (2)). In § 4 Abs. (1) wird ausgeführt, dass „[d]er **erste Studienabschnitt** [...] nach Maßgabe des Studienplans [...] 30 bis 36 Wochenstunden aus folgenden Pflicht- und Wahlfächern [umfaßt]“: Alte Geschichte: 2 bis 4 Wochenstunden (WS); Mittelalterliche Geschichte: 2 bis 4 WS; Neuere Geschichte: 2 bis 4 WS; Zeitgeschichte: 2 bis 4 WS; Österreichische Geschichte: 2 bis 4 WS; Für ordentliche HörerInnen waren aus den eben genannten Fächern 16 bis 20 Wochenstunden zu absolvieren; weiters eine Einführung in die Theorien, Methoden und Arbeitstechniken der Geschichtswissenschaft mit 8 bis 12 WS (Vorprüfungsfach) sowie nach Wahl der ordentlichen HörerInnen Lehrveranstaltungen aus den Fächern wie z.B. Osteuropäische Geschichte, Mediengeschichte oder andere (BGBl. 1993, Nr. 76 § 4 Abs. (1)). Für die erste Diplomprüfung wurden die Fächer Alte, Mittelalterliche, Neuere und Österreichische Geschichte sowie Zeitgeschichte und die von den HörerInnen frei gewählten Fächer miteinbezogen.

Im **zweiten Studienabschnitt** hatten die StudentInnen (BGBl. 1993, Nr. 76 § 10 Abs. (1)) weitere Lehrveranstaltungen aus den Bereichen Alte, Mittelalterliche, Neuere und Österreichische Geschichte sowie Zeitgeschichte im Ausmaß von 8 bis 10 WS sowie weitere Lehrveranstaltungen aus diversen raum- und aspektorientierten Fächern wie z.B. Osteuropäische Geschichte im Rahmen von 4 bis 6 WS zu absolvieren. Sozialkunde war im Stundenausmaß von 8 bis 10 WS und Fachdidaktik im Rahmen von 6 bis 10 WS zu besuchen. Als Vorprüfungsfach war ‚Einführung in das Verfassungs- und Rechtsleben‘ sowie ein frei gewähltes Fach im Ausmaß von jeweils 2 WS möglich. Lehrveranstaltungen im Stundenausmaß von 2 bis 4 WS aus dem Fach, dem die Diplomarbeit entnommen wurde, waren lediglich für StudentInnen mit GSK als erste Studienrichtung verpflichtend

Das Stundenmaß der Lehrveranstaltungen im zweiten Studienabschnitt und die Konzeption des zweiten Studienabschnittes waren für Studierende mit GSK als

erste Studienrichtung gleich aufgebaut wie für Studierende mit GSK als zweite Studienrichtung. Wurde Geschichte und Sozialkunde als erste Studienrichtung gewählt, umfasste laut § 3 Abs. (1) die Gesamtzahl der Pflicht- und Wahlfächer insgesamt 32 bis 36 Wochenstunden. Wurde Geschichte und Sozialkunde als zweite Studienrichtung gewählt, gemäß § 10 Abs. (3), so mussten 30 bis 34 Wochenstunden absolviert werden. Der erste Teil der zweiten Diplomprüfung für Lehramtsstudierende aus GSK konnte sich aus den Fächern Alte, Mittelalterliche, Neuere und Österreichische Geschichte sowie Zeitgeschichte sowie diversen raum- und aspektororientierten Fächern und Bereichen des Diplomarbeitsthemas zusammen setzen.

Folgende maßgebende Veränderungen von der Studienordnung für die Studienrichtung Geschichte aus dem Jahre 1975 bis zur novellierten Studienordnung von 1993 sind an dieser Stelle festzuhalten. Die Zahl der Gesamtstunden (Pflicht- und Wahlfächer sowie Freifächer) wurde von 36 bis 42 auf 30 bis 36 gesenkt. Weiters wurde das Fach ‚Zeitgeschichte‘ in die Studienrichtung Geschichte aufgenommen sowie die Stundenzahl für die fachdidaktische Ausbildung von 4 bis 8 auf 6 bis 10 WS angehoben.

Mit dem Bundesgesetz Nr. 272 von 1994 erfolgte die Änderung des Bundesgesetzes über die geistes- und naturwissenschaftlichen Studienrichtungen und somit ein weiterer Einschnitt in der universitären LehrerInnenbildung. „Als Neuerungen brachte die Reform eine [...] [zunehmende] Aufwertung der Fachdidaktik sowie die neue Institution des Schulpraktikums mit sich, das die Zusammenarbeit zwischen Schulpraktikern, Fachdidaktikern und Pädagogen forderte und förderte. An der vorrangigen Stellung eines nur bedingt auf die künftige professionelle Aufgabe ausgerichteten fachwissenschaftlichen Studiums wurde jedoch nicht gerüttelt“ (Posch, P. & Altrichter, H. 1992, S. 148). Diese eben angeführte Textstelle bringt die durch die Reformen stattgefundenen Veränderungen auf den Punkt und expliziert, dass die Fachwissenschaften die dominante Rolle im Lehramtsstudium sind.

Durch das Bundesgesetz Nr. 272 (vgl. BGBl. 1994, Nr. 272) wurde das Bundesgesetz über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen geändert und diese Änderung ließ eine leichte Umorientierung hinsichtlich der LehrerInnenausbildung erkennen. Zwar stellte diese Änderung keine ganzheitliche Reform dar, aber dennoch kam einigen Teilen der

Ausbildung von LehrerInnen eine größere Bedeutung zu. „Die Ministerien für Wissenschaft und Unterricht [...] [stellten] mit dieser Gesetzesänderung und Novellierung die pädagogischen und didaktischen Aspekte eindeutig in den Vordergrund und [...] [richteten] sie auf zukünftiges Berufsbild aus; und sie [...] [bezogen] die Betroffenen in den Meinungsbildungsprozess ein“ (Wagner 1994, S. 57). Um eine tiefgreifende Verbesserung der Lehramtsstudien zu erzielen, erscheint mir der zuletzt genannte Punkt von besonderer Bedeutung.

Bei der Gesetzesänderung von 1994 wurden die Studierenden (Mitglieder der Hochschülerschaft) vom Ministerium eingeladen ihre Anliegen vorzutragen. Im wesentlichen waren dies die Verbesserung der Koordination zwischen Universität und Schule, die verbesserte pädagogische, didaktische und praxisnahe Ausbildung von Studierenden, Berufsbezug hinsichtlich der Inhalte im Lehramtsstudium sowie die Möglichkeit bereits im ersten Studienabschnitt Unterrichtserfahrung sammeln zu können.¹⁵⁸ Insbesondere sollte die Kooperation mit der Fachdidaktik gestärkt werden. „Derzeit [, in den Neunziger Jahren,] fristet jene ein bejammernswertes Dasein im Ausgedinge der meisten Institute. Die Fachdidaktikerinnen sind in vielen Fällen weder an der Entscheidung über die Studienpläne, noch den Personalberufungen der jeweiligen Institute beteiligt“ (Wagner 1994, S. 58).

Wie bereits erwähnt, kam es durch das UniStG 1997 zu einer wesentlichen Zäsur für die Lehramtsstudien. Hinsichtlich des 1997 in Kraft getretenen UniStG führen Berlakovich und Weber (1999, S. 19) aus, dass „[...] sich vor allem in den geistes- und kulturwissenschaftlichen Studienrichtungen [...] sowie im Bereich des Lehramtsstudiums, das völlig neu organisiert wird, [größere Änderungen ergeben werden]“. Mit dem UniStG 1997 setzte eine notwendige Entwicklung für den Studienplan und das Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach GSP ein.¹⁵⁹

Als zentrale Veränderungen sind hier folgende anzuführen: „Zum einen sah das [...] UniStG aus dem Jahre 1997 in Anlage 1, Abschnitt 3 für die Lehramtsstudien vor, dass ‚für die pädagogische und fachliche Ausbildung [...] unbeschadet der schulpraktischen Ausbildung im Studienplan 20 bis 25 vH der gemäß § 13 Abs. 4 Z 1 festzulegenden Gesamtstundenzahl des Lehramtsstudium für das jeweilige

¹⁵⁸ Wagner, G. (1994). Stand und Ausblick der Lehramtsausbildung. Didaktik Unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung, 3, 57-63. S. 57.

¹⁵⁹ Edel, K. & Ecker, I. (2005). Evaluation der Kooperationsstrukturen in der Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In Ecker, A. (Hrsg.). Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien (97-115). Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Peter Lang. S. 97.

Unterrichtsfach vorzusehen [sind]“¹⁶⁰. Durch diese Erhöhung der Stundenzahl für die fachdidaktische Ausbildung im Lehramt galt es nun in manchen Instituten die Gesamtstundenanzahl zu verdoppeln. Hinzu kommt der Aspekt, dass durch das AStG 1999 eine Heranführung der PädAK – seit 2005 Pädagogische Hochschulen – an die Strukturen der Hochschulen, gesetzlich verankert wurde. Das bereits bestehende Konkurrenzverhältnis in der LehrerInnenbildung wurde dadurch erweitert. Es galt diesen Sachverhalt ernst zu nehmen¹⁶⁰ und die universitäre LehrerInnenbildung weiter zu entwickeln.

Zentrale Bedeutung bei den Entwicklungsprozessen durch das UniStG 1997 wird hierbei auch der Studieneingangsphase (vgl. BGBl. 1997, Nr. 48 § 38) zuteil. Diese erste Phase des Studiums definiert sich laut § 38 Abs. (1) folgendermaßen: „Im Studienplan ist eine Studieneingangsphase für die Studienanfängerinnen und Studienanfänger zu gestalten, in die Lehrveranstaltungen aus den einführenden und das Studium besonders kennzeichnenden Fächern einzubeziehen sind. Sie hat Lehrveranstaltungen im Ausmaß von mindestens 10 vH der Gesamtstundenzahl des ersten Studienabschnittes zu umfassen“. Wie bereits zu Beginn des Kapitels besprochen, erhalten die Studierenden in dieser Phase eine erste Orientierung und lernen wesentliche Aspekte des Studiums kennen. Eben deshalb ist diese Phase von besonderer Bedeutung.

Ein weiterer – bereits erwähnter – Aspekt des UniStG 1997 ist die Studienplanentwicklung. Erstmals in der Geschichte der universitären LehrerInnenausbildung (!) wurden eigenständige Curricula für die Lehramtsstudien konzipiert, welche auch auf eine starke Einbindung der pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildungselemente setzten. „Die nun seit 1. Oktober 2002 in Kraft befindlichen Studienpläne für das Lehramt sind in ihrer Tendenz stärker an den zukünftigen Berufserfordernissen von Lehramtsstudierenden orientiert und wollen den Studierenden neben einer soliden Fachausbildung auch eine qualitätsvolle pädagogische und fachdidaktische Berufsvorbildung bieten“ (Ecker 2005, S. 21). Durch die Einrichtung von Studienkommissionen für die Lehramtsstudien hatte die Studienkommission der Geistes- und Kulturwissenschaftliche Fakultät die

¹⁶⁰ Ecker, A. (2005). Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien. In Ecker, A. (Hrsg.). Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien (12-41). Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Peter Lang. S. 20.

Betreuung für 13 verschiedene Unterrichtsfächer über. Im Zuge dieser fächerübergreifenden Zusammenarbeit wurde auch die Problematik der Fachdidaktik thematisiert und die Relevanz der fachdidaktischen Ausbildung an der Universität Wien stärker in den Vordergrund gerückt. Somit demonstrierte das UniStG 1997 auch den Mangel an personellen und finanziellen Ressourcen der Fachdidaktiken an der Universität. Die Frage nach der institutionellen Verankerung von fachdidaktischen Einheiten sowie nach der Arbeit von WissenschaftlerInnen im Bereich der Fachdidaktiken wurde somit immer lauter und das Einbringen von gezielten Lösungsvorschlägen immer dringlicher.¹⁶¹

7.5.2. Standpunkte zu einer Reform der universitären LehrerInnenbildung

Hinsichtlich der Konzipierung der Lehramtsstudien ist festzuhalten, dass sowohl die fachdidaktische als auch die allgemein-pädagogische Ausbildung im Gegensatz zur fachwissenschaftlichen Ausbildung bislang eine vergleichsweise kleine Rolle spielten. Dies ist auch dadurch ersichtlich, dass die meisten Lehramtsstudien an den Universitäten größtenteils identisch mit den jeweiligen Diplomstudien waren. Durch eine derartige Konzipierung der Studien, wo Fachdidaktik und Pädagogik zwar vorhanden sind, aber nur einen äußerst marginalen Stellenwert einnehmen, wird weder das Bewusstsein der StudentInnen für diese Aspekte gestärkt¹⁶² noch das Lehramtsstudium als solches aufgewertet; geschweige denn als vollwertiges, wissenschaftliches Studium angesehen. Da aber die fachdidaktische und die pädagogische Ausbildung neben der Fachwissenschaft die Essenz des Lehramtsstudiums sind, gilt es diese Bereiche massiv zu stärken. Die Einsetzung von Studienkommissionen für das Lehramt durch das UniStG 1997 war hierbei wesentlich.

Wie bereits in vorhergehenden Bereichen der Arbeit erwähnt, bilden die Elemente Fachwissenschaft, Fachdidaktik, pädagogische und schulpraktische Ausbildung die vier Säulen des universitären Lehramtsstudiums. „In der Regel sind alle vier Stränge unverbunden auszumachen – eine Synthese die nicht

¹⁶¹ Ecker, A. (2005). Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien. S. 21.

¹⁶² Hromada, W. (1999). Die Dynamisierung der Schule erzwingt die Dynamisierung der LehrerInnenbildung. In Pfennighauser, H. (Hrsg). Studienpläne 2002. Positionen und Perspektiven der Reformdiskussion; eine Tagung der Universität Wien "Studienpläne nach UniStG" am 20./21. November 1998 (366-369). Wien: WUV-Universitäts-Verlag. S. 368.

selten scheitert, ja scheitern muß, wenn sich ein Pädagoge zynisch über die unzureichenden Geisteshaltungen der Lehrenden lustig macht, und Lehrerinnen die Studierenden bisweilen darauf aufmerksam machen, daß das, was sie in der Pädagogik gehört hätten, halt jetzt in der Praxis ganz anders aussehe“ (Wagner 1994, S. 59). Die eben angeführte Textstelle aus Wagners Artikel weist unmissverständlich auf das Nebeneinander der einzelnen Elemente in der LehrerInnenbildung hin. Auch Thonhauser (1995, S. 40) verweist auf die Tatsache, dass die Ausbildung von LehrerInnen an vielen Abteilungen und Instituten stattfindet, welche untereinander aber relativ lose und unkoordiniert nebeneinander her agieren. Zwar sind seit den Neunziger Jahren zahlreiche positive Veränderungen zu verzeichnen, aber es bedarf nach wie vor einer starken und konstanten Kooperation dieser vier Stränge der Ausbildung. „Die Fachdidaktik, die Didaktik, die allgemeine Pädagogik und die Praxis müßten endlich neue Ansätze zu einer Kooperation und gemeinsamen Auseinandersetzung wagen“ so Wagner (1994, S. 61) in seinem Artikel ‚Zum Stand der Lehrerausbildung‘. Der Standpunkt der WissenschaftlerInnen, welche sich der LehrerInnenbildung widmen, ist klar: nur durch eine gezielte Zusammenarbeit der einzelnen Bereiche kann ein qualitativ hochwertiges Ausbildungsangebot für angehende LehrerInnen zustande kommen.

„Die Lehrerinnenausbildung ist kein Kontinuum, sondern zerfällt in unzusammenhängende Teile, und die Ausbildung ist noch immer zu praxisfern“ (Wagner 1994, S. 61). Um genau diesem Sachverhalt Einhalt zu gebieten sind Kooperation und Koordination von höchster Priorität. Eine solche Kooperation der einzelnen Ausbildungselemente wurde bereits in einigen Lehramtsstudien der Universität Wien etabliert. Wagner vermerkt in seinem Artikel positive Beispiele hinsichtlich der Zusammenarbeit der vier Ausbildungselemente. So ist diese verstärkte Zusammenarbeit und das Ineinanderdriften der Ausbildungsbereiche beispielsweise bei der Ausbildung von LehrerInnen für das Unterrichtsfach GSP der Fall; „[...] von den Studierenden [wird dabei] viel Positives zurück gemeldet“ (Wagner 1994, S. 62). Die Etablierung derartiger Kooperationsstrukturen als auch die Aufwertung der Fachdidaktik wurde durch das Engagement einzelner WissenschaftlerInnen gestärkt, denn „[n]ahezu alle Aktivitäten auf dem Gebiet der Fachdidaktik gehen auf die Initiative von Einzelpersonen zurück“ (Brunner 1983, S. 322). Für das Unterrichtsfach GSP ist

hier insbesondere die Tätigkeit des Instituts für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien hervorzuheben. Bereits 1983 schreibt Brunner (S. 322) in einem Bericht über die Situation der Fachdidaktik für Geschichte und Sozialkunde, dass „[i]n Wien [...] das Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte einen bedeutenden Teil seiner Aktivitäten in den Dienst von Lehrer-Fortbildung und Fachdidaktik (Schwerpunkt: Sozialkunde) [...] stellt.“ Somit waren bereits während der Achtziger Engagement für die Fachdidaktik und die Weiterentwicklung der universitären LehrerInnenbildung zu verzeichnen. In den Neunziger Jahren zeichneten sich bei der Ausbildung von GeschichtslehrerInnen aber auch positive Veränderungen sowie deren Umsetzung ab.

Hinsichtlich der 1993 erlassenen Studienordnung für die Studienrichtung Geschichte (vgl. BGBl. 1993, Nr. 76) formuliert Ecker (1992) in seinem Artikel ‚Sechs Thesen zur fachdidaktischen Ausbildung‘ mehrere signifikante Ansätze zur Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums für das Unterrichtsfach GSP. Hierbei sollen insbesondere Didaktik-Lehrveranstaltungen als Leitfaden durchs Lehramtsstudium konzipiert werden. Es soll ein Zusammenwirken von (fach-) didaktischen, schulpraktischen und allgemein pädagogischen Ausbildungsteilen entstehen. Die effiziente Kombination und Abfolge dieser Lehrveranstaltungen soll die Studierenden von Beginn ihres Studiums begleiten. Die Studierenden sollen allmählich an die zentralen Aufgabenstellungen und Problematiken des Schulunterrichts herangeführt werden. Ferner soll durch Reflexionsphasen die Stärken und Schwächen beim Unterrichten erörtert, analysiert und bestimmt werden.¹⁶³

Der Aufbau der didaktischen, schulpraktischen und allgemein pädagogischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden sollte sich dabei folgendermaßen zusammensetzen. Die Einführungsphase und die Proseminare sollen zur Sensibilisierung von Problemen des Geschichtsunterrichts dienen; etwa durch Diskussionen über Berufsvorstellungen und die Intention des Lehrerseins sowie Schulbuchanalysen oder Erfahrungsberichte aus dem eigenen Geschichtsunterricht. Das Fachdidaktische Seminar I soll die StudentInnen an die theoretischen aber auch praktischen Fundamente des Geschichtsunterrichts heranführen. „[...] In [dieser] Phase [sollte] insbesondere die selbstreflexive

¹⁶³ Ecker, A. (1992). S. 26.

Kompetenz der Lernenden gestärkt werden“, so die Meinung vieler FachdidaktikerInnen (Ecker 1992, S. 27). Die Lehrveranstaltungen, welche im Zuge der allgemein-pädagogischen Ausbildung stattfinden, sind überwiegend unkoordiniert und hängen nicht wirklich mit der fachdidaktischen Ausbildung bzw. mit dem Schulpraktikum zusammen. Oft fehlt hier auch der konkrete Praxisbezug und somit wäre es nahe liegend neue Konzeptionen zu entwickeln, wo sowohl die allgemein pädagogische als auch die schulpraktische und fachdidaktische Ausbildung involviert sind. Das Schulpraktikum, welches an sich von den meisten StudentInnen im fünften Semester oder später absolviert wird, könnte eine intensivere Übereinstimmung mit den übrigen Ausbildungselementen erfahren und auch für mehr Kontinuität sorgen. Ecker (1992, S. 27) spricht sich auch dafür aus, dass „[...] an der Schnittstelle von erstem Studienabschnitt und Schulpraktikum auch eine gemeinsame Reflexionsveranstaltung der Studierenden mit ihren bisherigen und den nun folgenden pädagogisch-didaktischen BetreuerInnen wünschenswert“. Ein Ablauf dieser Art würde auch zu einer Harmonisierung der einzelnen Lernphasen bieten. Die fachdidaktische Ausbildung sollte im zweiten Studienabschnitt der Lehramtsausbildung auf jeden Fall fortgeführt werden. Somit kann es zu einer feineren Unterscheidung zwischen inhaltlichen und methodischen Aspekten kommen. Ein zentrales Element des zweiten Studienabschnitts ist der Besuch des Fachdidaktischen Seminars II. Hier sollen die StudentInnen die bereits erworbenen Kompetenzen weiter ausbauen und die Verbindungen zwischen inhaltlichen Punkten und sozialen Prozessen expliziert werden. Diese Lehrveranstaltung sollte erneut als Projektarbeit stattfinden und die Erarbeitung eines historischen Themas, die Planung von Vorbereitung für den Unterricht sowie den eigentlichen Schulauftritt und eine abschließende Evaluierung involvieren.¹⁶⁴

Der Entwurf über die neue Studienordnung für das Unterrichtsfach GSP bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Interdisziplinäre Kooperationen dieser Form könnten für alle Beteiligten von Nutzen sein. Um die praktischen Erfahrungen im theoretischen Kontext aufzuarbeiten, wäre es wünschenswert im zweiten Studienabschnitt zusätzlich diverse Konversatorien oder Arbeitsgemeinschaften im Bereich der Fachdidaktik abzuhalten. Zudem könnten diverse Didaktik-Lehrveranstaltungen, welche angehenden LehrerInnen

¹⁶⁴ Ecker, A. (1992). S. 28.

zur Vertiefung dienen könnten, angeboten werden. „Jedes Mehr an Koordination brächte sowohl eine verbesserte inhaltliche wie auch didaktische Abstimmung des Lehrangebots, was nicht ohne Folgen für die Vermittlung des jeweiligen Inhalte und für die soziale Integrationsfähigkeit der einzelnen Lehrveranstaltung wäre“ (Ecker 1992, S. 29).

Zunehmend rückt auch der Begriff der Dynamisierung in den Vordergrund. Es gilt also auf die dynamischen Entwicklungen der Gesellschaft, welche auch den Bereich der Bildung involviert, zu reagieren und dementsprechend zu handeln. Da heißt, dass auch die LehrerInnenbildung reagieren muss. Hromada (1999, S. 366) führt hinsichtlich Dynamisierung aus, dass „[...] die Schule in Bewegung geraten ist, [und] dass unbewegliche Konzepte nicht mehr haltbar sind und dass diese Beweglichkeit auch auf die Lehramtsstudien überzugreifen hat“.

7.6. Die universitäre LehrerInnenbildung im 21. Jahrhundert

Allen voran ist hier festzuhalten, dass durch Lehrplanänderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts der Themenbereich ‚Politische Bildung‘ in das Unterrichtsfach GSK integriert wurde. Somit musste auch im universitären Lehramtsstudium die Politische Bildung Eingang finden. Durch das BGBl. 2001, Nr. 105 erfolgte eine Änderung des UniStG und die Wortfolge ‚Geschichte und Sozialkunde‘ wurde durch den Namen ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘¹⁶⁵ ersetzt.

Von großer Bedeutung für die LehrerInnenbildung im 21. Jahrhundert ist die Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes seit dem Ende der Neunziger Jahre. Wie bereits in vorhergehenden Bereichen meiner Arbeit (vgl. Kapitel drei und vier) expliziert, stellt die 1999 erklärte Bologna-Erklärung eine wesentliche Zäsur im tertiären Bildungssektor dar. Der Bologna-Prozess in Österreich (vgl. Anhang, Darstellung III) ist seit der Unterzeichnung der Erklärung in vollem Gang und ist auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt mit Implementierungen im universitären Ausbildungssektor beschäftigt. Die dreistufige Studienarchitektur nach Bologna wurde bei den universitären Lehramtsstudien noch nicht umgesetzt. Grund dafür ist mitunter ein noch nicht ausgereiftes Konzept hinsichtlich der BA- und MA-Studien für LehrerInnen. Es wird intendiert, die LehrerInnenbildung für die gesamte Sekundarstufe an der

¹⁶⁵ BGBl. 2001. Nr. 105. Bundesgesetz: Änderung des Universitäts-Studiengesetzes. Anlage 1, Z 2.30a.

Universität durchzuführen. Dies würde ein BA-Studium und ein MA-Studium mit innerer Differenzierung implizieren.¹⁶⁶

Hinsichtlich der universitären LehrerInnenbildung im 21. Jahrhundert war die Entwicklung eines Strategiepapiers im Sommer 2003, welches an der Universität Wien eine geplante Neuorganisation der Lehramtsstudien intendiert, von besonderer Bedeutung. Ecker (2005, S. 37) exzerpiert aus diesem Strategiepapier¹⁶⁷ die wichtigsten Zielsetzungen der LehrerInnenausbildung an der Universität Wien und präzisiert somit die zukünftigen Aufgabenstellungen und bevorstehende Entwicklungsprozesse:

- ‚die fachdidaktische, schulpädagogische, berufspraktische und weiterbildende Forschung im Bildungsbereich an der Universität Wien auszubauen,
- das Studienangebot der Unterrichtsfächer für das Lehramt in seiner Gesamtorganisation zu optimieren,
- mit der Einrichtung einer Koordinationsstelle beim Vizerektor für Lehre Effizient zu koordinieren,
- für die Studierenden durch die Einrichtung geeigneter Kommunikations- und Informationsstrukturen (Webportal) leicht zugänglich, transparent und überschaubar zu machen,
- die fachdidaktische Ausbildung als einen der vier Grundpfeiler der universitären Lehramtsausbildung durch die Einrichtung von fachdidaktischen Zentren institutionell zu verankern,
- das Unterrichtspraktikum als Teil der universitären Weiterbildung zu etablieren und
- die Weiterbildung von Absolvent/innen der Lehramtsfächer zu einem attraktiven Element des universitären Lehrangebots auszubauen (Lebensbegleitendes Lernen).‘

Für die Entwicklung der LehrerInnenbildung ist allerdings nicht nur die nationale Ebene zu beachten, sondern auch die Arbeit des Europäischen Rates. Hier sind

¹⁶⁶ Mettinger, A. (2007). *Entwicklungslinien der integrierten LehrerInnenausbildung an der Universität Wien*. Präsentation. Zugriff am 31. Jänner 2009 unter http://rektorat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Vortraege/Vortraege_ME/Entwicklungsleitlinien_der_integrierten_LehrerInnenausbildung_an_der_UW.pdf. S. 1- 12. S. 8.

¹⁶⁷ Ecker, A. (2005). (Auszug aus dem Strategiepapier „Reorganisation der Lehramtsstudien an der Universität Wien (adaptierte Version vom 10. Juni 2004).

insbesondere die Zielsetzungen im ‚Detaillierten Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Ausbildung‘ aus dem Jahr 2002 zu nennen. Hier wurden drei strategische Ziele sowie dreizehn Teilziele formuliert, welche maßgeblich zur Bildungsentwicklung in Europa beitragen sollen. ‚Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU‘ lautet das erste strategische Ziel des Arbeitsprogramms. Als erstes Teilziel wird hier die ‚Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern‘ genannt. Dies ist folgendermaßen formuliert:

„Der Zugang zu Wissen ist in einer wissensbasierten Gesellschaft von größter Bedeutung. Lehrkräfte und Ausbilder stellen daher die wichtigsten Akteure jeder auf die Förderung der Entwicklung von Gesellschaft und Wirtschaft gerichteten Strategie dar. Hoch qualifizierte und motivierte Kräfte für den Lehrberuf zu gewinnen und in diesem Beruf zu halten, in dem infolge der Überalterung der vorhandenen Lehrkräfte ein großer Einstellungsbedarf besteht, stellt daher in den meisten europäischen Ländern kurz- und mittelfristig eine Schwerpunktaufgabe dar.“ (Rat der Europäischen Union, 2002, S. 15)

Buchberger und Buchberger (2002, S. 11) explizieren an dieser Stelle, dass im Arbeitsprogramm des Europäischen Rates die „[...] Verbesserungen der Lehrerbildung bzw. des Lehrertrainings als erster von dreizehn Zielbereichen angeführt werden, mag als Indikator für die diesem Bereich beigemessene Bedeutung gewertet werden.“ Die Positionierung dieses Teilziels verweist zum einen auf die Relevanz der LehrerInnenbildung und zum anderen auf die positiven Entwicklungslinien bei der Ausbildung von LehrerInnen im europäischen Kontext. Die Arbeitsbereiche des Teilziels ‚Verbesserung der LehrerInnenbildung‘ involvieren folgende Kernpunkte:¹⁶⁸

- „Die Fähigkeiten bestimmen, die Lehrkräfte und Ausbilder angesichts ihrer sich verändernden Rolle in der Wissensgesellschaft besitzen sollen.“
- „Die Voraussetzungen dafür schaffen, dass Lehrkräfte und Ausbilder angemessen unterstützt werden, um auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft reagieren zu können – unter anderem durch Erstausbildung und berufsbegleitende Fortbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens.“

¹⁶⁸ Rat der Europäischen Union. (2002). Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. 11762/02 EDUC 102 – KOM(2001) 501 endg. Brüssel: Zugriff am 16. Jänner 2009 unter http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/de/misc/69812.pdf. S. 1-50. S. 15.

- Ausreichenden Nachwuchs für den Lehrberuf auf allen Fachgebieten und Bildungsstufen sicherstellen und dafür sorgen, dass der Langzeitbedarf in diesem Beruf gedeckt werden kann, indem das Berufsfeld ‚allgemeine und berufliche Bildung‘ noch attraktiver werden.“
- „Bewerber, die über Berufserfahrung auf anderen Gebieten verfügen für die Laufbahn des Lehrers und Ausbilders gewinnen.“

7.7. Resümee

Betrachtet man das Lehramtsstudium zum gegenwärtigen Zeitpunkt, kann festgehalten werden, dass es in einigen Bereichen mit Sicherheit Aufholbedarf und einigen Reformen bedarf. Allerdings muss auch festgehalten werden, dass sich die Ausbildung von LehrerInnen an den Universitäten deutlich verbessert hat. Die Darstellung in diesem Kapitel zeigt deutlich, dass in den vergangenen fünfzig bis sechzig Jahren wesentliche Modifikationen und Verbesserungen erzielt werden konnten. Die Basis, wenn auch vage, der wesentlichen Veränderungen wurde durch die Festlegung eines gesetzlichen Reglements zu Beginn der Siebziger Jahre gelegt. Beginnend bei der vermehrten Einbindung der schulpraktischen und pädagogischen Ausbildung von LehramtsstudentInnen bis hin zur qualitativen und quantitativen Aufwertung der Fachdidaktik, sind viele der Veränderungen als gewinnbringend und tiefgreifend zu bezeichnen. Nichtsdestotrotz gilt es nach wie vor gilt die das Lehramtsstudium GSP weiter zu entwickeln um folglich den gesellschaftlichen Ansprüchen und schulischen Herausforderungen gerecht zu werden.

Von besonderer Bedeutung sind die Entwicklungen in den Neunziger Jahren. Zwar waren bereits Ende der Siebziger Jahre (gesetzliche Verankerung der pädagogischen Ausbildung von LehramtsstudentInnen) legislative Maßnahmen zur Verbesserung der universitären Lehramtsstudien gesetzt worden, aber eine wirkliche und nachhaltige Weiterentwicklung war erst im Lauf der Neunziger zu erkennen. Durch eine zunehmende Einbindung der Fachdidaktik in die LehrerInnenbildung, die Einrichtung von Studienkommissionen für die Lehramtsstudien sowie das Wahrnehmen der noch aufzuarbeitenden Problematiken im Bereich der universitären LehrerInnenbildung konnte

sukzessive eine Entwicklung im universitären Lehramtsstudium verzeichnet werden.

Wesentliche Änderungen des Lehramtsstudiums für das Unterrichtsfach GSP hinsichtlich normativer Regelungen waren bis zur Gegenwart mitunter die Namensänderung von „Geschichte und Sozialkunde“ auf „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“, die Änderung der Studienabschnitte und deren Dauer (der erste Studienabschnitt beträgt zum gegenwärtigen Zeitpunkt fünf und der zweite Studienabschnitt vier Semester), die Abschaffung von Vorprüfungsfächern und der ersten Diplomprüfung (das erste Diplomprüfungszeugnis wird durch das positive Absolvieren aller im ersten Studienabschnitt vorgeschriebener Lehrveranstaltungen ausgestellt), die große Auswahl und Bandbreite der Fächer (diese Vielfalt bietet auch die Möglichkeit der Vertiefung), die zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht vorhandene Unterteilung zwischen erster und zweiter Studienrichtung, die besser werdenden Kooperationsstrukturen zwischen den Fachwissenschaften und den Ausbildungselementen der LehrerInnenbildung sowie die Kooperation und Koordination der einzelnen Ausbildungselemente im Gesamtbereich der universitären LehrerInnenausbildung.

8. ZUR PROFESSION DER GESCHICHTSLEHRERIN/DES GESCHICHTSLEHRERS

Zunehmend sehen sich LehrerInnen mit Fragen um und zu ihrer Profession konfrontiert. Die Debatte um Kompetenzen, der Professionalisierung des Lehrberufes und die an Bedeutung gewinnende Rolle der Fachdidaktik rücken immer stärker in den Vordergrund, wenn die Ausbildung von LehrerInnen diskutiert wird. Prinzipiell trifft dies nicht nur auf LehrerInnen für das Unterrichtsfach GSP zu, sondern auf alle LehrerInnen. Das nachfolgende Kapitel fokussiert sich zwar auf die Profession des Geschichtslehrers/der Geschichtslehrerin, bindet aber auch allgemeine Aspekte des Lehrberufs mit ein. Ziel ist es, bereits angesprochene Bestandteile der LehrerInnenausbildung – beispielsweise den Stellenwert der Fachdidaktik oder das Anforderungsprofil von LehrerInnen – und die dazugehörigen Fragestellungen genauer zu beleuchten.

8.1. Die Rolle der Fachdidaktik

Der nachfolgende Teil meiner Arbeit beschäftigt sich zum einen mit dem Stellenwert sowie der Rolle der Fachdidaktik im Zuge der universitären LehrerInnenausbildung und zum anderen werden in die Entwicklungsprozesse der Fachdidaktik an der Universität Wien erörtert. Dies passiert sowohl auf allgemeiner Ebene als auch speziell bezugnehmend auf das Unterrichtsfach GSP. Es soll auf die Notwendigkeit der Fachdidaktik bei den Lehramtsstudien und deren fortlaufende Aufwertung in den vergangenen Jahren eingegangen werden.

8.1.1. Von der Notwendigkeit der Fachdidaktik

Obwohl sich die Geschichtsdidaktik in vielen Ländern Europas in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten zu einer relativ eigenständigen Wissenschaft entwickelt hat,¹⁶⁹ definiert sich die Fachdidaktik sich als eine sehr junge Wissenschaft und daher bedarf es eines zunehmenden Ausbaus sowie einer vermehrten Anerkennung der Fachdidaktik als eigenständige Wissenschaft.

¹⁶⁹ Ecker, A. (1995). Das fachdidaktische Curriculum für "Geschichte und Sozialkunde". Ein Modell zur stärkeren Integration der fachlichen, fachdidaktischen, schulpraktischen und allgemeinen pädagogischen Ausbildung an der Universität Wien. In Oswald, F. (Hrsg). Pädagogik - Fachwissenschaft - Fachdidaktik - Berufspraxis. (Interaktion III, S. 22-37). Wien: Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien. S. 24.

Wie bereits mehrmals expliziert, bilden die Fachwissenschaften einen wesentlichen Teil der universitären LehrerInnenbildung und sind somit die Essenz bei der Ausbildung von LehrerInnen. Wesentlich ist, dass angehende LehrerInnen ein profundes und konkretes Wissen in ihren Fächern aufweisen können; immerhin sollen junge SchülerInnen zu mündigen StaatsbürgerInnen erzogen werden. Dieser Sachverhalt kann wohl schlecht von der Hand gewiesen werden, denn das Wissen und die fachliche Kompetenz sind selbstverständlicher Weise das Um und Auf einer jeden Lehrkraft. Ich stimme diesem Sachverhalt zweifellos zu und bestätigte die hohe Relevanz des nötigen Wissensbestandes. Allerdings drängen sich hier einige nicht allzu unwesentliche Fragen auf: Wie wird das im Studium angeeignete Fachwissen in adäquater Weise an die jungen Menschen weitergegeben? Wie können LehrerInnen das Wissen – selbstverständlich dem Bezugsrahmen des mentalen Zustands und dem Vorwissen der SchülerInnen entsprechend – an den Mann/die Frau bringen? Wäre es vermessen zu sagen, dass die fachdidaktische Ausbildung annähernd den gleichen Stellenwert wie die fachliche Ausbildung haben sollte? Diese Fragestellungen sind mitunter elementar für die Profession des/der LehrerIn. Um Wissen adäquat vermitteln zu können, sind auch dementsprechende Methoden der Wissensvermittlung erforderlich. Allerdings bedarf es auch einer koordinierten Forschungen und den daraus resultierenden Erkenntnissen um die LehrerInnenbildung weiter zu entwickeln und eben deshalb muss der Fachdidaktik ein wesentlicher Stellenwert bei der Ausbildung von LehrerInnen eingeräumt werden. Eine profunde, fachdidaktische Ausbildung von angehenden LehrerInnen ist unabdingbar um den Anforderungen des Lehrberufs gerecht zu werden. Vereinfacht kann dargestellt werden: Um einen Tischler einen Stuhl fertigen zu lassen, ist zwar Holz notwendig, aber der Werkstoff alleine ist unzureichend; ohne das entsprechende Werkzeug wie Hobel und Säge sowie das entsprechende Wissen hinsichtlich deren Handhabung wird es wohl kaum gelingen einen Stuhl oder ein anderes Werkstück zu fertigen. Dies gilt auch für angehende LehrerInnen. Einerseits wird das Fachwissen benötigt, aber andererseits werden auch eine Vielfalt an Methoden und die fachdidaktische Forschung erforderlich sein um mit den SchülerInnen in angemessener und effizienter Weise arbeiten zu können. Die Realität zeichnete allerdings bis vor nicht allzu langer Zeit ein völlig konträres Bild.

Ungeachtet der Tatsache, dass einige Institute ihre Eigenständigkeit ohne die Studierenden des Lehramts nicht erhalten könnten,¹⁷⁰ wurde der Stellenwert der Fachdidaktik bislang erfolgreich ignoriert. Hierzu sei ein kurzer und exemplarisch gestalteter Exkurs in die Zahlenlandschaft der Diplom- und Lehramtsstudien an der Universität Wien angeführt (Daten der Projektgruppe Fachdidaktik – Prof. Grossmann und Prof. Ecker). Betrachtet man zum Beispiel die prozentuelle Verteilung der Studienabschlüsse Diplom vs. Lehramt, so dominieren in vielen Fächern eindeutig die Lehramtsstudien. Beispielsweise sind an der Anglistik der Universität Wien in den Studienjahren von 1996/97 bis 1999/2000 pro Studienjahr etwa 71 bis 77 Prozent der Studienabschlüsse dem Lehramt zu zuschreiben. Lediglich 23 bis 30 Prozent der Studienabschlüsse entfallen auf die Diplomstudien. So auch am Institut für Romanistik: in den Studienjahren von 1996/97 bis 1999/2000 entfielen mehr als die Hälfte der Studienabschlüsse auf die Lehramtsstudien. Im Bereich der Geschichte ist das Verhältnis der Studienabschlüsse Diplom vs. Lehramt relativ ausgewogen; in etwa 40 bis 45 Prozent der Studienabschlüsse entfallen auf die Lehramtsstudien. Betrachtet man nicht nur die Zahl der Studienabschlüsse dieser zeitlichen Periode (von 1996 bis 2000), sondern auch das zahlenmäßige Verhältnis der aktiven Studierenden, so lässt sich feststellen, dass beispielsweise in den Studienrichtungen Mathematik und Geographie die Zahl der LehramtsstudentInnen eindeutig höher ist als die der DiplomstudentInnen. Im Studienjahr 2000/01 hatte die Studienrichtung Geographie an der Universität Wien 569 aktive DiplomstudentInnen und 710 LehramtsstudentInnen. Der Überhang der Lehramtsstudierenden ist einigen Studienrichtungen klar zu erkennen; sei es anhand der Zahl von Studienabschlüssen oder der Anzahl der aktiv Studierenden. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann aber von keiner Gleichstellung der Lehramtsstudien gegenüber den Diplomsstudien gesprochen werden.

Um zu den Fachdidaktiken zurück zu kehren, sei an dieser Stelle eine von Hanisch und Katschnig durchgeführte Untersuchung an der Universität Wien angeführt. Diese Untersuchung legte den Fokus auf die Stellung der Fachdidaktiken in den einzelnen Lehramtsstudien und versuchte deren Stellenwert zu eruieren. Durch die Erhebung diverser Daten, beispielsweise die

¹⁷⁰ Ecker, A. (2005). Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien. S. 20.

„[...] Anzahl der Studierenden im Diplom- und Lehramtsstudium [oder] die Anzahl der Semesterstunden für die Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen und für die anderen Lehrveranstaltungen im Lehramt [...]“ (Hanisch & Katschnig 2005, S. 44), konnten auch Rückschlüsse auf die Relevanz der Fachdidaktiken an der Universität Wien sowie den Grad der Institutionalisierung gezogen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass es den Fachdidaktiken weitgehend an Prestige und Akzeptanz fehlt.

Neben der fachdidaktischen Lehre gilt es auch den Stellenwert und die Notwendigkeit der fachdidaktischen Forschung zu erwähnen. „Tatsache ist, dass an der Universität Wien in den vergangenen zwanzig Jahren an fast allen Fachinstituten Fragen der Lehrer/innenausbildung im Allgemeinen und Fragen der jeweiligen Fachdidaktik im Besonderen kaum systematisch beforscht wurden und bis heute kaum beforscht werden. Im Vergleich mit Fragestellungen aus der jeweiligen Fachwissenschaft wurden Fragen der Fachdidaktik kaum als Forschungsgegenstand anerkannt oder gefördert“ (Ecker 2005, S. 17). Es wird also deutlich, dass sich der Arbeitsbereich der Fachdidaktik nicht nur auf die Anwendung von Methoden im Geschichtsunterricht beschränkt.

Die Existenz der Fachdidaktik sowie deren Identität erhält dieser Tage eine weitaus differenziertere Form der Definition. Über einen längeren Zeitraum wurde die Fachdidaktik von den Fachwissenschaften als eine Methodenlehre für das Fach verstanden. Im Zuge dieser Abhängigkeit zu den Fachwissenschaften entwickelte sich in den letzten dreißig Jahren die Fachdidaktik. Hinsichtlich der gegenwärtigen Definition von Fachdidaktik expliziert Ecker (2005, S. 18), dass sich „[...] die Fachdidaktiken heute vorrangig als angewandete didaktische Grundlagenforschung bzw. als angewandte Sozial- und Kulturwissenschaft im jeweiligen Fachbereich [definieren]. Ihre zentralen Fragen richten sich auf die Entwicklung, Veränderung und Reflektierbarkeit des jeweiligen Fachwissens sowie auf die den dazugehörenden Lehr-/Lernprozessen zugrunde liegenden didaktischen Annahmen, was auch heißt: pädagogischen, psychologischen, soziologischen, kulturellen, organisations- und kommunikationstheoretischen – Grundannahmen.“ Diese Definition zieht mitunter den Kontext des beschleunigten Kulturwechsels mit ein. Der Aspekt des beschleunigten Kulturwandels bezieht sich auf die Tatsache, dass wir uns zum gegenwärtigen Zeitpunkt in einem relativ raschen ökonomischen, politischen und

gesellschaftlichem Wandel, welcher auch auf den kulturellen Bereich wirkt, befinden und somit auch Normen, Verhaltensstandards und Konventionen zusehends geändert werden.¹⁷¹

Die aktive Auseinandersetzung mit der Fachdidaktik als eigenständige Wissenschaft ließ in Deutschland auch Professuren in diesem Wissenschaftsbereich entstehen. In Österreich hingegen gab es in den Achtziger und Neunziger Jahren nur wenige WissenschaftlerInnen, welche sich den Fragestellungen und Problematiken der Fachdidaktik widmeten.¹⁷² Wenngleich auch die Fachdidaktiken im vergangenen Jahrzehnt einen Aufschwung erfahren und an Bedeutung gewonnen haben, trifft dies auch nach wie vor auf die gegenwärtige Situation zu. An der Universität Wien haben bisher nur einige wenige WissenschaftlerInnen ihre Habilitationen im Bereich der Fachdidaktik verfasst.

Die Fachdidaktik für das Unterrichtsfach GSP hatte durch die in Kapitel sieben ausgeführten gesetzlichen Veränderungen eine Aufwertung erfahren. Aufgabe „[...] [der] Fachdidaktik Geschichte [ist es,] [...] [zu untersuchen und zu lehren], wie das Wissen über historische – insbesondere wirtschafts-, sozial- und kulturgeschichtliche – Entwicklungen im Interesse eines politisch bildenden, kritisch-kommunikativen und handlungsorientierten Bildungsauftrages aufbereitet und vermittelt werden kann“ (Ecker 2001, S. 1). Die eben angeführte Textstelle verweist ganz unmissverständlich auf die Tatsache, dass Fachdidaktik einen notwendigen Bestandteil der universitären LehrerInnenbildung für das Unterrichtsfach GSP darstellt. Für die Universität Wien und das Lehramtsstudium GSP ist hier hervorzuheben, dass die Form der prozessorientierten Geschichtsdidaktik von besonderer Bedeutung ist. „Diese Form der Geschichtsdidaktik versteht sich als angewandete historische Sozialwissenschaft im Wechselspiel mit unterrichtspraktischer Erfahrung und theoriegeleiteter Reflexion“ (Ecker 2001, S. 1). Den Elementen Teamorientierung und Interdisziplinarität wird hierbei eine besondere Bedeutung zuteil.¹⁷³

¹⁷¹ Ecker, A. *Lehrerbildung angesichts eines des 'beschleunigten Kulturwandels': Komplexe Gesellschaftsstrukturen und komplexe Lernprozesse*. Zugriff am 14. Februar 2009 unter http://wirtges.univie.ac.at/LV_Ecker/FD_GD1.html#Lehrerbildung.

¹⁷² Ecker, A. (2005). Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien. S. 18.

¹⁷³ Ecker, A. (2001). Die Wiener Geschichtsdidaktik. Zugriff am 29. September 2008 unter <http://wirtges.univie.ac.at/FDGeschichte/GeschichteFD.html>. S. 1-5. S. 1.

8.1.2. Errungenschaften in den vergangenen Jahren

Insbesondere soll hier die Entwicklung der Fachdidaktik an der Universität Wien in den vergangenen Jahren aufgezeigt werden. Durch den persönlichen Einsatz einiger WissenschaftlerInnen wurde auch an der Universität Wien mit Ende des 20. Jahrhunderts (!) ernsthaft damit begonnen die Relevanz der Fachdidaktiken der universitären Öffentlichkeit zu verdeutlichen.

“Im Großen und Ganzen blieb die fachdidaktische Ausbildung an der Universität Wien aber bis zum Ende des 20. Jahrhunderts ein Stiefkind der universitären Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen“ (Ecker 2005, S. 16).

Ecker expliziert hier genau diesen Sachverhalt, welcher auch als Missstand der universitären LehrerInnenbildung bezeichnet werden kann; nämlich dass die fachdidaktische Ausbildung von LehramtskandidatInnen – nicht nur an der Universität Wien – allzu lange vernachlässigt wurde und die Institutionalisierung bereits überfällig war. Zwar wurde die fachdidaktische Ausbildung in der LehrerInnenbildung bereits 1977 gesetzlich verankert, aber es sollte noch mehrere Jahre dauern bis dass den Fachdidaktiken vermehrte Aufmerksamkeit zuteil werden sollte. Die gesetzliche Verankerung der fachdidaktischen Ausbildung kam durch das Bundesgesetz über die pädagogische Ausbildung im Jahre 1977 (vgl. Kapitel sechs).

Bis zum Ende der Siebziger Jahre wurde die Fachdidaktik nicht als Bestandteil der LehrerInnenausbildung betrachtet. Ecker (2005, S. 14) resümiert über seine Lehramtsausbildung (Ende 1970 bis Anfang 1980), dass ihm sein Lehramtstudium „[...] noch keinerlei fachdidaktische Ausbildung geboten hatte. [...] Im Studiengang ‚Geschichte und Sozialkunde‘ gab es bis zu diesem Zeitpunkt einzig eine zweistündige Vorlesung zur ‚Besonderen Unterrichtslehre‘ [...]“. Anfang der Achtziger Jahre wurden von FachdidaktikerInnen Vorschläge und Konzeptionen erarbeitet, welche die fachdidaktische Ausbildung in die Lehramtsausbildung einbinden sollte. Einerseits intendierte dieses planvolle Vorgehen eine Verbesserung der universitären LehrerInnenausbildung und andererseits kritisierte man die fachliche Dominanz bei der Ausbildung von LehrerInnen. Zu Beginn der Achtziger Jahre gab es kaum eine Unterscheidung zwischen dem Studium für das jeweilige Fach und dem Studium für das Unterrichtsfach bzw. dem Lehrberuf. Ecker (2005, S. 15) expliziert, dass „[...] an

der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien abweichend vom Diplomstudium für das Lehramt lediglich eine dreistündige Vorlesung zur ‚Allgemeinen Unterrichtslehre‘ sowie pro Fach noch je eine zweistündige Vorlesung zur ‚Besonderen Unterrichtslehre‘ zu kolloquieren [war]; dazu war während der Lehramtsprüfung je ein Examen aus ‚Pädagogik‘ und aus ‚Psychologie‘ positiv zu absolvieren.“ Durch diese Lehrveranstaltungen war sowohl die pädagogische als auch die fachdidaktische Ausbildung für angehende LehrerInnen abgeschlossen. Hinsichtlich der schulpraktischen Ausbildung galt es nur einige wenige Hospitationsstunden an einer höheren Schule nachzuweisen. Zu Beginn der Achtziger Jahre wurde durch die Gründung des Zentrums für Schulpraktikum eine institutionelle Basis für die schulpraktische Ausbildung von LehramtskandidatInnen geschaffen und hatte dadurch eine Verbesserung erfahren. Bis es auch im Bereich der Fachdidaktik dazu gekommen war, sollte es noch bis ins 21. Jahrhundert dauern. Festzuhalten ist aber, dass es zu Beginn der Achtziger Jahre zu einem Ausbau der fachdidaktischen Ausbildung von etwa vier bis sechs Semesterstunden gekommen war (vgl. BGBl. 1977, Nr. 170).

In den Achtzigern und Neunzigern erregten die Fachdidaktiken zwar zunehmendes Interesse, aber sie wurden dennoch vernachlässigt und nicht als vollwertige oder gar eigenständige Wissenschaft angesehen. Durch die vorhandene Quellenlage kann resümiert werden, dass die Fachdidaktiken an den Universitäten als irrelevant betrachtet wurden. Die Fachwissenschaften an sich seien ganz klar die Essenz der universitären LehrerInnenbildung; dies war schon immer so gewesen und sollte auch so bleiben. Die Fachwissenschaften dominierten ganz klar die universitäre LehrerInnenausbildung und folglich wurde den Fachdidaktiken kein oder nur ein mikroskopisch kleiner Spielraum gegeben; bis zum dem Zeitpunkt, als einige engagierte WissenschaftlerInnen den gegenwärtigen Stellenwert der Fachdidaktik an den österreichischen Universitäten zu hinterfragen begonnen haben.¹⁷⁴

Die Fachdidaktiken der Universität Wien erleben seit dem Jahr 2000 einen enormen Aufschwung und erwerben sich zusehends jene Anerkennung, welche ihnen Jahrzehnte gefehlt hatte. Insbesondere durch ein im Jahr 2000 initiiertes Projekt haben die Fachdidaktiken der Universität einen enormen Aufschwung erfahren und konnten aus dem jahrelangen Schattendasein zu einem großen Teil

¹⁷⁴ Ecker, A. (2005). Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien. S. 16.

hervortreten. Durch die ‚Projektgruppe Fachdidaktik‘ wurden im Zeitraum von Jänner 2000 bis September 2003 diverse Vorschläge und Konzeptionen für die Institutionalisierung des fachdidaktischen Lehr- und Forschungsbetriebes ausgearbeitet. Im Oktober 2003 wurde dem Rektorat der Universität Wien ein umfassendes Strategiepapier zur Reorganisation des Lehramtsstudiums vorgelegt. „Der Vorschlag zur institutionellen Verankerung der Fachdidaktiken wird als Teil einer gesamtuniversitären Strategie zur Reorganisation der Lehramtsausbildung an der Universität Wien vorgestellt. Kern des Reformvorschlages ist die Institutionalisierung der Fachdidaktiken in Fachdidaktischen Zentren, welche als organisatorisch eigenständige Subeinheiten die Weiterentwicklung der Fachdidaktiken unterstützen sollen“ (Ecker 2005, S. 12).

Glücklicherweise ist es Fakt, dass einige WissenschaftlerInnen für den institutionellen Ausbau und die Etablierung der Fachdidaktiken an der Universität einsetzen und somit eine positive Entwicklung zu verzeichnen ist. Leitgedanke dieses Engagement ist das Handeln um der Sache willen; wenn auch die nötige Grundstruktur und die benötigten Ressourcen bei einigen Fachrichtungen teilweise noch ausständig ist und das Image der Fachdidaktiken auch heute noch zu wünschen übrig lässt, steht das Streben nach Verwirklichung von einer besseren LehrerInnenausbildung im Vordergrund. So hält auch Ecker (2005, S. 16) fest, dass „[...] die fachdidaktische Ausbildung [nach wie vor] an das individuelle Engagement einzelner Personen gebunden [ist], welche diesen Bereich mit viel Idealismus, aber ohne entsprechende Infrastruktur betreuen“. Durch das engagierte Handeln einiger WissenschaftlerInnen konnten die Fachdidaktiken in den vergangenen fünf bis zehn Jahren aus ihrem Schattendasein teilweise hervor treten. Diejenigen die entschieden für die Relevanz der Fachdidaktiken eintreten, sind sich dessen bewusst, dass die Fachdidaktik nicht eine bloße Methodenlehre für das Fach zu verstehen ist, sondern dass die „[...] Fachdidaktik eine wichtige Vermittlungsfunktion zwischen Fachwissenschaft, Gesellschaft, Lehrinstitutionen (wie Schule) und Studierenden [...] [einnimmt]“ (Hanisch & Katschnig 2005, S. 42).¹⁷⁵

¹⁷⁵ Hanisch, G. & Katschnig, T. (2005). Identität der Fachdidaktiken. In Ecker, A. (Hrsg.). Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien (42-60). Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Peter Lang. S. 42. Vgl. Köhnleins Position hinsichtlich dieser Thematik.

Nachdem die Fachdidaktiken durch das UniStG 1997 in den Vordergrund gerückt waren, bemühten sich einige WissenschaftlerInnen um eine Besserstellung der fachdidaktischen Ausbildung und initiierten zwei Sitzungen zum gegenwärtigen Stand (Jahr 2000) der Lehramtsausbildung an der Universität Wien. Die erste Veranstaltung fand mit dem Titel ‚Der aktuelle Stand der Diskussion in den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften (Jänner 2000)‘ und versuchte den Ist-Stand der LehrerInnenausbildung zu eruieren. Es wurden Perspektiven für die zukünftige LehrerInnenbildung formuliert und das Verhältnis der Fachdidaktiken zu den Fachwissenschaften diskutiert. Die Veranstaltung zum Thema ‚Aktuelle Problemfelder der Lehramtsausbildung‘ fand einige Monate später im Mai 2000 statt und ließ eine Vertiefung in die fachdidaktischen Problematiken folgen. Zudem entstand ein Forderungskatalog, welcher Schwerpunkte für die künftige Entwicklung der Fachdidaktiken formulierte. Alois Ecker war hierbei zentral für die Initiierung des Projekts ‚Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien‘; er hatte auch die Projektkoordination und das Projektmanagement über.¹⁷⁶ Die drei Projektphasen widmeten sich folgenden Aspekten: Projektphase I: Ist-Stand-Analysen und neue Ausbildungsmodelle (November 2000 bis April 2002), Projektphase II: Die Entwicklung fachdidaktischer Zentren (April bis Oktober 2002), Projektphase III: Die Integration des Entwurfs für die FDZ in einen Gesamtplan zur Reorganisation der Lehramtsstudien an der Universität Wien (April bis September 2003).

Für das Unterrichtsfach GSP war das Thema ‚Team- und Organisationsentwicklung in der fachdidaktischen Ausbildung‘ zentraler Schwerpunkt von Projektphase I. Im Februar 2001 erfolgte erstmals eine öffentliche Vorstellung des Projekts und den einzelnen Teilprojekten; bis Februar 2002 folgte eine weitere Arbeitsphase um die Teilprojekte der einzelnen Unterrichtsfächer abzuschließen. Zentrales Element der einzelnen Teilprojekte ist die Konzipierung neuwertiger Studienangebote für die fachdidaktische Ausbildung von LehramtskandidatInnen.¹⁷⁷ Aus Projektphase I wurde bereits resümiert, dass die Fachdidaktiken nicht ohne institutionelle Basis auskommen, denn „[...] eine nachhaltige qualitative Verbesserung der Lehramtsausbildung

¹⁷⁶ Ecker, A. (2005). Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien. S. 23.

¹⁷⁷ Ecker, A. (2005). Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien. S. 27.

[sei nur] dann zu erreichen [...], wenn auch die fachdidaktische Ausbildung eine entsprechende institutionelle Absicherung erfahren würde“ (Ecker 2005, S. 29). Die Etablierung von Fachdidaktischen Zentren „[...] basiert auf der Grundannahme, dass die universitäre Lehrer/innenausbildung eine ihrer Stärken aus der Verknüpfung von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Arbeit bezieht“ (Ecker 2005, S. 31f.).

Das Projekt und dessen Intention die Fachdidaktiken an der Universität zu etablieren, hat maßgeblich dazu beitragen, dass die fachdidaktische Ausbildung von LehramtsstudentInnen aufgewertet wurde und den Fachdidaktiken zusehends mehr Ansehen – sowohl innerhalb als auch außerhalb der Universitäten – zukommt. Der Austausch unter den FachdidaktikerInnen an den einzelnen Studienrichtungen sowie eine Steigerung des Stellenwerts der Fachdidaktik innerhalb der universitären Öffentlichkeit und ein Sichtbarwerden der Fachdidaktiken in den einzelnen Studienrichtungen sind als wesentliche Errungenschaften des Projekts zu nennen.

8.2. Anforderungsprofil für LehrerInnen, Professionalisierung des Lehrberufs und Kompetenzen

Die Aspekte Anforderungsprofil von LehrerInnen, Professionalisierung des Lehrberufs sowie die von LehrerInnen geforderten Kompetenzen stehen in engem Zusammenhang miteinander und sollen somit auch nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Ecker (1995, S. 26) schreibt zum Thema Anforderungsprofil von GeschichtslehrerInnen, dass „[...] die Anforderungen an den Lehrberuf in den vergangenen Jahren sowohl in inhaltlicher, als insbesondere auch in pädagogisch-didaktischer Hinsicht enorm gewachsen [sind und daher zielt die] Ausbildung [...] [von LehrerInnen für das Unterrichtsfach GSP] auf eine stärkere Professionalisierung des Lehrberufs ab.“ Welche Qualifikationen es zu erwerben gilt, um den Anforderungen des Lehrberufes im 21. Jahrhunderts gerecht zu werden, soll mithilfe des Studienplans für Geistes- und Kulturwissenschaftliche Studien dargelegt werden.

8.2.1. Das Anforderungsprofil

„Die Anforderungen an Lehrer steigen in menschlicher, fachlicher und pädagogischer Hinsicht.“ (Posch, P. & Altrichter, H. 1992, S. 147)

„Das Anforderungsprofil des Lehrers hat sich in diesen 25 Jahren stark verändert. Schüler sehen den Lehrer als Unterrichtenden. Das allein ist jedoch zur Erfassung des Berufsbildes Lehrers zuwenig.“ (Hussek 1999, S. 9)

„Entsprechend den gesellschaftlichen und beruflichen Veränderungspressen verschiebt bzw. verändert sich das Anforderungsprofil von Lehrerinnen und Lehrer – insbesondere in pädagogischer Hinsicht, aber auch im Umgang mit (Welt-) Wissen [...].“ (Kraler, C. & Schratz, M. 2008)

Obwohl die oben angeführten Textstellen aus drei unterschiedlichen Jahren bzw. zwei unterschiedlichen Jahrzehnten stammen, verweisen sie allesamt auf die Tatsache, dass LehrerInnen zusehends mit sehr hohen Anforderungen - in jeglicher Hinsicht – konfrontiert sind. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es einer profunden Ausbildung von LehrerInnen und einem steten Heranführen an die Profession des Lehrers/der Lehrerin.

Das erwartete Anforderungsprofil von LehrerInnen für höhere Schulen bringt die grundlegende Fragestellung mit sich, welche Fähigkeiten und Kenntnisse von LehrerInnen für höhere Schulen erwartet und verlangt werden. Hier muss festgestellt werden, dass bei Forschungen hinsichtlich dieser Thematik „[...] weitgehend wissenschaftliches und bildungspolitisches Neuland [betreten wird] [...]“ (Ecker 1990, S. 55). Obwohl Studienpläne, didaktische Grundsätze sowie verwaltungs- und dienstrechtliche Aufgabenstellungen von LehrerInnen formuliert werden, fehlt ein konkretes Anforderungsprofil für LehrerInnen an höheren Schulen. Wiederkehrend sind Diskussionen und diverse Modelle zur Verbesserung der universitären LehrerInnenausbildung, aber ein präzises Profil für Qualifikationen und Anforderungen ist trotzdem ausständig.¹⁷⁸ Ecker (1992, S. 20) formuliert in seinem Artikel ‚Sechs Thesen zur fachdidaktischen Ausbildung‘ die These, dass es „[f]ür Lehrerinnen und Lehrer an höheren Schulen [...] derzeit kein ausformuliertes Berufsprofil [gibt]; für die Ausbildung fehlt ein dementsprechendes Anforderungsprofil.“ Festzuhalten ist aber, dass

¹⁷⁸ Ecker, A. (1990). S. 55

insbesondere in den vergangenen Jahren zunehmend Anforderungsprofile zur Professionalisierung des Lehrberufs formuliert wurden.

Bereits Mitte der Achtziger formulierte der Bildungswissenschaftler Rudolf Wimmer Qualifikationen, welche als Teil eines Anforderungsprofils für GSP-LehrerInnen sein sollen. Es sollen Fähigkeiten aus inhaltlichem und pädagogisch-didaktischen Gebiet sein. Hinsichtlich inhaltlich-fachlicher Kompetenz werden LehrerInnen benötigt, die „[...] bei hoher fachlicher Sicherheit in der Lage [sind], den Blick für übergreifende Zusammenhänge zu entwickeln [...]“ (Ecker 1990, S. 56). Weiters sollen LehrerInnen kompetent genug sein um an inhaltliche Aufgabenstellungen interdisziplinär sowie problemorientiert heran zu gehen und Themen mit den SchülerInnen altersadäquat bearbeiten zu können. Das heißt, LehrerInnen sollen die Fähigkeit besitzen, erkennbare Entwicklungen der Gesellschaft sowie wesentliche Aspekte des eigenen Faches in Bezug zueinander setzen zu können.¹⁷⁹

Aus Gesetzestexten und legislativen Vorgaben ließen sich zwar Anforderungen ableiten, aber dennoch fehlte es jahrelang an einer klaren Ausformulierung für das Berufsbild Lehrer/Lehrerin. Ebenso fehlte es den universitären Lehramtsstudien an einem klaren Anforderungsprofil. Auf die Frage, welche Fertigkeiten angehende LehrerInnen nach ihrem Studium besitzen sollten um den Anforderungen des Schulalltags gerecht zu werden, herrschte weitgehend Ratlosigkeit. Ecker (1992, S. 21) beschreibt die beklemmende Situation so, dass „[e]ine Berufsausbildung, die ohne klares Anforderungsprofil arbeitet, wie ein zielloses Unternehmen, in dem die Beteiligten (Lehrende und Studierende) planlos herumwerken“. Somit wurde der Handlungsbedarf an den Universitäten hinsichtlich der Konzipierung eines Anforderungsprofils für die LehrerInnenbildung immer dringlicher. In den vergangenen Jahren war es definitiv an der Zeit klare und verbindliche Zielvorgaben zu formulieren, welche dann in weiterer Folge dazu dienen würden konkrete Ausbildungskonzepte für die universitäre LehrerInnenbildung zu erstellen.¹⁸⁰ Wagner (1994, S. 58) resümiert an dieser Stelle, dass „[a]ls erster Schritt zur Verbesserung [...] jedes Lehramtsstudium einmal begründet sein Anforderungsprofil definieren [müßte] [...]“. Das erstellen eines detaillierten Anforderungsprofils involviert somit auch das formulieren klarer Berufsziele und solange es an diesen Konzepten fehlt,

¹⁷⁹ Ecker, A. (1990). S. 56

¹⁸⁰ Ecker, A. (1992). S. 21.

könnte sich auch nur sehr schwer eine nachhaltige Verbesserung der Lehramtsstudien abzeichnen.¹⁸¹

Wie bereits mehrmals erwähnt, sind die Anforderungen an LehrerInnen sehr vielfältig. Angehende LehrerInnen benötigen sowohl Fertigkeiten auf fachlich-inhaltlichem als auch auf pädagogisch-didaktischem Gebiet. Hinsichtlich der fachlich-inhaltlichen Ebene lässt sich festhalten, dass LehrerInnen hohe fachliche Sicherheit benötigen um Zusammenhänge von politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklungen erklären zu können. Gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen müssen in Bezug zu historischen Prozessen gebracht werden können. Auf pädagogisch-didaktischem Gebiet werden Kompetenzen im Umgang mit der eigenen Person und im Umgang mit dem sozialen Lernfeld (Schulklasse) sowie im Umgang mit Kollegen, Vorgesetzten und Eltern gefordert. Somit bedarf es hier einer Vielzahl an Fähigkeiten, welche unerlässlich für die erfolgreiche Bewältigung des Schulalltags sind. Dieses Anforderungsprofil inkludiert einige zentrale Positionen, welche von der Wiener Geschichtsdidaktik erarbeitet wurde. Hier wird von einem weiten Didaktikbegriff ausgegangen, „[...] nach welchem ein konkretes (historisches) Thema unter bestimmten bewußtseinsbildenden Zielsetzungen in näher zu bestimmenden Arbeitsformen, mit entsprechenden Medien [...] in einem konkreten sozialen Feld [...] erarbeitet werden soll“ (Ecker 1992, S. 22).

Da „Kompetenzen [...] das Anforderungsprofil [definieren] [...]“ (Terhart 2006, S. 32f.), ist das Miteinbinden von Kompetenzen ist also auch für die Definition eines Anforderungsprofils unerlässlich. Dieser Aspekt wird auch im Studienplan für das Lehramt an der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien thematisiert. Hierbei wird ausgeführt, dass von LehrerInnen nicht nur hohe Qualifikationen im fachlichen Bereich gefordert sind, sondern auch im fachdidaktischen und pädagogischen Bereich mit einer Vielzahl von Aufgaben konfrontiert sind. Zudem müssen Lehrende im Stande sein die Informationen im jeweiligen Unterrichtsfach unter Einsatz medialer Möglichkeiten präsentieren und Lernsituation nachhaltig sowie anregend gestalten zu können. Weiters sollen Arbeits-, Kommunikations- und Lernprozesse gesteuert, beobachtet sowie ausgewertet werden können und dies bedeutet auch Entwicklungs- und Lernpotentiale erheben und beurteilen zu können. Von großer Relevanz sind

¹⁸¹ Wagner, G. (1995/1996). 10 Defizite in der Ausbildung für angehende Lehrende. Didaktik – Unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung, 4/1, 49-50. S. 49.

zudem die Selbstreflexion und die theoriegeleitete Reflexion des eigenen Handelns.¹⁸² Auf den Aspekt ‚Kompetenzen im Lehrberuf‘ wird im weiteren Verlauf meiner Arbeit eingegangen (vgl. Kapitel 8.2.3. und 8.2.4.).

8.2.2. Die Professionalisierung des Lehrberufs

Bedingt durch den gesellschaftlichen Anpassungsdruck sowie den bildungspolitischen Reformbestrebungen rückt die Ausbildung von LehrerInnen für höhere Schulen immer wieder und zunehmend in das Interesse der Öffentlichkeit. Rudolf Wimmer forderte bereits in den Achtziger Jahren „[...] eine stärkere Professionalisierung der Lehrarbeit“ (Ecker 1990, S. 57) und betrachtete diesen Aspekt als einen wesentlichen Bestandteil der fortlaufenden Entwicklung von Unterricht und Bildung.

Professionalisierung wurde in den vergangenen Jahren ein relevanter Bestandteil des Lehrberufs und ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein nicht zu außer Acht lassender Aspekt des Berufsbildes ‚LehrerIn‘. Seit den Siebziger Jahren setzte im deutschsprachigen Raum die Diskussion um die Professionalisierung des Lehrberufes ein. Von besonderer Bedeutung war hierbei die Position Dörings, welche sich auf Veränderungen des beruflichen Selbstverständnisses von LehrerInnen in Richtung wissenschaftliche Rationalität fokussierte. Terhart (1998, S. 578) erklärt, dass „[...] unter Professionalisierung [der] Prozeß [verstanden wird], den ein Beruf durchläuft, wenn er sich zu einer Profession wandelt und dabei eine Reihe von Merkmalen erwirbt, die ihn von anderen Berufen unterscheiden.“ Terhart (1998, S. 578) bezieht sich hierbei auf die Position von Schwänke und nennt auch die Merkmale, welche einen Beruf zu einer Profession werden lassen. Diese Merkmale erscheinen mir als wesentlich um einen Beruf als Profession definieren zu können.

- „Die Berufsausübung basiert auf einer lang dauernden wissenschaftlichen Spezialausbildung; dabei sind die Tätigkeiten überwiegend nicht-manuell.
- Die Berufsausübung erfordert die Anwendung generell-abstrakten Wissens auf konkrete Fälle und ist deshalb nicht standardisierbar.
- Es bestehen kodifizierte Verhaltensregeln für die Berufsausübung; die Einhaltung der berufsethischen Grundsätze wird von Kollegen oder Berufsverbänden kontrolliert.

¹⁸² Auszug aus dem Studienplan für das „Lehramtsstudium“. S. 5f.

- Die Berufsangehörigen sind zu einem Berufsverband zusammengeschlossen, der Disziplinargewalt besitzt und die Zulassung zum Beruf regelt.
- Die professionelle Tätigkeit ist eine für den einzelnen Klienten wichtige Dienstleistung, sie dient darüber hinaus dem öffentlichen Wohl.
- Die Berufstätigkeit soll nicht egoistisch, sondern altruistisch motiviert sein.
- Die Berufsangehörigen werden als Experten anerkannt und sind in ihrer Berufsausübung weitgehend autonom. Die Autonomie findet ihre Grenzen im eigenen Verantwortungsbewusstsein und in der Kontrolle durch Kollegen.
- Die Berufsangehörigen ein hohes gesellschaftliches Ansehen.“

Die eben angeführten Charakteristika erscheinen mir für den Umgang mit dem Begriff ‚Professionalisierung‘ als passend und bilden auch teilweise für die Profession des Lehrers/der Lehrerin eine wichtige Basis. Insbesondere die Punkte eins, zwei sowie fünf und sechs sind in dieser Form für die Profession des Lehrers/der Lehrerin zutreffend. Die Punkte drei, vier, sieben und acht treffen für die Profession von LehrerInnen nicht vollständig zu. Da LehrerInnen immer wieder im Kreuzfeuer der medialen Kritik sind, ist die Tatsache, dass LehrerInnen ein hohes gesellschaftliches Ansehen genießen nur teilweise zutreffend. Oft wird die Handlungsfähigkeit von LehrerInnen in Frage gestellt und somit reduziert sich auch der Stellenwert ihrer Profession. Auch der Aspekt, dass LehrerInnen als ExpertInnen angesehen werden, trifft nicht durchgehend auf die Lehrprofession zu. Oft sehen sich auch Laien (z.B. Eltern, etc) als ExpertInnen dieser Thematik. Mit der Begründung, dass auch sie die Schulzeit durchlaufen haben und mit der Institution Schule und der Profession des Lehrers/der Lehrerin konfrontiert waren, ist es also ein Leichtes sich als ‚ExpertIn‘ zu definieren.

Die Professionalisierung des Lehrberufes rückte insbesondere mit Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts in den Vordergrund der LehrerInnenbildung. Professionelles Handeln und speziell auch auf die Profession von LehrerInnen ausgerichtete Handlungsweisen gewinnen zunehmend an Bedeutung und stellen für die künftige Ausbildung von LehrerInnen einen wesentlichen Aspekt dar. „[D]as professionelle Handeln [...] [ist] eine Tätigkeit, in welcher sich praktisches

Handlungswissen und systematisches Wissenschaftswissen begegnen und dabei das professionelle Wissen hervorbringen“ (Terhart 1998, S. 580).

Das professionelle Handeln involviert auch zu einem großen Anteil auch den Erwerb von verschiedenen Kompetenzen. Dieser Aspekt der LehrerInnenbildung soll im nachfolgenden Subkapitel expliziert werden. Allerdings soll an dieser Stelle im Rahmen der Professionalisierung von LehrerInnen kurz auf fünf Domänen der LehrerInnenprofessionalität, welche zur kompetenzorientierten LehrerInnenbildung beitragen sollen, eingegangen werden. Eine durch das BMUKK eingerichtete Arbeitsgruppe (EPIK = **E**ntwicklung von **P**rofessionalität im **i**nternationalen **K**ontext) soll sich sowohl theoretisch als auch praktisch mit dieser Thematik befassen und Vorschläge zur Professionalität der LehrerInnenbildung entwickeln. Die entwickelten Kompetenzfelder – insgesamt fünf – der LehrerInnenbildung werden als Domänen bezeichnet und diese sollen die Grundlage der kompetenzorientierten LehrerInnenbildung bilden. Die fünf Domänen dieser kompetenzorientierten LehrerInnenbildung setzen sich folgendermaßen zusammen: Die Reflexions- und Diskursfähigkeit: Das Teilen von Wissen und Können; das Professionsbewusstsein: Sich als Experte/Expertin wahrnehmen; Kollegialität: Die Produktivität von Kooperation; Differenzierfähigkeit: Der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden sowie Personal Mastery: Die Kraft individueller Könnerschaft.¹⁸³

Die dargestellte Zusammenschau dieser Aspekte zeigt, dass die Entwicklung einer professionellen und kompetenzorientierten LehrerInnenbildung eine Vielzahl an Aspekten involviert. Zudem kommt die Tatsache, dass sowohl die Erarbeitung als die Etablierung solcher Konzepte eine gewisse Dauer in Anspruch nehmen; insbesondere die Etablierung. Angestrebt wird eine entwicklungswirksame und nachhaltige Umsetzung, welche dem Lehrberuf nicht nur im nationalen, sondern auch im internationalen Kontext zunehmend Professionalität verleiht.

¹⁸³ Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In Kraler, C. & Schratz, M. (Hrsg.). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Einleitung (S. 123-149). Münster [u.a.]: Waxmann. S. 123f.

8.2.3. Die Frage nach Kompetenzen

Die zentrale Rolle der schulischen Bildung liegt unumstritten in der Vermittlung von Wissensbeständen. Die Schule fordert aber von angehenden LehrerInnen nicht nur fachlich-inhaltliche Kompetenz, sondern Lehrpersonen sollen auch im Stande sein fächerübergreifende Kooperationen zu betreiben. Um den gesellschaftlichen Anpassungsdruck und erziehungswissenschaftlichen Reformbestrebungen Folge zu leisten, reagierten die Institutionen für LehrerInnenausbildung mit neuen Studienbestimmungen für die Lehramtsfächer an den österreichischen Universitäten. Es werden zwar zunehmend interdisziplinäre Seminare in den Studienplan eingebunden, allerdings ist das Lehramtsstudium nach wie vor von der Vermittlung von Fachwissen dominiert und die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Disziplinen bleibt oftmals hinter den gesetzten Anforderungen. Somit führen die an der Universität ausgebildeten LehrerInnen die traditionelle Wissensvermittlung an den Schulen fort. Nicht selten wird dies auch von den schier unveränderbaren Rahmenbedingungen der Institution Schule begünstigt. Hinzu kommt der Umstand, dass die meisten LehrerInnen nur ein geringes Potenzial zur Reflexion besitzen.¹⁸⁴ Somit ergibt sich in eine bestimmte Art von Kreislauf. LehrerInnen wurden während ihrer universitären Ausbildung äußerst wenig in den Bereichen Reflexion und interdisziplinäres Arbeiten geschult. In weiterer Folge bleiben diese Handlungsweisen in der Wissensvermittlung im schulischen Unterricht aus und die übliche Vermittlung von Wissen dominiert. Um eine grundlegende Reform und nachhaltige Verbesserung der universitären LehrerInnenbildung zu erzielen, ist das Erwerben von Zielkompetenzen von besonders großer Relevanz. Auf die von der Universität Wien angestrebten Kompetenzen beim Lehramtsstudium wird im nachfolgenden Subkapitel 8.2.4. eingegangen. Zuerst soll allerdings der Begriff ‚Kompetenz‘ thematisiert werden.

Ecker (1995, S. 26) hält hinsichtlich dieses Aspekts fest, dass sich in der „[...] Ausbildungsarbeit [...] [bemüht wird], den Studenten bei der Entwicklung eines brauchbaren Berufsverständnisses zu unterstützen und ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, die für ihren zukünftigen Beruf als Geschichtslehrer voraussichtlichen Kompetenzen zu entwickeln.“ Von besonderer Bedeutung ist hierbei die „[...] Entwicklung der (selbst-) reflexiven, sozialen, kommunikativen und

¹⁸⁴ Ecker, A. (1990). S. 59

organisatorischen Kompetenzen [...]“ (Ecker 1995, S. 26). Für den Begriff ‚Kompetenzen‘ erscheint mir die nachfolgende Definition von Terhart als passend: „Unter Kompetenzen sollen die berufsbezogenen Fähigkeiten einer Person, genauer: die im Verlauf der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten [...] der Lehrerbildung verstanden werden“ (Terhart 2001, S. 184f.). Im Studienplan für das Unterrichtsfach GSP wird ausgeführt, dass die nachfolgenden Kompetenzen und Qualifikationen von wesentlicher Bedeutung für die Profession der Geschichtslehrerin/des Geschichtslehrers sind.

Wesentlich ist das Denken in historischen Kategorien und Entwicklungsprozessen sowie die Berücksichtigung politischer, kultureller, wirtschaftlicher und sozialer Aspekte, welche das Verständnis verschiedener Kulturen fördern. Weiters sind Fertigkeiten hinsichtlich der Anwendung geschichtswissenschaftlicher Methoden und deren Entwicklungsstand gefordert. Ebenso bilden die Fachdidaktik und die Bereitschaft sich an fachdidaktischen Diskussionen und Entwicklungsprozessen aktiv zu beteiligen eine zentrale Dimension des Lehrberufs. Zudem sollen die LehrerInnen über ein gewisses Maß an Flexibilität im Umgang mit Kenntnissen und Kompetenzen des Fachbereichs verfügen. Allerdings sollen auch Fertigkeiten im Bereich des fächerübergreifenden Arbeitens vorhanden sein um in weiterer Folge über Fachgrenzen hinaus Entwicklungsprozesse und Betrachtungsweisen verstehen zu können. Einen besonderen Stellenwert nimmt auch die gegenwartsorientierte und kritische Auswahl sowie Bearbeitung der einzelnen Themenbereiche. An dieser Stelle muss letztlich auch auf den Miteinbezug des interkulturellen Handelns und Denkens hingewiesen werden. Dies bedeutet mitunter den Bezug zu den jeweiligen Herkunftsländern der SchülerInnen herstellen zu können und die Entwicklung differenzierter Betrachtungsweisen zu fördern und zu fordern.¹⁸⁵ Durch die Darstellung wird ersichtlich, dass LehrerInnen nicht nur ein profundes Wissen ihrer Fachbereiche besitzen müssen, sondern auch über eine Vielzahl an sozialer, pädagogischer, kommunikativer und organisatorischer Kompetenzen und Fertigkeiten verfügen müssen um folglich den Anforderungen des Lehrberufs gerecht zu werden.

¹⁸⁵ Studienplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. S. 3f.

8.2.4. Die Position der Universität Wien zum gegenwärtigen Zeitpunkt

„Für die Universität Wien umfasst die LehrerInnenkompetenz die Integration von professioneller fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, pädagogischer, bildungswissenschaftlicher, schul- und unterrichtspraktischer Kompetenz. [...]“ (Entwicklungsplan der Universität Wien, 2008, S. 26)

Die eben angeführte Textstelle aus dem Entwicklungsplan der Universität Wien versucht hinsichtlich der Definition von Zielkompetenzen für die LehrerInnenbildung alle im Lehramtsstudium vorhandenen Aspekte einzubinden. Insgesamt wurden sechs verschiedene Kompetenzbereiche definiert, welche von der Steuerungsgruppe Lehramt der Universität Wien weiter ausformuliert und expliziert wurden. In einem Positionspapier vom Mai 2008 wurden die „Prinzipien und Empfehlungen für die curriculare Gestaltung der Lehramtsstudien in der BA- und MA-Struktur ausgehend von den sechs Zielkompetenzen“ dargelegt. Diese Ausführung beinhaltet zum einen verschiedene Beispiele für didaktische Settings ((Lehr- und Lern-) Umgebung, in der etwas stattfindet) zur Aneignung der jeweiligen Kompetenzen und zum anderen organisatorische Maßnahmen, welche die Entstehung eines solchen didaktischen Settings fördern. Die Definition dieser sechs Zielkompetenzen erfolgt auf allgemeiner Ebene und nimmt Bezug auf alle an der Universität Wien studierbaren Lehramtsfächer; somit sind diese Zielkompetenzen auch für die Ausbildung von LehrerInnen für das Unterrichtsfach GSP von besonderer Relevanz.

Die erste dieser Zielkompetenzen für angehende LehrerInnen der Sekundarstufe I und II ist die **theorie- und methodenorientierte fachbezogene Sachkompetenz**. „Ziele, Inhalte und Methoden in diesem Bereich umfassen [...] disziplinäres Wissen, paradigmatische Denkstile, Einführung in wissenschaftstheoretische Fragen und Einführung in die grundlegenden Methoden“ (Positionspapier 2008, S. 6). Diese erste Zielkompetenz könnte beispielsweise durch folgende Lehrveranstaltungen angeeignet werden: Kurse zum Kompetenzaufbau der fachspezifischen Methoden, integrierte Einführungsveranstaltungen in Team Teaching von FachdidaktikerInnen, FachwissenschaftlerInnen und BildungswissenschaftlerInnen, Überblicks-Grundkurse zu fachwissenschaftlichen Teilbereichen sowie Kurse, welche eine exemplarische Vertiefung dieses Wissens anbieten (Guided-Reading, Kurse mit

Mentoring und Fachtutorien). Hinsichtlich der organisatorischen Maßnahmen zur Entstehung einer solchen Lehr- und Lernumgebung haben laufende Abstimmungen der Ziele, Methoden und Inhalte auf der Ebene der Studienprogrammleitungen stattzufinden.¹⁸⁶

Die **fachbezogene Analyse- und Problemlösungskompetenz** ist die zweite der sechs Zielkompetenzen. Intention dieses Kompetenzbereichs ist es, angehende LehrerInnen dazu befähigen, dass für die SchülerInnen und Gesellschaft relevante Fragestellungen erkannt und/oder entwickelt werden können. „Erst die Fähigkeit, Problemlagen theoriebezogen zu analysieren, ermöglicht es den LehrerInnen, geeignete didaktische Szenarien zu entfalten, um den Lernenden eine eigenständige Problemlösung zu ermöglichen.“ Hinsichtlich der Aneignung dieser Kompetenz würde die Möglichkeit bestehen integrative Projektkurse sowie praxisorientierte Kurse zur Vertiefung der fachspezifischen Methoden anzubieten. Maßnahmen zur Entwicklung solcher Settings betreffen die Kooperation von ForscherInnen und LehrerInnen aus allen für das Lehramtsstudium relevanten Disziplinen (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft). Zudem gilt es Forschungsannahmen, welche von den einzelnen Wissenschaften interpretiert werden sollen, zu entwickeln.¹⁸⁷

Als dritte Zielkompetenz wird die **theoriegeleitete fachdidaktische Reflexions- und Vermittlungskompetenz** angeführt. „Die Fachdidaktiken bilden eigenständige Paradigmen an der Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft, Bildungswissenschaft, Sozial- und Kulturwissenschaft.“ Die Fachdidaktik bezieht sich einerseits auf die Modelle und Aspekte des einzelnen Fachbereichs und andererseits auf die Schemata der Bildungswissenschaft. Zudem werden Denkansätze auf kommunikations-, sozial- und kulturwissenschaftlicher Ebenen miteinander verbunden. Als Beispiele für didaktische Settings können integrierte fachdidaktische Grund- und Projektkurse, vertiefende Kurse zur Aneignung, Anwendung und Reflexion von Methoden und Theorien in der jeweiligen Fachdidaktik sowie Kurse, welche eine verschränkte Form von fachdidaktischen, schul- und unterrichtspraktischen Ausbildungsmodulen genannt werden. In Bezug auf die organisatorischen Maßnahmen, welche die Entwicklung solcher

¹⁸⁶ Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien. (2008). *Entwicklung des Lehramtsstudiums im Rahmen der Europäischen Studienarchitektur. Positionspapier*. Zugriff am 30. Jänner 2008 unter <http://homepage.univie.ac.at/peter.ernst/php/spl10/Lehramt.pdf>. S. 1-12. S. 6.

¹⁸⁷ Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien. (2008). S. 7.

didaktischer Settings fördern könnten, ist festzuhalten, dass die Koordination der Fachdidaktiken aus den einzelnen Unterrichtsfächern zum Erfahrungs- und Informationsaustausch genutzt werden soll und fächerübergreifende Theorieveranstaltungen stattfinden sollten. Eine ebenso wesentliche Maßnahme ist die Einrichtung von Fachdidaktischen Zentren in denen Lehrende und ForscherInnen zusammen arbeiten. Zudem wäre die Einrichtung von fakultären und interfakultären Forschungsschwerpunkten zur LehrerInnenbildung und Fachdidaktik eine weitere Maßnahme.¹⁸⁸

Die vierte Zielkompetenz setzt sich aus folgenden Fähigkeiten zusammen: **systematische Erkundungsfähigkeit, Planungsfähigkeit und Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns.** Die systematische „Entwicklungsfähigkeit zielt auf die Erarbeitung empirisch gesicherten Wissens über Unterricht und Schule ab.“ Hierbei gilt es sowohl aktive als auch passive Kenntnisse und Fertigkeiten über empirische Methoden im Bereich der Unterrichtsbeobachtung, –beschreibung und –evaluierung zu erwerben. Die Planungsfähigkeit involviert einerseits den Aspekt der Stundenplanung für die einzelnen Unterrichtseinheiten und andererseits die Planung von Unterrichtscurricula. Diese Thematik setzt sich mit der Frage auseinander, „[w]elche Themen/Inhalte und welche Lernorganisation (Methoden und Medien) [...] geeignet [sind], um bestimmte Lehr-/Lern- und Bildungsziele zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt mit einer konkreten Schulklasse/Zielgruppe zu erreichen/zu erarbeiten [...].“ Die Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns zielt darauf ab, den Studierenden das Wissen über die zu erreichende mögliche Qualität im jeweiligen Unterrichtsfach sowie eine passende Definition von Qualität zu vermitteln. Mögliche didaktische Settings, welche für die Aneignung der eben genannten Kompetenz förderlich wären, sind z.B.: Schulpraktika, welche parallel von universitären Seminaren unterstützt werden; Untersuchungen Schulalltag und Unterrichtsgeschehen – z.B. Interviews mit LehrerInnen/SchülerInnen – von Studierenden sowie dem Erkunden von institutionellen Bedingungen der Schule. Organisatorische Maßnahmen, welche die Schaffung einer solchen Lehr- und Lernumgebung fördern würden, wären beispielsweise das gemeinsame Verfassen von Lehrwerken, gemeinsame

¹⁸⁸ Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien. (2008). S. 7f.

Unterrichtsforschungsprojekte von Fachdidaktik und Bildungswissenschaft an Kooperationsschulen sowie Kooperation von allen involvierten Disziplinen.¹⁸⁹

Die fünfte der Kompetenzen bezieht sich auf die **Kommunikationskompetenz, Diagnose-, Differenzierungs- und Integrationsfähigkeit**. Wesentlicher Bestandteil dieses Kompetenzbereichs ist die Fähigkeit zur Kommunikation. Diese zielt darauf ab „[...] einen entfalteten fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskurs zu führen und diesen Diskurs jeweils an die Anforderungen der Kommunikationssituation anzupassen.“ Kompetenz im Bereich der Kommunikation schließt auch den Aspekt des interdisziplinären Arbeitens im Schulunterricht mit ein und bedeutet, die jeweiligen Fächer je nach AdressatInnen und Ziel angemessen zu bearbeiten. Die Diagnosefähigkeit bezieht sich auf die Fertigkeit Interventionen zu setzen. Diese Interventionen sollen auf organisatorischer, interaktionaler und individueller Ebene gesetzt werden können. Angehende LehrerInnen sollen also dazu befähigt werden, aus fachlichem und fachdidaktischem Wissen heraus unterschiedlicher Lernbiografien zu erkennen und die Individualisierung von SchülerInnen zu fördern. Hierbei gilt es diverse Einflussfaktoren bei der Planung von Lernprozessen zu beachten und die Ergiebigkeit der einzelnen Aneignungsformen zu überprüfen. Bezüglich der Differenzierungs- und Integrationsfähigkeit gilt es, StudentInnen auf den konstruktiven Umgang mit Differenzen (kulturelle, religiöse oder soziale Unterschiede) vorzubereiten. Mögliche Settings zum Erwerb dieser Kompetenz wären beispielsweise die systematische Untersuchung von Unterrichtsprozessen sowie die stete Nachbereitung und Analyse des selbst abgehaltenen Unterrichts, die Auseinandersetzung mit Fallanalysen und verschiedenen Biografien von SchülerInnen oder aber auch Beratung und Unterstützung der jüngeren StudentInnen durch erfahrene, höhersemesterige Studierende. Maßnahmen, durch welche solche didaktische Settings entstehen könnten, wären unter anderem „[d]ie Konzeption und Pflege einer ‚Community‘ von FachkollegInnen, in welcher Studierende partizipativ [...] die wissenschaftliche Diskussion lernen“ sowie die „Abstimmung [...] der didaktischen Formen zwischen den

¹⁸⁹ Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien. (2008). S. 8f.

Studienprogrammen von Wissenschaftsdisziplinen, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und schulpraktischer Ausbildung.“¹⁹⁰

Der **Professionsethos und die (Selbst-) Reflexion** stellt die letzte der sechs zu erwerbenden Zielkompetenzen dar. „Professionsethos wird hier als die Haltung und Bereitschaft einer Lehrperson umschrieben, ihre ‚professionelle Verantwortung‘ und Professionalisierung als einen berufsbegleitenden Prozess wahrzunehmen.“ LehrerInnen sollen sowohl rechtliche als auch moralische und sachliche Verpflichtungen des Schulalltags ins Gleichgewicht bringen können. Dafür ist das Instrument der Selbstreflexion unabdingbar. „In Bezug auf die LehrerInnenrolle beschreibt Selbstreflexion die Bereitschaft und Fähigkeit, die LehrerInnenrolle in einem konkreten Lernprozess beschreibt flexibel und sachbezogen zu konzipieren und zu erhalten.“ Hierbei ist es von besonderer Relevanz die Handlungsfähigkeit als LehrerIn in den Bereichen der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft als einen Prozess des lebensbegleitenden Lernens zu definieren. Veranstaltungen, welche zur Klärung von Selbstkonzepten und handlungsleitenden Wertmaßstäben dienen sowie die Thematisierung von berufsethischen Fragestellungen und der erzieherischen Verantwortung, könnten einen wesentlichen Beitrag zur Aneignung zu dieser Zielkompetenz leisten. Um didaktische Settings solcher Art entstehen zu lassen, wären folgende Maßnahmen im Bereich der Organisation von wesentlicher Bedeutung: Supervision, Coaching und kollegiale Beratung zu einem fixen Bestandteil des Lehrberufs machen; den Aspekt des berufsbegleitenden Lernens auch bei Lehrenden fordern und fördern (hochschuldidaktische Weiterbildung, Reflexionen für AusbilderInnen, etc.); Etablierung und Weiterentwicklung von allen Methoden und Hilfsmitteln der Fachgebiete im Bereich der universitären LehrerInnenbildung (Projekte, Workshops und Programme zu verschiedenen Aspekten der Kooperation, Organisationsentwicklung und fachdidaktischen Forschung).¹⁹¹

Da die universitären Lehramtsstudien wesentliche Resonanz zu verzeichnen haben und die Ausbildung von LehrerInnen einen immer wichtigeren Stellenwert einnimmt, gilt es die LehrerInnenbildung grundlegend zu reformieren und an der Etablierung von Zielkompetenzen zu arbeiten. Die eben formulierten Kompetenzbereiche, welche angehende LehrerInnen während ihrer universitären

¹⁹⁰ Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien. (2008). S. 9f.

¹⁹¹ Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien. (2008). S. 10f.

Ausbildung erwerben sollen sind facettenreich und spiegeln die hohen Ansprüche der Gesellschaft im 21. Jahrhundert wider. Tenor der von der Universität Wien formulierten Kompetenzen ist unter anderem die konstante Zusammenarbeit und der Diskurs zwischen den einzelnen Bereichen der LehrerInnenbildung. Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und schulpraktische Ausbildung sollen zu gleichen Teilen zur LehrerInnenbildung beitragen und angehende LehrerInnen auf die künftige Profession des Lehrers/der Lehrerin vorbereiten. Die inhaltliche Richtung des Positionspapiers der Steuerungsgruppe Lehramt lässt auch erkennen, dass die Zusammenarbeit von Universität und Schule zu stärken gilt. Studierende sollen durch Praktika an Schulen und dazu parallel abgehaltenen Lehrveranstaltungen an den Universitäten die nötigen Fähigkeiten erwerben. Nur durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit und den regen Austausch der einzelnen Fachrichtung kann eine qualitativ hochwertige LehrerInnenbildung zustande kommen und die Studierenden mit den erforderlichen Kompetenzen ausgestattet werden.

8.3. Fazit

Als Resümee lässt sich festhalten, dass die Profession von LehrerInnen facettenreicher denn je ist. Zusehends steigt die Zahl der Anforderungen und um in der Lage zu sein, diese zu bewältigen, bedarf es klar formulierter Kompetenzbereiche die es im Zuge des Studiums zu erwerben gilt. Von besonderer Relevanz ist, dass die eben diskutierten Elemente der universitären LehrerInnenbildung nicht isoliert gesehen werden. Das Anforderungsprofil von LehrerInnen, das Streben nach Professionalisierung sowie der Fokus auf Kompetenzen sind eng miteinander verbunden und bilden somit zentrale Bestandteile einer zielorientierten LehrerInnenbildung im 21. Jahrhundert.

Die Fachdidaktik für das Unterrichtsfach GSP sieht sich als prozessorientiert und versucht somit angehenden LehrerInnen die erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln. Diese Kompetenzen definieren wiederum das Anforderungsprofil von LehrerInnen und zielen mitunter auch auf eine stärkere Professionalisierung des Lehrberufs ab. Um die universitäre LehrerInnenbildung weiter zu entwickeln und qualitativ hochwertig zu gestalten, bedarf es einer steten Weiterentwicklung und Erforschung dieser Bereiche.

9. TENDENZEN FÜR DIE ZUKUNFT

Um die universitäre LehrerInnenbildung zukunftsorientiert und qualitativ hochwertig zu gestalten, beinhaltet der Entwicklungsplan der Universität Wien von 2008 (S. 28) die anzustrebenden Zielsetzungen bis zum Jahr 2012. Für die Weiterentwicklung der universitären Lehramtsstudien wurden verschiedene Maßnahmen gesetzt. Eine gesetzte Maßnahme ist beispielsweise die „Etablierung eines besonderen Qualitätssicherungssystems für die LehrerInnenbildung (in Kooperation mit Schulen und Schulaufsicht)“. Weiters sollen Maßnahmen hinsichtlich des „Ausbau[s] der Weiterbildung von AbsolventInnen der Lehramtsfächer im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens [...]“ gesetzt werden. Ebenso sollen „[...] Kooperationsmodelle mit Pädagogischen Hochschulen im Wiener Raum mit dem Ziel der Kompetenzbündelung der vorhandenen Expertise und der Diskussion von Schnittstellen in den Ausbildungsgängen [...]“ entwickelt werden. Um den LehramtsstudentInnen Orientierungshilfen in den Bereichen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Pädagogik zu geben und ihnen Unterstützung für die Entscheidung über die Berufswahl zu geben, sollen konvergierende Orientierungsphasen konzipiert werden.¹⁹² Eine weitere Maßnahme zur Verbesserung der LehrerInnenbildung ist die „Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen fachwissenschaftlichen Ausbildung der Studierenden durch die verstärkte Vernetzung von FachwissenschaftlerInnen verschiedener Disziplinen [...]“. Es gilt also die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu verbessern und neue Aspekte in die jeweiligen Unterrichtsfächer einfließen zu lassen. Zudem soll eine „Verstärkung der europaweiten und internationalen Kooperation im Bereich der LehrerInnenbildung [...]“ erzielt werden. Die Universität Wien setzte in diesem Bereich die erste Maßnahmen indem sie am europäischen Universitätsnetzwerk ‚Campus Europae‘ mitwirkte.¹⁹³ Hinsichtlich der Weiterentwicklung der Lehramtsstudien bilden sowohl Kooperation als Kommunikation – auf europäischer und internationaler Ebene – elementare Bestandteile der zukunftsorientierten LehrerInnenbildung.

Prinzipiell gilt es, neue Entwicklungslinien in die Ausbildung von LehrerInnen einzubringen. Die Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien formulierte

¹⁹² Universität Wien 2012. Entwicklungsplan der Universität Wien. (2008). S. 28.

¹⁹³ Universität Wien 2012. Entwicklungsplan der Universität Wien. (2008). S. 28.

im Zuge eines Positionspapiers (Mai 2008) zur ‚Entwicklung der Lehramtsstudien im Rahmen der Europäischen Studienarchitektur‘ die wesentlichen Maximen für die Entwicklung der Lehramtsstudien an der Wiener Universität. In dieser Erklärung werden insgesamt acht maßgebende Leitlinien zur Weiterentwicklung der universitären LehrerInnenbildung angeführt.¹⁹⁴

Als erste Leitlinie wird festgehalten, dass „[b]ei der Konzipierung und Implementierung der Lehramtscurricula in der BA- und MA-Struktur [...] die Eigenständigkeit des Lehramtsstudiums nicht nur im Professionalisierungsblock sondern auch in der fachlichen Bildung umzusetzen [ist]“. Dieser Standpunkt impliziert, dass bei der Gestaltung der Lehrveranstaltungen die Lehramtsstudien ausreichend Berücksichtigung erfahren und die Inhalte für Lehramtsstudierende von Relevanz sind.

Eine weitere Maxime ist das Einbinden aller vier Säulen der LehrerInnenausbildung (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraxis) in Bezug auf alle der sechs im Entwicklungsplan formulierten Zielkompetenzen (vgl. Kapitel 8.3.2.). Das bereits bestehende Vier-Säulen-Modell in der LehrerInnenbildung soll stetig weiter entwickelt werden und auch in der Bologna-konformen Studienarchitektur die Basis der universitären LehrerInnenbildung sein.

Als dritte Leitlinie wird angeführt, dass die Entwicklung der Studienpläne für die einzelnen Fächer dezidiert zur Entwicklung sowie zum weiteren Ausbau der Zielkompetenzen beizutragen haben. Das bedeutet, dass den einzelnen Kompetenzbereichen viel Aufmerksamkeit gegeben werden muss und die Studienpläne so entwickelt werden sollen, dass dementsprechende didaktische Settings zum Erwerb dieser Kompetenzen konzipiert und miteingebunden werden.

Punkt vier bezieht sich auf das integrative Prinzip der LehrerInnenbildung, welches durch die Maßnahmen von Forschung, Lehre und Weiterbildung umgesetzt werden soll. Bezüglich Forschung soll eine „Vernetzung der ForscherInnen aus der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft in integrativen Forschungsvorhaben [...] [entstehen]“. Die Lehre soll durch „Einführung bzw. Ausbau integrierter Lehrveranstaltungen in der konkreten Zusammenarbeit von Bildungswissenschaft/Fachdidaktik,

¹⁹⁴ Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien. (2008). S. 4.

Fachwissenschaft/Fachdidaktik sowie schulpraktische[r] Umsetzung, Team Teaching, kombinierte[r] Kurse, Verschränkung von universitärer Ausbildung und Unterrichtspraktikum [...] vertieft und weiter entwickelt werden. Im Bereich der Weiterentwicklung soll ein „Auf- bzw. Ausbau eines eigenständigen universitären Fortbildungsangebotes für LehrerInnen [...] [und die] Entwicklung fächerübergreifender Lehrgänge [...]“ stattfinden. Weiters gilt es „[...] Kooperationsstrukturen mit den pädagogischen Hochschulen und anderen Einrichtungen der LehrerInnenfortbildung“ zu etablieren.

In der fünften Leitlinie des Positionspapiers (2008, S. 4) wird formuliert, dass „[d]ie fachwissenschaftliche Dimension der LehrerInnenbildung [...] lehramtsbezogen weiterentwickelt werden [sollte].“ Dies impliziert, dass die von den Fachwissenschaften angebotenen Lehrveranstaltungen dem Kompetenzaufbau der Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe I und II dienen sollen. Die Konzipierung des Lehrangebots erfordert daher eine Reflexion über die Vorgaben der Lehrpläne sowie empirischer Befunde über den Schulunterricht im jeweiligen Unterrichtsfach.¹⁹⁵

Hinsichtlich der schulpraktischen Dimension, so angeführt in der sechsten Maxime, besteht Bedarf auf der organisatorischen Weiterentwicklung. Vor allem „[...] in Bezug auf die durchgehende Institutionalisierung des Kooperationsschulmodells, sowie in Bezug auf die Erweiterung des schulpraktischen Angebots der einzelnen Curricula [...].“ Zudem ist es auch von wesentlicher Bedeutung die Strukturen der Kooperation und Kommunikation zwischen den einzelnen der in der LehrerInnenbildung beteiligten Behörden auszubauen.

Punkt sieben bezieht sich auf die „Entwicklung spezifischer Berufsprofile und die Einrichtung entsprechender Stellen für HochschullehrerInnen in der LehrerInnenbildung [...]“ (Positionspapier 2008, S. 4). Ferner ist ebenso die Anbindung von Schulen an die Universitäten für die Weiterentwicklung der universitären Lehramtsstudien von besonderer Relevanz.

Als letzte Leitlinie wird die „Stärkung der empirischen Orientierung der Lehramtsstudien [...]“ angeführt. Im Sinne einer konstanten Qualitätssicherung sowie einer Förderung der empirischen Unterrichtsforschung, stellt dieser Aspekt

¹⁹⁵ Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien. (2008). S. 4.

eine Form der begleitenden Forschung für die universitäre Lehre dar.¹⁹⁶ Es also die Dimension der Qualitätssicherung als zusehends in die LehrerInnenbildung zu involvieren.

Wie die Darstellung zeigt, sind von der Universität Wien zahlreiche Maßnahmen zur Verbesserung und Progression der universitären Lehramtsstudien formuliert worden; damit wird auch explizit die Ernsthaftigkeit der Weiterentwicklung artikuliert. Die angeführten Leitlinien schließen alle für die LehrerInnenbildung relevante Aspekte ein und versuchen den Ansprüchen einer qualitativ hochwertigen LehrerInnenbildung gerecht zu werden. Fakt ist, und dies gilt es hervorzuheben, dass jegliche Bemühungen die LehrerInnenbildung zu verbessern ein hohes Maß an Engagement fordern und den involvierten Personen sehr viel Energie abverlangen.

10. SCHLUSSWORT

„Lehrerbildung ist – neben der Kindererziehung – eine der wichtigen kulturellen Investitionen einer Gesellschaft in ihre Zukunft.“ (Ecker 2005, S. 41)

LehrerInnen und deren Ausbildung sind immer wieder im Kreuzfeuer der Kritik. Fast täglich sind in diversen österreichischen Tageszeitungen mehr oder weniger negative Artikel über die Profession des/der Lehrers/Lehrerin und den Ausbildungsstand von SchülerInnen zu lesen. Immer wieder zeigt sich nach dem Veröffentlichen von internationalen Studien oder Vergleichen im Bereich Bildungs- und Schulwesen große Empörung. Man könne es kaum glauben, so die immer wieder kehrenden Reaktionen von Laien und ExpertInnen, dass das österreichische Bildungssystem so schlecht ist. Dies gilt es selbstverständlich zu ändern; denn in unserer leistungsorientierten und auf Wissensbeständen basierten Leistungsgesellschaft, ist eine profunde Ausbildung das Um und Auf für einen erfolgreichen beruflichen Werdegang. Allerdings gilt es hier anzumerken, dass größtenteils Negativschlagzeilen die Presse dominieren. Unglücklicherweise sind nur zu selten positive Berichte über LehrerInnen und

¹⁹⁶ Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien. (2008). S. 4.

deren Engagement, Resonanz von gelungenen Schulprojekten auf nationaler oder internationaler Ebene oder erfolgreich abgelegten Reifeprüfungen zu vernehmen. Die oft harsche Kritik an der Arbeit von LehrerInnen wirkt sich auf die Weiterentwicklung der Systeme der LehrerInnenbildung aus. Für die LehrerInnenausbildung bedeutet dieser Sachverhalt, dass neue Entwicklungstendenzen wahrzunehmen sind und an einer Realisierung entsprechender Maßnahmen zu arbeiten ist.

Wie die vorgelegte Arbeit erkennen lässt, ist die LehrerInnenbildung als diffiziles Metier zu beschreiben. LehrerInnen und die Systeme der LehrerInnenausbildung stehen zusehends unter einem enormen gesellschaftlichen sowie bildungspolitischen Druck. Zudem kommt die Tatsache, dass eine exzellente Ausbildung sowie der Erwerb diverser Kompetenzen zentrale Elemente der Leistungsgesellschaft des 21. Jahrhunderts sind. Eben deshalb sollte es ein Anliegen unserer Gesellschaft sein, der Ausbildung von LehrerInnen die nötige Aufmerksamkeit sowie die erforderlichen Ressourcen entgegenzubringen. „Bildungschancen sind Lebenschancen“ (Neugebauer 1985, S. 107). Man könnte es kaum treffender formulieren. Das eben angeführte Zitat bedarf wohl keiner weiteren Erläuterung, denn es ist offenkundig, dass Bildung ein äußerst wesentlicher Stellenwert in unserer Gesellschaft zukommt.

LehrerInnen sollen der bildungspolitischen Priorität, junge Menschen im Verlauf ihrer Ausbildung zu mündigen, selbstständigen und verantwortungsbewussten StaatsbürgerInnen zu erziehen, folge leisten. Um die Ausbildung unserer Jugend sind sowohl Politik als auch Gesellschaft selbstverständlicher Weise äußerst bemüht. Im Gegensatz dazu, war man um die Ausbildung der LehrerInnen lange Zeit eher weniger bemüht. Erst mit Ende der Siebziger Jahre wurde begonnen, sich um die Ausbildung von LehrerInnen zu bemühen und sich mit dieser Thematik im wissenschaftlichen Kontext auseinander zu setzen. Sukzessive nahm der Stellenwert der LehrerInnenausbildung zu und es wurde verstanden, dass nicht nur die Ausbildung von SchülerInnen von zentraler Bedeutung sein darf, sondern auch die Ausbildung von LehrerInnen. Somit kann festgehalten werden, dass die fortlaufende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik der universitären LehrerInnenausbildung bereits viele positive Veränderungen zufolge hatte. Hervorzuheben ist auch, dass bei der Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung für höhere Schulen keine Stagnation

zu erkennen ist. Wenn auch erst in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren wesentliche Veränderungen bei der universitären LehrerInnenbildung zu erkennen waren, so waren es zahlreiche positive Veränderungen, welche auch zu einer Aufwertung des Lehramtsstudiums führten. Beispielsweise ist im Bereich der Fachdidaktik – dank dem Engagement einiger WissenschaftlerInnen – eine enorme Dynamik zu verzeichnen.

Wenn es um Reformen in der LehrerInnenbildung geht, so scheitert es mit Sicherheit nicht an mangelnden Ideen oder Vorschlägen, sondern vielmehr an standespolitisches Interessen, dem vehementen Beharren auf wohl behüteter Traditionen und der oftmals großen Skepsis gegenüber Neuem. In diesem Sinne plädiere ich für Offenheit, dem Zulassen von neuen Denkansätzen und zuweilen ein Abweichen von üblichen Normen und Gesetzmäßigkeiten. Abschließend ist es mir ein Anliegen mich für Kooperation und die gegenseitige Unterstützung aller beteiligten Gruppen sowie ein Unterlassen der schier unaufhörlichen Schuldzuweisungen auszusprechen. Anstatt die kostbare Zeit und Energie der Lösungsfindung und Verbesserung zu widmen, ist man auf der Suche nach einem Sündenbock und mit der gegenseitigen Schuldzuweisung beschäftigt. Daher plädiere ich auch ganz generell für eine bessere, effizientere Zusammenarbeit der Institutionen und für eine Bewusstmachung der Sachlage. Dies impliziert für mich, dass bei Diskussionen zur Verbesserung der LehrerInnenbildung die betroffenen Personengruppen – also StudentInnen, zukünftige LehrerInnen und SchülerInnen – und nicht parteipolitische Auffassungen im Vordergrund stehen sollten. Leidtragende des Dissenses sind zum einen die LehrerInnen, welche durch mangelnde Berufserfahrung oder Kenntnisse scheitern, und zum anderen die SchülerInnen, welche ebenfalls unter der Situation leiden. „Was auf jeden Fall geschehen muß, ist eine engere Zusammenarbeit zwischen Pädagogen, Fachwissenschaftlern, Didaktikern und erfahrenen Lehrern, um die Ausbildung der Studierenden zu verbessern. Aus dem bisherigen Gegeneinander oder bestenfalls Nebeneinander sollte ein Miteinander werden“ (Wildner 1995, S. 21). Es mag wohl pathetisch klingen, aber ich hoffe, einer Generation von LehrerInnen angehören zu dürfen, welche die Gesprächsbereitschaft zwischen allen beteiligten Personen und Institutionen als wichtig erachtet und diese auch fördern will. Eine Generation für welche letztendlich die SchülerInnen und deren Entwicklung im Vordergrund stehen.

LITERATURVERZEICHNIS

Gesetzestexte

BGBI. 1955. Nr. 154. Bundesgesetz: Hochschul-Organisationsgesetz.

BGBI. 1966. Nr. 177. Bundesgesetz: Allgemeines Hochschul-Studiengesetz.

BGBI. 1967. Nr. 300 & 301. Verordnung: 1. und 2. Durchführungsverordnung zum Allgemeinen Hochschul-Studiengesetz.

BGBI. 1975. Nr. 258. Bundesgesetz: Universitäts-Organisationsgesetz UOG.

BGBI. 1975. Nr. 323. Bundesgesetz: 5. Schulorganisationsgesetz-Novelle.

BGBI. 1975. Nr. 442. Verordnung: Studienordnung für die Studienrichtung Geschichte.

BGBI. 1977. Nr. 170. Verordnung: Studienordnung für die pädagogische Ausbildung von Lehramtskandidaten.

BGBI. 1980. Nr. 60. Verordnung: Änderung der 4. Durchführungsverordnung zum Allgemeinen Hochschul-Studiengesetz.

BGBI. 1982. Nr. 365. Bundesgesetz: 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle.

BGBI. 1982. Nr. 367. Bundesgesetz: 7. Schulunterrichtsgesetz-Novelle.

BGBI. 1985. Nr. 271. Bundesgesetz: 8. Schulorganisationsgesetz-Novelle.

BGBI. 1985. Nr. 108. Verordnung: Änderung der die Studienordnung für die pädagogische Ausbildung von Lehramtskandidaten.

BGBI. 1988. Nr. 145. Bundesgesetz: Unterrichtspraktikumsgesetz – UPG.

BGBI. 1989. Nr. 2. Bundesgesetz: Änderung des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes.

BGBI. 1993. Nr. 76. Verordnung: Studienordnung für die Studienrichtung Geschichte.

BGBI. 1993. Nr. 323. Verordnung: 14. Schulorganisationsgesetz-Novelle.

BGBI. 1993. Nr. 341. Bundesgesetz: Änderung des Allgemeinen Hochschulstudiengesetzes.

BGBI. 1993. Nr. 805. Bundesgesetz: Organisation der Universitäten (UOG 1993).

BGBI. 1994. Nr. 272. Bundesgesetz, mit dem das Bundesgesetz über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen geändert wird.

BGBl. 1994. Nr. 482. Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung, mit der die Studienordnung für die pädagogische Ausbildung von Lehramtskandidaten geändert wird.

BGBl. 1997. Nr. 48. Bundesgesetz: Universitäts-Studiengesetz – UniStG.

BGBl. 1998. Nr. 131. Bundesgesetz: Änderung des Universitäts-Studiengesetzes.

BGBl. 1999. Nr. 94. Bundesgesetz: über die Studien an Akademien und über die Schaffung von Hochschulen für pädagogische Berufe (Akademien-Studiengesetz 1999 – AStG).

BGBl. 1999. Nr. 96. Bundesgesetz: Änderung des Schulorganisationsgesetzes.

BGBl. 2001. Nr. 105. Bundesgesetz: Änderung des Universitäts-Studiengesetzes.

BGBl. 2002. Nr. 120. Bundesgesetz: Universitätsgesetz 2002 sowie Änderung des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten und des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten der Künste.

BGBl. 2003. Nr. 55. Bundesgesetz: Änderung des Unterrichtspraktikumsgesetzes.

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

Monographien

Achs, O. (1990). Das österreichische Bildungssystem. Ein Überblick. Wien: Typographische Anstalt.

Bast, G. (1992). Das österreichische Hochschulsystem. (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Bast, G. (Hrsg). (2002). UniStG. Universitätsstudiengesetz. (2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Wien: Manz.

Bauer, B. (2004). Geschichte des österreichischen Bildungswesens von 1918 bis in die Gegenwart: unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der LehrerInnen. Diplomarbeit, Universität Wien, Institut für Geschichte.

Blüml, K. & Böck, S. (Hrsg). (1988). Schulpraktikum. Neue Wege in der Lehrerbildung. Wien: Literas-Universitätsverlag.

BMBWK. (Hrsg). (1998). Bildungsentwicklung in Österreich. 1997-2000. Wien: BMBWK.

- BMBWK. (Hrsg.). (2004). Bildungsentwicklung in Österreich. 2000-2003. Wien: BMBWK.
- BMUKK & BMWF (Hrsg.). (2008). Bildungsentwicklung in Österreich. 2004-2007. Wien: BMUKK & BMWF.
- BMWF (Hrsg.). (1975). Die Hochschulen in Österreich. OECD-Länderprüfung. Band 1. Wien: BMWF.
- BMWF (Hrsg.). (1976). Die Hochschulen in Österreich. OECD-Länderprüfung. Band 2. Wien: BMWF.
- Bräuer, Gabriele Christine. (1999). Lehrerrolle und Berufsverständnis – Ein Beitrag zur Leitbilddiskussion. Diplomarbeit, Universität Wien, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät.
- Brunner, W. (1978). Handbuch des österreichischen Hochschulwesens. (9. Auflage). Wien: Ranner.
- Buchberger, F. & Heissenberger, M. (1992). Lehrerbildung in Österreich. Europäische Bildungskooperation. Österreichisches ERASMUS Büro.
- Büro für Europäische Bildungskooperation (Hrsg.). (1992). Lehrerbildung in Österreich. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Dermutz, S. (1983). Der österreichische Weg: Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik. (Österreichische Texte zur Gesellschaftskritik, 15). Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Doll, H. (1997). Die Entwicklung der universitären Lehrerbildung an der Universität Wien: fachwissenschaftliche und pädagogische Ausbildung. Dissertation, Universität Wien, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät.
- Drischl, Otto. (Bearb.). (1984). Allgemeines Studien-Hochschulgesetz (AHStG). (2. Auflage). Wien: BMWF.
- Ecker, A. & Zahradnik, M. (1987). Familie und Schule. Sozialgeschichtliche Aspekte. (2. Auflage). (Beiträge zur Lehrerfortbildung, 26). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, H. (1988). Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart. (Band 5). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, H. (1995). Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Engelbrecht, H. (1998). Veränderungen im Erziehungsanspruch der österreichischen Schule: ein historischer Exkurs. Retrospektiven in Sachen Bildung, R. 2 Studien Nr. 25. Klagenfurt: Abteilung für Historische und Vergleichende Pädagogik, Universität Klagenfurt.

- Gruber, K.-H. (1990). Das Bildungswesen in Österreich. Wien: Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien.
- Guglia, O. (1960). 200 Jahre österreichische Bildung und Erziehung. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Hackl, E. (1992). Das österreichische Bildungssystem in Veränderung. Bericht an die OECD über die geplanten Diversifikationen des Postsekundarsektors. Wien: Manz.
- Hauser, W. & Kostal, M. (Hrsg.). (1997). Bundesgesetz über die Studien an den Universitäten. Universitäts-Studiengesetz. Wien: Verlag Österreich.
- Kasparovsky, H. & Wadsack, I. (2004). Das österreichische Hochschulsystem. (2. Auflage). Wien: BMBWK.
- Kasparovsky, H. & Wadsack, I. (2007). Das österreichische Hochschulsystem. (3. Auflage). Wien: BMWF.
- Köbler, G. (Hrsg.). (2007). Juristisches Wörterbuch. Für Studium und Ausbildung. (14., neubearbeitete Auflage). München: Verlag Franz Vahlen.
- Langer, F. (Red.). (1985). 15 Jahre Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Wien: BMWF.
- Lenz, W. & Brünner, C. (Hrsg.). (1990). Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung – Weiterbildung. Bericht einer Arbeitsgruppe der Österreichischen Rektorenkonferenz. Wien: Böhlau.
- Neugebauer, M. (Hrsg.). (1962). Die neuen Schulgesetze. Im Anhang der vollständige Gesetzestext. Wien: Jungbrunnen.
- Neugebauer, F. & Riegler, F. (1999). Schulunterrichtsgesetz mit Verordnungen. (3., neu bearbeitete Auflage). Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes.
- Pfennighauser, H. (Hrsg.). (1999). Studienpläne 2002. Positionen und Perspektiven der Reformdiskussion; eine Tagung der Universität Wien "Studienpläne nach UniStG" am 20./21. November 1998. Wien: WUV-Universitäts-Verlag.
- Plöger, W. & Anhalt, E. (1999). Was kann und soll Lehrerbildung leisten? Anspruch und „Realität“ des erziehungswissenschaftlichen in der Lehrerbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Posch, P. & Altrichter, H. (Hrsg.). (1992). Bildung in Österreich. Analysen und Entwicklungsperspektiven. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Schmied, G. (1992). Schulpolitik im Wandel. Schulreform und Schulentwicklung zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Diplomarbeit, Universität Wien, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät.

Schnell, H. (1993). Bildungspolitik in der Zweiten Republik. Wien: Europaverlag.

Statistik Austria. (Hrsg.). (2008). Bildung in Zahlen 2006/07. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria.

Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim [u.a.]: Beltz, 2001.

Beiträge in Sammelbänden und Monographien

Auer, C. & Rechberger, W. (1990). Demokratisierung von Wissenschaft und Universität. In Auer, C., Feith, G. & Rechberger, W. Universität und Demokratie in Österreich. Zur empirischen und theoretischen Relevanz. Beiträge zum Universitätsrecht, Band 11 (S. 1-21). Wien: Manz.

Berlakovich, A. & Weber, E. (1999). Universitätsstudiengesetz: Die wichtigsten Neuerungen. In Pfennighauser, H. (Hrsg.). Studienpläne 2002. Positionen und Perspektiven der Reformdiskussion; eine Tagung der Universität Wien "Studienpläne nach UniStG" am 20./21. November 1998 (15-19). Wien: WUV-Universitäts-Verlag.

Brunner, K. (1983). Bericht über die Situation der Fachdidaktik Geschichte und Sozialkunde. In Altrichter, H., Fischer, R., Posch, P., Tietze, W. & Zenkl, M. (Hrsg.). Fachdidaktik in der Lehrerbildung. (Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt, Band 2, S. 322-324). Wien [u.a.]: Böhlau.

Buchberger, F. & Buchberger, I. (2002). Aktuelle Entwicklungslinien von LehrerInnenbildung in Europa. In Sertl, M. & Falkinger, B. (Red.) LehrerInnenbildung in Bewegung? Zur Reform der Pädagogischen Akademien (Schulheft 108, 9-30). Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.

Dermutz, S. (2007). Strukturprobleme der Schule sind Strukturprobleme der Bildungspolitik. In Hackl, B. & Pechar, H. (Hrsg.). Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform (9-27). Wien [u.a.]: Studien Verlag.

Ecker, A. (1990). Zum gegenwärtigen Stand der universitären Lehrerbildung in Österreich. In Lenz, W. (Hrsg.). Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung - Weiterbildung. Bericht einer Arbeitsgruppe der Österreichischen Rektorenkonferenz (S. 54-72). Wien: Böhlau.

Ecker, A. (1995). Das fachdidaktische Curriculum für "Geschichte und Sozialkunde". Ein Modell zur stärkeren Integration der fachlichen, fachdidaktischen, schulpraktischen und allgemeinen pädagogischen Ausbildung an der Universität Wien. In Oswald, F. (Hrsg.). Pädagogik - Fachwissenschaft - Fachdidaktik - Berufspraxis. (Interaktion III, S. 22-37). Wien: Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien.

Ecker, A. (Hrsg.). (2005). Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien. Vorwort. Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Peter Lang.

Ecker, A. (2005). Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien. In Ecker, A. (Hrsg.). Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien (12-41). Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Peter Lang.

Edel, K. & Ecker, I. (2005). Evaluation der Kooperationsstrukturen in der Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In Ecker, A. (Hrsg.). Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien (97-115). Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Peter Lang.

Engelbrecht, H. (1998). Zielvorstellungen der österreichischen Bildungspolitik in der Zweiten Republik. In Zdarzil, H. & Severinski, N. (Hrsg.). Österreichische Bildungspolitik in der Zweiten Republik (S. 19-38). Wien: Verlag Kaiser.

Fürnrohr, W. (1972). Entwurf eines Lernzielkatalogs für das Studium der Geschichtsdidaktik im Rahmen künftiger Lehrerausbildung. In W. Fürnrohr, & J. Timmermann (Hrsg.), Geschichtsdidaktisches Studium in der Universität (S. 27-29). München: E. Strumberger.

Hanisch, G. & Katschnig, T. (2005). Identität der Fachdidaktiken. In Ecker, A. (Hrsg.). Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien (S. 43-60). Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Peter Lang.

Hofmann, F. & Thonhauser, J. (1998). Ich will Lehrer/in werden. Ich will Lehrer/in werden? Zur Gestaltung der Studieneingangsphase. In Diem-Wille, G. & Thonhauser, J. (Hrsg.). Innovationen in der universitären Lehrerbildung (S. 91-110). Innsbruck [u.a.]: Studien Verlag.

Hromada, W. (1999). Die Dynamisierung der Schule erzwingt die Dynamisierung der LehrerInnenbildung. In Pfennighauser, H. (Hrsg.). Studienpläne 2002. Positionen und Perspektiven der Reformdiskussion; eine Tagung der Universität Wien "Studienpläne nach UniStG" am 20./21. November 1998 (S. 366-369). Wien: WUV-Universitäts-Verlag.

Kraler, C. & Schratz, M. (Hrsg.). (2008). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Einleitung. Münster [u.a.]: Waxmann.

Oswald, F. (1995). Die Vielfalt der Aufgaben und die Organisation des ZSP. Das Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien. In Oswald, F. ZSP – Organisation und Bildungsauftrag einer universitären Institution. (Interaktion II, S. 7-14). Wien: Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien.

Oswald, F. (1998). Ein Zentrum für universitäre Lehrerbildung. In Zdarzil, H. & Severinski, N. (Hrsg.). Österreichische Bildungspolitik in der Zweiten Republik (S. 117-128). Wien: Verlag Kaiser.

Pollheimer, K. (2000). Das Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien (Institut für schulpraktische Ausbildung). Die allgemeine pädagogische Ausbildung und die schulpraktische Ausbildung der Lehramtsstudierenden. Eine besondere Herausforderung für die universitäre Lehrerbildung. In Hager, G., Pollheimer, K. & Wagner, G. (Hrsg.). Dimensionen einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Festschrift für Friedrich Oswald (S. 207-216). Wien [u.a.]: Studienverlag.

Posch, P. (1983). Fachdidaktik in der Lehrerbildung. In Altrichter, H., Fischer, R., Posch, P., Tietze, W. & Zenkl, M. (Hrsg.). Fachdidaktik in der Lehrerbildung. (Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt, Band 2, S. 19-33). Wien [u.a.]: Böhlau.

Riedl, A. (1990). Zum Status Quo der Lehrerausbildung an österreichischen Universitäten. Eine Bestandsaufnahme für die Zukunft. In Lenz, W. (Hrsg.). Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung - Weiterbildung. Bericht einer Arbeitsgruppe der Österreichischen Rektorenkonferenz (S. 172-181). Wien: Böhlau.

Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In Kraller, C. & Schratz, M. (Hrsg.). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Einleitung (S. 123-149). Münster [u.a.]: Waxmann.

Seebauer, R. (1993). Zwischen Reformbestrebungen und Konservativismus. Zur Geschichte der Lehrerbildung in Wien. Veröffentlichungen des Wiener Stadt- und Landesarchivs, Reihe B: Ausstellungskataloge, (38), 3-14.

Seel, H. (1990). Situationsanalyse der Ausbildung für Lehrer an höheren Schulen an den österreichischen Universitäten. In Lenz, W. (Hrsg.). Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung - Weiterbildung. Bericht einer Arbeitsgruppe der Österreichischen Rektorenkonferenz (S. 163-71). Wien: Böhlau.

Terhart, E. (1998). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In Altrichter, H. (Hrsg.). Handbuch zur Schulentwicklung (S. 560-585). Innsbruck [u.a.]: Studien-Verlag.

Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In Hilligus, A. & Rinkens, H.-D. (Hrsg.). Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung. Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Band II, S. 29-41). Berlin: LitVerlag.

Wildner, P. (1988). Das Theorie-Praxis-Problem im Spiegel der neuen Lehrerausbildung. In Blüml, K. & Böck, S. (Hrsg.). Schulpraktikum. Neue Wege in der Lehrerbildung (1. Auflage, S. 55-64). Wien: Literas Universitätsverlag.

Wildner, P. (1995). Zwischen hoffen und bangen. Was soll und darf die Schulpraxis von Junglehrerinnen und Junglehrern erwarten? In Oswald, F.

(Hrsg). Pädagogik - Fachwissenschaft - Fachdidaktik - Berufspraxis. (Interaktion III, S. 15-21). Wien: Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien.

Artikel in Zeitschriften

Diem-Wille, G. (1983). Modell einer Schulreform von unten. Zur Verbesserung der Kooperations- und Problemlösungsfähigkeit in einem Lehrkörper. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Schwerpunktthema: Schulpolitik in Österreich, 12, 87-104.

Ecker, A. (1992). Sechs Thesen zur fachdidaktischen Ausbildung. Didaktik – Zeitschrift für Bildungsforschung, 2, 18-30.

Hussek, E. (1999). Der Typus »Lehrer 2000«. Didaktik – Unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung, 2, 9.

Thonhauser, J. (1995). Warum Reform der universitären Lehrerbildung? Zehn Thesen. Didaktik Unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung, 1, 40-42.

Thonhauser, J. (1999). Fachdidaktik: (K)ein Grund zum Jubeln? Essayistische Überlegungen. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 23, 126-135.

Wagner, G. (1994). Stand und Ausblick der Lehramtsausbildung. Didaktik – Unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung, 3, 57-63.

Wagner, G. (1995/1996). 10 Defizite in der Ausbildung für angehende Lehrende. Didaktik – Unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung, 4/1, 49-50.

Wimmer, R. (1983). Lehrerfortbildung und innere Schulreform. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Schwerpunktthema: Schulpolitik in Österreich, 12, 71-86.

Wollansky, G. (1983). Schulpolitik in Österreich: Ein Überblick. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Schwerpunktthema: Schulpolitik in Österreich, 12, 5-18.

Onlineressourcen

Auszug aus dem Studienplan für das „Lehramtsstudium“ an der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Zugriff am 18. September 2008 unter <http://www.univie.ac.at/wirtschaftsgeschichte/FDGeschichte/StudienplanNeu.html> . S. 1-35.

Bericht über die Informationsveranstaltung der österreichischen Bologna Follow-Up Kontaktstelle für Vertreterinnen und Vertreter tertiärer Bildungseinrichtungen am 17. Juni 2002 [...] Universität Wien. (2002). Zugriff am 31. Jänner 2009 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/7539_bericht_170602.pdf. S. 1-44.

BMUKK. *Bildungswege nach der Matura*. Zugriff am 3. November 2008 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_nachmatura.xml. S. 1-3.

BMUKK. *Bildungswesen in Österreich – Historische Entwicklung. Zeittafel*. Zugriff am 3. November 2008 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zeittafel.xml>

BMWF. (2000). *The Bologna Declaration: an explanation*. Zugriff am 23. November 2008 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Bologna_explanation.pdf. S. 1-4.

Basisinformationen zu den PISA-Studien. Zugriff am 23. November 2008 unter http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1,00.html.

Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der europäischen Hochschulministerinnen und –minister 19. September 2003 in Berlin. (2003). Zugriff am 31. Jänner 2009 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/kommunikee.pdf. S. 1-11.

Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. (1999). Zugriff am 31. Jänner 2009 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/bologna_dt.pdf. S. 1-6.

Ecker, A. (2001). *Das fachdidaktische Curriculum*. Zugriff am 29. September 2008 unter <http://wirtges.univie.ac.at/FDGeschichte/FachdidaktischeAusbildung.html>. S. 1-2.

Ecker, A. (2001). *Die Wiener Geschichtsdidaktik*. Zugriff am 29. September 2008 unter <http://wirtges.univie.ac.at/FDGeschichte/GeschichteFD.html>. S. 1-5.

Ecker, A. *Lehrerbildung angesichts eines des 'beschleunigten Kulturwandels': Komplexe Gesellschaftsstrukturen und komplexe Lernprozesse*. Zugriff am 14. Februar 2009 unter http://wirtges.univie.ac.at/LV_Ecker/FD_GD1.html#Lehrerbildung.

Europäischer Hochschulraum. Der Bologna-Prozess im Überblick. Beschreibung der Entwicklungsschritte. Zugriff am 31. Jänner 2009 unter <http://www.bmwf.gv.at/euinternationales/bolognaprozess/ueberblick/>. S. 1-6.

Londoner Kommuniqué. (2007). *Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung*. Zugriff am 31. Jänner 2009 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/london_komm_de_18052007.pdf. S. 1-8.

Mettinger, A. (2007). *Entwicklungslinien der integrierten LehrerInnenausbildung an der Universität Wien*. Präsentation. Zugriff am 31. Jänner 2009 unter http://rektorat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Vortraege/Vortraege_ME/Entwicklungsleitlinien_der_integrierten_LehrerInnenausbildung_an_der_UW.pdf. S. 1- 12.

ÖVP. (Hrsg). (1995). *Grundsatzprogramm. Beschlossen am 30. ordentlichen Parteitag der Österreichischen Volkspartei am 22. April 1995 in Wien*. Zugriff am 23. November 2008 unter <http://www.oevp.at/download/000298.pdf>. S. 1-28.

Pädagogische Hochschulen. Aus 51 werden 14. Zugriff am 18. November 2008 unter http://www.schule.at/index.php?url=news&news=&bereich=&suchtext=&news_id=4431. S. 1-2.

Rat der Europäischen Union. (2002). *Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa*. 11762/02 EDUC 102 – KOM(2001) 501 endg. Brüssel: Zugriff am 16. Jänner 2009 unter http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/de/misc/69812.pdf. S. 1-50.

Sorbonne Joint Declaration. Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System. (1998). Zugriff am 31. Jänner 2009 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/CoP034_Sorbonne_declaration.pdf. S. 1-2.

SPÖ-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg). (1998). *SPÖ. Das Grundsatzprogramm*. Zugriff am 23. November 2008 unter http://www.spoe.at/bilder/d251/spoe_partei_programm.pdf. S. 1-31.

Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien. (2008). *Entwicklung des Lehramtsstudiums im Rahmen der Europäischen Studienarchitektur. Positionspapier*. Zugriff am 30. Jänner 2008 unter <http://homepage.univie.ac.at/peter.ernst/php/spl10/Lehramt.pdf>. S. 1-12.

Student Point. (2006). *Die Universität Wien. Organisationseinheiten*. Zugriff am 20. Jänner 2009 unter <http://studieren.univie.ac.at/index.php?id=214>. S. 1.

Student Point. (2006). *Lehramtsstudien*. Zugriff am 20. Jänner 2009 unter <http://studieren.univie.ac.at/index.php?id=232>. S. 1.

Studienplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Veröffentlicht am 14. Juni 2008 im Mitteilungsblatt der Universität Wien, 38. Stück. Zugriff am 14. Februar 2009 unter http://spl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/spl7/test1/Studienplan_GSP_2008_04_01.pdf. S.1-16.

Studienplan zur pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und zur schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien. Zugriff am 13. Dezember 2008
<http://institut.erz.univie.ac.at/ome/sl/files/StudienplanPWB2000.pdf>. S. 1-8.

Universität Wien 2012. *Entwicklungsplan der Universität Wien.* (2008). Lehramtsstudien. Zugriff am 20. Jänner 2009 unter
http://rektorat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Entwicklungsplan/Entwicklungsplan08_web.pdf. S. 1-126.

Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Lissabon, 11.IV. 1997. Zugriff am 9. Oktober 2008 unter
http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Lissabon_dt.pdf. S. 1-29.

Witzmann, E. *Lehramt als Studium der Zukunft* (Tageszeitung Die Presse, Printausgabe, 09.06.2008). Zugriff am 5. Jänner 2009 unter
<http://diepresse.com/home/bildung/weiterbildung/389309/index.do?from=simarchiv>. S. 1-2.

ANHANG

Abstract (Deutsch)

Anlass dieser Arbeit ist die unbestreitbare Relevanz der LehrerInnenbildung. Da die Ausbildung von LehrerInnen als wesentlicher Bestandteil unserer Gesellschaft betrachtet werden kann, beschäftigt sich diese Diplomarbeit mit der universitären LehrerInnenbildung in Österreich nach 1945. Insbesondere wird auf die universitäre LehrerInnenbildung an der Universität Wien und der Ausbildung von LehrerInnen für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung eingegangen. Für die Erarbeitung der Thematik ist das Heranziehen von Gesetzestexten von besonderer Relevanz, denn diese stellen die primäre Quellenlage dar.

Da die Ausbildung von LehrerInnen im universitären Bereich im Verlauf der Zweiten Republik eine Vielzahl von Veränderungen erfahren hat, werden die Entwicklungsprozesse des universitären Lehramtsstudiums dargelegt. Eine prägnante Zusammenschau der wesentlichen bildungspolitischen Geschehnisse nach 1945 gibt einen ersten Eindruck der österreichischen Bildungslandschaft. Indem die universitäre LehrerInnenbildung im Bereich der postsekundären/tertiären Bildung angesiedelt ist, wird auch auf die Reformen und die an den Universitäten in Kraft getretenen legislativen Maßnahmen eingegangen.

Da die Ausbildung von LehrerInnen in Österreich nicht nur an den Universitäten stattfindet, sondern auch an Pädagogischen Hochschulen, wird auch diese Thematik in ihren Grundzügen besprochen. Bei der universitären LehrerInnenbildung wird insbesondere auf die Situation an der Universität eingegangen. Die vier Ausbildungselemente von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, allgemeiner Pädagogik und Schulpraxis werden in den einzelnen Abschnitten der Arbeit eingehend behandelt. Zudem werden einzelne Aspekte der universitären LehrerInnenbildung – sowohl in allgemeiner Sichtweise als auch in Bezug auf das Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung –, beispielsweise die Entwicklung der Fachdidaktik sowie die Aneignung von Kompetenzen und der Professionsethos, im Detail behandelt. Abschließend werden mögliche Tendenzen und Perspektiven für die Zukunft der universitären LehrerInnenbildung diskutiert.

Abstract (Englisch)

The reason for this paper is the undeniable importance for teacher training. As teacher education was and still is a vital part of our society, this diploma thesis is concerned with the development of teacher training at universities in Austria after 1945. Great attention is paid to the aspect of teacher education at the University of Vienna as well as the education of teachers for the subject History, Social Sciences and Political Education. In order to outline the development of teacher training, the paper focuses on legal texts and statutory sources. The paper also involves secondary literature such as monographs and articles.

During this period of time (from 1945 to 2008) teacher education as well as education on a general basis has undergone several, extremely important modifications. Concerning teacher education, most of these changes have taken place in the last twenty years and have implied a change for the better. Due to the commitment of a few, but very ambitious academics, teacher education at university has experienced continual improvement and appreciation.

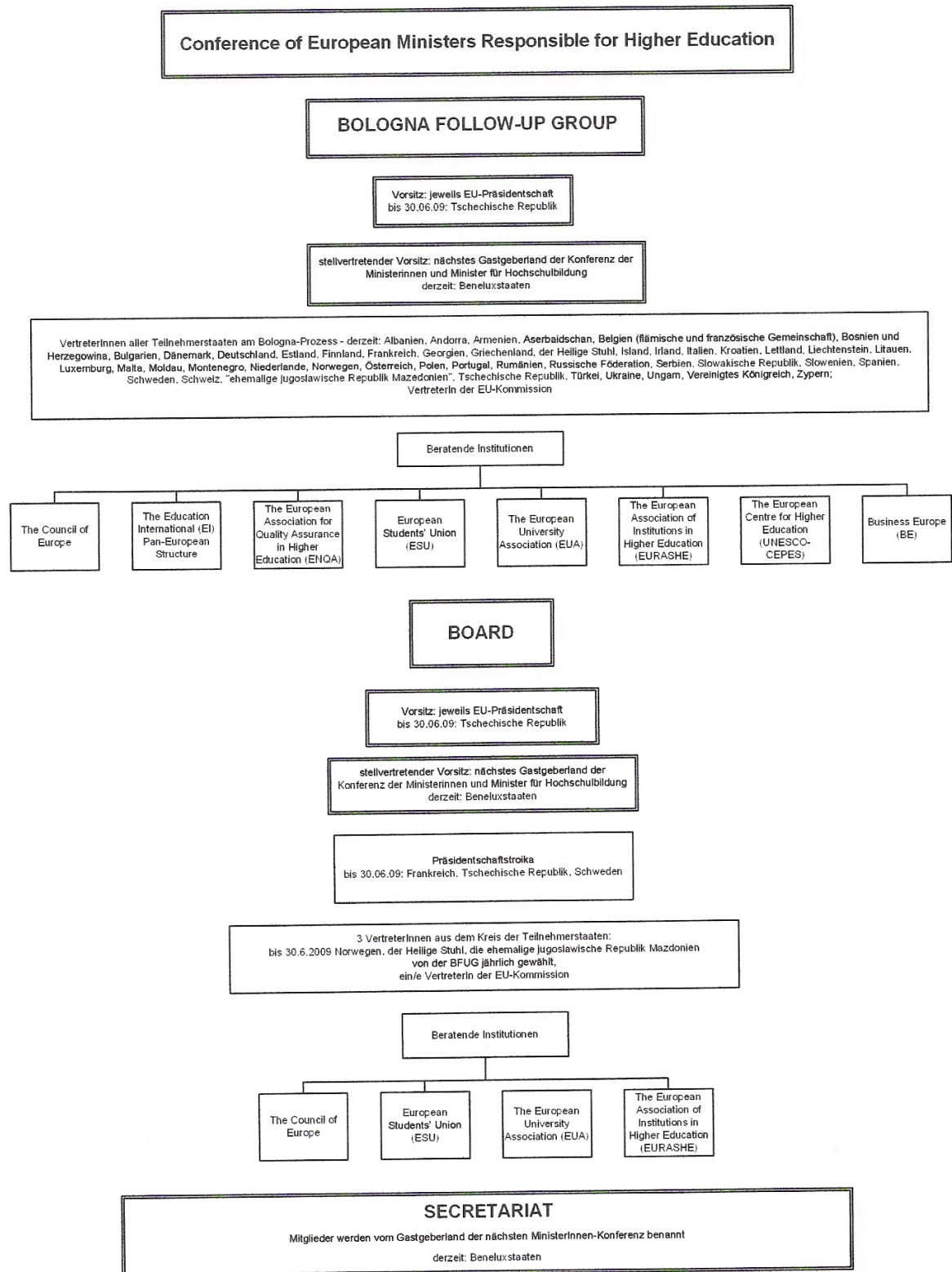
Since teacher training in Austria does not exhibit an institutional basis but is performed at universities as well as colleges, the paper also pays attention to this subject matter. However, the paper mainly focuses on teacher training at universities and discusses the most decisive aspects such as didactics, practical training, pedagogical education as well as subject-based education.

Dynamic processes as well as increased mobility lead to rapid changes in societies of the 21st century. This matter of fact can be defined an accelerated cultural change. Subject-based knowledge is necessary for teaching and thus, it forms an important – some overestimated – aspect of education at university. However, key issues such as didactics, competences and a clear requirement profile are of high relevance, too. Since teachers are confronted with an abundance of tasks and problems, these aforementioned aspects have to be discussed as well. In fact, teachers have to be aware of the fact that there is an increasing demand for competences and skills that involve not only subject-based knowledge and methodology, but also organisation, cooperation, reflection as well as social networking. These demands lead to the necessity and inevitability of clear profiles for prospective teachers. Since it is crucial to improve and encourage the significance of teacher education, the paper also focuses on possible tendencies for the future.

Abbildungsverzeichnis

Darstellung I: Darstellung ,Struktur des Bologna-Prozesses in Europa

Struktur des Bologna - Prozesses in Europa



Darstellung II: Auszug aus dem BGBl. 2006, Nr. 30, § 85 Abs. (1); Überführung der Pädagogischen Akademien in Hochschulen;

mit Wirksamkeit vom 1. Oktober 2007 den Pädagogischen Hochschulen gemäß § 1 Abs. 1 Z 1 bis 8 zur dauernden Dienstleistung wie folgt zugewiesen:

bisherige Dienststelle	neue Dienststelle
Religionspädagogische Akademie der Diözese Gurk-Klagenfurt	Pädagogische Hochschule Kärnten
Pädagogische Akademie Burgenland Pädagogische Akademie der Diözese St. Pölten	Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau Religionspädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau	Pädagogische Hochschule Steiermark
Religionspädagogische Akademie der Erzdiözese Salzburg	Pädagogische Hochschule Salzburg
Pädagogische Akademie der Diözese Innsbruck Religionspädagogische Akademie der Diözese Innsbruck Pädagogisches Institut des Landes Tirol	Pädagogische Hochschule Tirol
Pädagogisches Institut des Landes Vorarlberg	Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien Religionspädagogische Akademie der Erzdiözese Wien Evangelische Religionspädagogische Akademie Islamische Religionspädagogische Akademie Jüdische Religionspädagogische Akademie Pädagogisches Institut der Stadt Wien Pädagogisches Institut der Erzdiözese Wien	Pädagogische Hochschule Wien

(2) Bei den am 30. September 2007 einer Pädagogischen Akademie als lebende Subventionen als Übungsschullehrer zugewiesenen Bundeslehrern und Bundesvertragslehrern erfolgt die Zuweisung gemäß Abs. 1 zur dauernden Dienstleistung an der der jeweiligen privaten Pädagogischen Hochschule eingegliederten Praxisschule (§ 22 Abs. 1).

(3) Durch Ernennung oder Betrauung übertragene Leitungsfunktionen an mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Religionspädagogischen Akademien und Religionspädagogischen Instituten im Sinne des § 14 Abs. 2 des Privatschulgesetzes, BGBl. Nr. 244/1962, sowie an privaten Pädagogischen Instituten im Sinne des § 14 Abs. 1 des Privatschulgesetzes enden mit Ablauf des 30. September 2007.

Darstellung III: Studienplan für die pädagogische und schulpraktische Ausbildung von LehramtsstudentInnen an der Universität Wien

STUDIENPLAN - ÜBERSICHT		Semester	
		1. oder 2.	ab dem 3.
Erster Studienabschnitt	<u>Studieneingangsphase STEP</u> Einführungsvorlesung (1 SSt) + Proseminar (2 SSt)	<u>Pädagogisches Praktikum PÄP</u> •Seminar (2 SSt) •Supervision (1 SSt)	<u>Fachbezogenes Praktikum FAP</u> In jedem Unterrichtsfach: •Seminar (3 SSt) •Supervision (1 SSt)
		<u>Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung PWB (je 1 SSt)</u> •Bildungstheorie und Gesellschaftskritik •Theorie der Schule •Pädagog. Probleme der ontogenetischen Entwicklung	<u>Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung PWB (je 2 SSt)</u> Theorie und Praxis •des Lehrens und Lernens •des Erziehens und Beratens •der Schulentwicklung •Vertiefendes Wahlpflichtfach
Zweiter Studienabschnitt			
Fachwissenschaft und Fachdidaktik			

Curriculum Vitae

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Martina Zauner
Adresse	Brückengasse 6/2/2, A-1060 Wien
Telefon	0043 – 650 – 8203609
Email	martina_zauber@yahoo.de
Geburtsdatum	4. Dezember 1982

Ausbildung

Frühjahr 2009	Voraussichtlicher Studienabschluss; Mag. Phil. Anglistik und Geschichte
Seit Oktober 2008	Tutorin für Einführungslehrveranstaltung in das Unterrichtsfach Geschichte, Universität Wien
Seit Oktober 2007	Belegung des Moduls Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (24 Stunden), Universität Wien
Seit Oktober 2004	Lehramtsstudium Anglistik und Geschichte, Universität Wien
September 2001 – Juni 2004	HLBLA (Höhere Landwirtschaftliche Bundeslehranstalt) Francisco-Josephinum in Wieselburg, Niederösterreich; Matura
September 1997 – Mai 2001	LFS (Landwirtschaftliche Fachschule) Lambach, Oberösterreich; Facharbeiter der Pferdewirtschaft und Übungsleiter
September 1993 – Juni 1997	Hauptschule, Raab und Linz, Oberösterreich
September 1989 – Juni 1993	Volksschule, Raab, Oberösterreich

Unterrichts- und Berufserfahrung

Seit August 2008	Lehrtätigkeit und Betreuung bei österreichischen Jugendcamps in England
Februar – März 2008	Fachbezogenes Praktikum im Zuge der universitären LehrerInnenausbildung im

	Unterrichtsfach Geschichte, AHS Wasagasse, Wien
Februar – März 2007	Fachbezogenes Praktikum im Zuge der universitären LehrerInnenausbildung im Unterrichtsfach Englisch, AHS Gänserndorf, Niederösterreich
Seit Jänner 2004	Privater Nachhilfeunterricht in Englisch und Deutsch, Niederösterreich und Wien
Seit Juli 2003	Reitlehrerin und Betreuerin bei Feriencamps, Oberösterreich
Juli 2002	Einmonatige Tätigkeit als Au Pair in Kalifornien, USA

Zusätzliche Qualifikationen

Sprachen

Muttersprache Deutsch
 Sehr gutes Englisch in Wort und Schrift (C2)
 Basiskenntnisse der italienischen Sprache (A1)

Datenverarbeitungskennntnisse

Versiert im Umgang mit Windows XP
 Gute Kenntnisse verschiedener Programme (Word, PowerPoint, Excel, Outlook)
 Grundkenntnisse in der Arbeit mit verschiedenen Learning-Management-Systems (Blackboard Vista, Fronter)
 Grundkenntnisse in der Arbeit mit TYPO3 CMS

Interessen

Sport (reiten, schwimmen, laufen, Rad fahren)
 Interessiert an Film, Kino und Theater
 Reisen