

**Stellungnahme des Vorstandes
der Österreichischen Gesellschaft
für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen
zu den geplanten gesetzlichen Änderungen zur
„PädagogInnenbildung NEU“**

Die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), die wissenschaftliche Vereinigung der österreichischen BildungsforscherInnen, begrüßt grundsätzlich die Initiative der beiden Ministerien, die PädagogInnenbildung strukturell neu zu gestalten. Dies betrifft insbesondere die Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse für alle Lehrämter sowie die prinzipielle Idee, die LehrerInnenausbildung auf die vier Säulen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaftliche Studien und Schulpraxis zu stellen. Zu begrüßen ist auch die Möglichkeit von Studien in pädagogischen Berufsfeldern (z.B. Elementarpädagogik, Sozialpädagogik) auf akademischem Niveau sowie die Schaffung eines gesetzlichen Rahmens für die Kooperation von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen durch die Möglichkeit gemeinsamer Studiengänge.

Die vorgeschlagene gesetzliche Umsetzung der „PädagogInnenbildung Neu“ weist allerdings einige problematische Aspekte auf. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass der Gesetzesentwurf konzeptionell kaum evidenzbasiert ist und damit nur ansatzweise günstige Rahmenbedingungen für eine qualitativ hochwertige Ausbildung bereitstellt. Folgende Punkte werden von der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen insbesondere als kritisch erachtet. Es wird dringend angeregt, diese Aspekte in den gesetzlichen Vorgaben zu ändern:

1. Status der PrimarstufenpädagogInnen

Die neue Gesetzgebung verfolgt in Teilen nach wie vor das Prinzip einer nach „Bildungshöhe differenzierten Lehramtsausbildung“. Es ist bedauerlich, dass für PrimarstufenpädagogInnen ein verkürztes Masterstudium von 60 ECTS-Credits im Vergleich zu 90 ECTS-Credits für SekundarstufenpädagogInnen vorgesehen ist. Eine Schlechterstellung ist angesichts der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung früher Bildungsprozesse sowie der Komplexität der beruflichen Anforderungen nicht zu rechtfertigen. Ferner ist zu befürchten, dass mit einem verkürzten Masterstudium auch eine statusmäßige und dienstrechtliche Schlechterstellung einhergeht und dadurch ambitionierte BewerberInnen abgehalten werden, eine Laufbahn im Bereich der Primarstufenpädagogik einzuschlagen.

2. Elementarpädagogik

Es muss kritisch festgehalten werden, dass der Entwurf zur Änderung des Hochschulgesetzes von der ursprünglichen Konzeption einer gemeinsamen und gleichwertigen Elementar- und PrimarstufenpädagogInnenbildung abrückt. Es ist sachlich nicht nachzuvollziehen, dass die Elementarpädagogik in den Gesetzesvorlagen nur marginal berücksichtigt wird. International wird es zusehends Standard, dass auch im vorschulischen Bereich tätigen PädagogInnen eine wissenschaftlich fundierte Aus- und Weiterbildung ermöglicht wird.

Nicht nachvollziehbar ist zudem, warum das Bachelorstudium für Berufstätigkeiten in elementarpädagogischen Einsatzfeldern an den Pädagogischen Hochschulen mindestens 180 ECTS-Credits, an den Universitäten hingegen 240 ECTS-Credits beträgt. Österreichweit gesehen wäre es problematisch, wenn es durch solche uneinheitlichen Vorgaben bereits in der ersten Phase der Akademisierung erneut zu Fragmentierungen in der Ausbildung käme.

3. Status der Masterstudiengänge

Der Status der Masterstudien bleibt im Gesetzesvorschlag weitgehend unklar. So ist die Master-Ausbildung (60 bzw. 90 ECTS-Credits) verglichen mit anderen akademischen Studiengängen relativ kurz. Es ist sowohl formal fraglich, ob ein so kurzes Master-Studium als vollakademischer Abschluss und Zugang zum Doktoratsstudium anerkannt wird; es ist aber auch inhaltlich fraglich, ob ein solcherart konzipiertes Masterstudium – neben der (sinnvollen) Induktionsaufgabe – auch jene forschungsbezogenen Qualifikationen aufbauen kann, die AbsolventInnen in die Lage versetzt, ein Dissertationsstudium mit guten Erfolgschancen in Angriff zu nehmen. Ferner könnte die internationale Anerkennung auf der Basis der Bologna-Deklaration unzureichend gewährleistet sein und zu einem Wettbewerbsnachteil österreichischer AbsolventInnen eines Lehramtsstudiums führen. Auch die im Gesetzesentwurf getätigte Unterscheidung von „Bachelorstudium“ und „Weiterqualifizierung“ in der Masterphase legt den Schluss nahe, dass es sich lediglich um ein weiterbildendes Masterstudium handelt und damit der Masterabschluss faktisch abgewertet wird.

4. Induktionsphase und begleitendes Masterstudium

Im Gesetzesentwurf ist weitgehend unklar, wie, in welchem Umfang und in welcher zeitlichen Sequenzierung die Masterphase (insbesondere, wenn sie in die Induktionsphase integriert ist) gestaltet ist. Problematisch sind in diesem Zusammenhang vor allem folgende Aspekte:



- Für Masterstudierende ist mit dem Einsatz erheblicher zeitlicher Ressourcen für die Doppelbelastung Studium und Beruf zu rechnen, die nicht nur dann auftritt, wenn Schulstandort und Ausbildungsort weit entfernt voneinander liegen, sondern auch dann, wenn die Unterrichtsverpflichtung zu umfangreich ist. Es ist deshalb im Gesetz explizit zu verankern, dass in der Masterphase die Ausbildung und nicht eine mit hohem Stundendeputat versehene Berufsausübung im Vordergrund steht. In einem gesetzlichen Passus („Praxisgesetz“) sind beispielsweise angemessene Bezahlung sowie Ober- und Untergrenzen an Unterrichtsverpflichtung, die ein wissenschaftliches Masterstudium ermöglichen, zu definieren.
- Ein in die Induktionsphase integriertes Masterstudium erfordert von Seiten der Universitäten und Hochschulen einen deutlich erhöhten organisatorischen und finanziellen Mehraufwand, der durch die zur Zeit zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht gedeckt werden kann. Diese Aufgaben sind in den Leistungsvereinbarungen durch zusätzliche Ressourcen zu berücksichtigen.
- Eine Erfahrung im Schuldienst genügt nicht als Qualifikation der MentorInnen, die die Betreuung der MasterstudentInnen in der Induktionsphase übernehmen. Es ist zu fordern, dass MentorInnen für die Begleitung von BerufseinsteigerInnen professionell qualifiziert werden. Ansonsten besteht die Gefahr, der weitgehend unreflektierten Weitergabe von bestehenden Unterrichtspraxen, die eine wissenschaftliche Ausbildung konterkarieren.

5. Bachelorabschluss und Berufsbefähigung

Aufgrund der komplexen Anforderung an den Erziehungs- und Lehrberuf und der dafür nötigen Kompetenzen lehnt die ÖFEB die Erteilung der Befähigung für den Lehrberuf mit BA-Abschluss ab. Es besteht die Befürchtung, dass BA-AbsolventInnen als statusmäßig schlechter gestellte Lehrpersonen auch langfristig im Bildungssystem tätig sind. Dies ist aus Gründen der Sicherung der Ausbildungsqualität und der Teilung der Lehrerschaft in zwei Klassen nicht zu akzeptieren. Dies stellte auch einen Rückschritt im Vergleich zu jetzigen Qualifikationsanforderungen in einem Teil der Sekundarstufe I dar.

6. Schwerpunktsetzung bei den Bachelorstudien

Die Schwerpunktsetzung bei den Bachelorstudien ist grundsätzlich zu begrüßen. Für ein Gesetz erscheint allerdings die beispielhafte Aufzählung im Bereich der Schwerpunkte eher beliebig. Zu hinterfragen ist außerdem, inwieweit Schwerpunktsetzungen von 60-80 ECTS-Credits – vor allem wenn sie nicht fachwissenschaftlich/fachdidaktisch sind – dem Ziel zuträglich sind, dass mit der Erhöhung auf 240 ECTS-Credits „die fachwissenschaftlichen Anteile intensiviert werden und dennoch eine starke Verzahnung mit Praxis vorgesehen ist“ (Erläuterungen zum HG, Seite 6).

7. Sonderpädagogik / Inklusive Pädagogik

Es gibt keine schlüssigen Aussagen zum jetzigen Lehramt für Sonderschulen. Gemäß den Plänen zur „PädagogInnenbildung NEU“ soll es kein grundständiges Lehramtsstudium für Sonderschulen, sondern einen Schwerpunkt in „Inklusiver Pädagogik“ geben. Es wird nicht präzisiert, inwiefern grundlegende sonderpädagogische Fachkompetenzen im Studienschwerpunkt „Inklusive Pädagogik“ erworben werden sollen, die für spezifische Sonderförderungen für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen unabdingbar sind. Aus der Sicht einer sonderpädagogischen Profession ist in diesem Zusammenhang eine Detaillierung zu fordern. Alle Studienpläne müssen die Zielsetzungen von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention beachten und „Inklusive Pädagogik“ in einem angemessenen Ausmaß berücksichtigen.

8. Stellenwert von Schulpraxis und Fachdidaktik

Die vier Säulen der LehrerInnenbildung (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaftliche Studien und Schulpraxis) sind im Gesetzesentwurf der „PädagogInnenbildung NEU“ formal nicht angemessen vertreten. Insbesondere der Stellenwert der schulpraktischen Studien ist nicht durch Minima an ECTS-Credits separat ausgewiesen, sondern in die drei erstgenannten Bereiche integriert. Auch für die Fachdidaktiken sind die Minima an ECTS-Credits zusammen mit den Fachwissenschaften veranschlagt worden. Die darin zum Ausdruck kommende Geringschätzung der schulpraktischen Studien und der Fachdidaktik unterminiert die Intentionen der Reform der LehrerInnenbildung. Die ÖFEB schlägt vor, sowohl für die schulpraktischen Studien als auch für die Fachdidaktiken gesonderte Minima an ECTS-Credits auszuweisen. Dies ist vor allem für die gemeinsame Entwicklung der Curricula durch die beteiligten Institutionen in der LehrerInnenbildung entscheidend.

9. Kooperation zwischen den Institutionen

Der Gesetzesentwurf bleibt hinsichtlich der Frage, welche Studiengänge die Universitäten und die Pädagogischen Hochschulen ausschließlich in Kooperation mit der jeweils anderen Institution anbieten können, unpräzise. An dieser Stelle besteht dringender Klärungsbedarf. Insbesondere Studienangebote in der Elementarpädagogik sind zu berücksichtigen.

Durch die legistische Unterregulierung hinsichtlich der Kooperationsstrukturen und der nicht präzise ausformulierten Kooperationsmöglichkeiten werden eher standortbezogene Zufälligkeit und Beliebigkeit die Studiengangskooperationen bestimmen. Unterschiedliche strukturelle Rahmenbedingungen und kulturelle Gegebenheiten an Hochschulen und Universitäten werden zu erheblichen Reibungsverlusten bei der Kooperation führen, die durch geeignete Unterstützung bei der Implementation des Gesetzes entschärft wer-

den müssen. Die Formulierung in §8 (2) HG: „Die Zuständigkeit für das jeweilige Lehramt richtet sich nach der zum Zeitpunkt der Beschlussfassung schon bestandenen Kompetenzverteilung“ favorisiert die Beibehaltung von Parallelstrukturen vor allem im Bereich der Sekundarstufe, was deutlich hinter den Ambitionen des ursprünglichen Konzeptes der „PädagogInnenbildung NEU“ zurückbleibt.

10. Qualitätssicherungsrat

Die Rolle eines Qualitätssicherungsrates, der von den beiden Ministerien bestellt wird, bleibt weitestgehend unklar (§ 30a). Es bleibt offen, welche Befugnisse dem Qualitätssicherungsrat bei der „studienangebotsspezifischen Prüfung“ an Pädagogischen Hochschulen (§30a Abs. 3) erteilt wird und was unter einer „Stellungnahme im Rahmen der Curricula-Begutachtungsverfahren“ (§ 30a Abs. 4) zu verstehen ist. Für die Pädagogischen Hochschulen kann der Qualitätssicherungsrat allerdings durchaus ein Organ sein, das – im Vergleich zur jetzigen Praxis – die Entwicklung von Studiengängen formal erleichtert.

Der Einsatz eines Qualitätssicherungsrates widerspricht hingegen dem Grundsatz der autonomen Gestaltung von Lehre an den Universitäten.

Da im Gesetzesentwurf von der „Gleichwertigkeit der Ausbildung“ an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ausgegangen wird, sollte definiert werden, anhand welcher Kriterien der Qualitätssicherungsrat die Gleichwertigkeit beurteilen soll.

11. Autonomie der Pädagogischen Hochschulen

Es ist zu bedauern, dass die Stärkung der Autonomie der Pädagogischen Hochschulen – im Sinne von tertiären Bildungseinrichtungen – nur marginal geschehen ist. In diesem Zusammenhang bleibt die Forderung der ÖFEB (siehe Stellungnahme zum Entwurf des Hochschulgesetzes vom Oktober 2005) nach einem klaren und inhaltlich unverkürzten Forschungsauftrag, nach der Institutionalisierung des Prinzips der Einheit von Forschung und Lehre und nach der weitgehenden institutionellen Autonomisierung der Pädagogischen Hochschulen nach wie vor aufrecht.

Exemplarisch sei hier angeführt, dass Studienangebote an Pädagogischen Hochschulen (z.B. Studien in allgemeinen pädagogischen Berufsfeldern, Hochschullehrgänge zur wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Weiterbildung im Umfang von mindestens 90 ECTS-Credits und höchstens 120 ECTS-Credits) nur nach Maßgabe der Schwerpunktsetzung des zuständigen Regierungsmitglieds eingerichtet werden können. Es ist zu befürchten, dass die unterschiedlichen Autonomiespielräume von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen die Kooperation zwischen den beiden Institutionen erheblich behindern.

12. Fort- und Weiterbildung

Dass ausschließlich die Pädagogischen Hochschulen für Fort- und Weiterbildung zuständig sind, bedeutet die Fixierung einer einseitigen Aufgabenverteilung zwischen den Partnerinstitutionen der LehrerInnenbildung, die revidiert werden sollte. Auch Universitäten sollten dieselben Möglichkeiten für Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen in der LehrerInnenbildung zugesprochen werden. Dies entspricht dem Auftrag der Universitäten, ihre Studierenden auch weiterzubilden. Ferner ist es an einigen Universitäten gängige Praxis, Fortbildungen für LehrerInnen auf Masterniveau anbieten.

13. Aufnahme und Auswahlverfahren

Der Gesetzesentwurf geht davon aus, dass der Zugang zu einem Lehramtsstudium über *Aufnahmeprüfungen* gesteuert werden soll und die Inhalte der Prüfung bekannt zu geben sind. Es ist zu betonen, dass zur Zeit keine praktikablen, selektiven Prüfungsverfahren mit ausreichender prognostischer Validität existieren, um die Eignung zum Lehrberuf zu bestimmen. Deshalb sollte von *Aufnahmebedingungen* und nicht von *Aufnahmeprüfungen* gesprochen werden. So könnten beispielsweise auch international gängige Verfahren wie Self-Assessment-Instrumente, das Ableisten von pädagogischen Vorpraktika oder Motivationsschreiben eingesetzt werden. Aufnahmeprüfungen, die z.B. für spezifische Kompetenzen sinnvoll sein können (als Voraussetzung, ein Fach studieren zu können), könnten unter dem Überbegriff der Aufnahmebedingungen subsumiert werden.

14. Ressourcen für die Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU“

Die in den Gesetzesentwürfen vorgesehenen Änderungen benötigen zusätzliche Ressourcen (siehe z.B. auch Punkt 4 und 6), die sich nicht nur durch die Schaffung neuer Parallelstrukturen ergeben, sondern auch durch die Verlängerung der Ausbildung und die Einführung einer betreuten Induktionsphase für alle Lehrämter entstehen. Wenn die benötigten Ressourcen nicht bereitgestellt werden, werden eine Überlastung des Systems und eine Absenkung der Qualität der Ausbildung in Kauf genommen.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Anpassungen der Gesetzestexte im Hochschulgesetz und Universitätsgesetz nicht vollständig und zum Teil inkonsistent vorgenommen wurden.

Linz, im April 2013



Der Vorstand der ÖFEB

VR Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (Vorsitzende)
Univ.-Prof. Dr. Herbert Altrichter, Universität Linz
Prof. DDr. Oskar Dangl, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Prof. Dr. Ewald Feyerer, Pädagogische Hochschule OÖ
Univ.-Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Salzburg
a.Univ.-Prof. Dr. Florian Müller, Universität Klagenfurt
Univ.-Prof. Dr. Angelika Paseka, Universität Hamburg
VR Prof. Dr. Katharina Soukup-Altrichter, Pädagogische Hochschule OÖ
Univ.-Prof. Dr. Cornelia Wustmann, Universität Graz