

## STELLUNGNAHME

zum Entwurf eines Bundesgesetzes,  
mit dem das **Hochschulgesetz** 2005 geändert wird (GZ: BMUKK-13.480/006-III/13/2012) sowie  
Bundesgesetz, mit dem das **Universitätsgesetz** 2002  
und das Hochschul-**Qualitätssicherungsgesetz** geändert werden (GZ BMWF-52.220/0002-I/6b/2013)

Die PH NÖ schließt sich ausdrücklich der gemeinsam entwickelten Stellungnahme der Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen vollinhaltlich an.

- ❖ Die angestrebte Reform und Verdichtung der PädagogInnenbildung (= PB) wird ausdrücklich begrüßt. Daraus resultiert eine grundsätzliche Zustimmung zum In-Kraft-Treten der Novellierungen.
- ❖ Die Gesetzesvorlagen eröffnen Durchführungsbestimmungen, die gewährleisten können, eine notwendige Reform der PB in die Wege zu leiten, welche ...
  - pädagogische Berufe als eigenständige Profession darstellen,
  - den Anschluss an internationale Entwicklungen gewährleisten,
  - akademische Bildung in Verbindung mit vielfältigen Lernorten ihrer Berufsrealität garantieren,
  - ein wissenschaftlich fundiertes, forschungsgeleitetes Konzept in Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Bezugs erlauben,
  - fachliche und pädagogische Qualifizierung in konstitutivem Aufeinander-Bezogen-Sein (von fachlicher, fachdidaktischer, erziehungswissenschaftlicher und Persönlichkeitsbildung) ermöglichen,
  - das 4-Säulenmodell (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik, Schulpraxis) um die ermöglichte Verbindung von lebenslangem Lernen (= LLL) durch Fort- und Weiterbildung (= FWB) erweitern,
  - die Forschung in allen pädagogischen Feldern verstärken und im fachdidaktischen Bereich ausweiten,
  - Bachelorstudien mit 240 ECTS eröffnen, um entsprechende Qualifikationen für spätere unterschiedliche Einsatzbereiche zu erwerben,
  - intelligente und situative Optionen für Durchlässigkeit und Quereinstiege in Aussicht stellen,
  - die pädagogischen Berufsfelder in Studiendauer und Qualitätsansprüchen einander zunehmend gleichstellen,
  - eine Studienarchitektur mit BA und MA anbieten, die Kooperation von Universitäten, Pädagogische Hochschulen und regionalem Bildungsmanagement erfordert und intendiert,
  - ein Aufnahmeverfahren für alle StudienanfängerInnen nach einheitlichen Qualitätsstandards gestalten,
  - den Berufseinstieg für alle PädagogInnen durch qualitätsvolle Begleitung erleichtern,
  - für fachliche und pädagogische Ausbildungspräferenzen tertiäre Kultur anstreben und zueinander Brücken bauen.

Als maßgebliches Ziel soll gelten, dass die Studien vorrangig an jene gesellschaftlichen Herausforderungen angepasst werden, die jene Kinder und Jugendlichen erwarten, welche im 21. Jahrhundert geboren sind und das 22. noch erleben werden. Die Wirksamkeit der Novellen wird auch deshalb maßgeblich von den curricularen Entwicklungen und deren standortbezogener Umsetzung abhängig sein.

Darüber hinaus seien folgende Anmerkungen erlaubt:

### ❖ Regionale Rahmenbedingungen

Die regionalen Gegebenheiten der Anbieter von pädagogischen Berufsfeldern sind naturgemäß sehr unterschiedlich. Es wird deshalb zu einer Aufgabe der mitverantwortlichen Institutionen, die Fragen des *Wie* vor und über jene des *Wo* zu stellen: Neue PädagogInnenbildung braucht Orientierungsrahmen, nicht Institutionenstreit. Sie braucht eine strukturelle Grundlegung, die flexibel auf die neuen Herausforderungen reagiert und für zeitgemäße/zukunftsorientierte Schulen jene Lehrkräfte ausbildet, die Kinder und Jugendliche bestmöglich fordern und fördern können.

### ❖ Kooperative Grundhaltung

Die Hinweise auf Kooperation für Lehramtsstudien sollten sowohl für die PHs als auch für die Unis in analoger Weise auf Augenhöhe gelten (vgl. z.B. im UG § 2. 5. benannten „leitenden Grundsätze“). Die Kooperationsverpflichtung in HG § 35. 4a. wird seitens der PH NÖ ausdrücklich begrüßt und soll sine ira et studio in Angriff genommen werden. An Stelle des Begriffs der „gleichlautenden“ (im Sinne identer) Curricula wird nachdrücklich angeregt, von wechselseitig

anrechenbaren und kompatiblen Curricula zu sprechen, um so autonome Freiräume der einzelnen Häuser und Kulturen nicht wegzubrechen. In allen Fällen sollte eine „Kommunikation auf Augenhöhe“ als Voraussetzung der Kooperation selbstverständlich sein. In diesem Kontext „identischer“ Curricula wird auch zu beachten sein, dass Kooperationen mit ausländischen Universitäten so erfolgen können, dass diese nicht extra ein neues Studium einrichten müssen, aber sehr wohl in bestehenden Strukturen und Studien – soweit kompatibel – kooperieren werden wollen.

#### ❖ **Fortbildung/Weiterbildung**

Die Zuschreibung von „Weiterbildung“ auch an Universitäten erscheint im UG § 3. 5. gegenüber den im HG verwendeten Termini „Fortbildung“ und „Weiterbildung“ unpräzise formuliert. Zudem würde/wird diese Zuschreibung neue Formen der Planung, Durchführung und Zusammenarbeit von und mit schulischen Abläufen zur Folge haben, die in kontinuierlicher Entwicklung der bestehenden Organisationsformen erfolgen müssten/werden.

#### ❖ **Schulformen**

Die Nennung der zurzeit gepflegten Schulformen UG § 54. (6c) für ein Lehramt ist begrüßenswert, steht jedoch in Widerspruch zum HG, in dessen Novelle nur mehr von Primar- und Sekundarstufenlehrkräften gesprochen wird.

#### ❖ **Zulassung zu ordentlichen Studien**

UG § 63. (12) wird ausdrücklich begrüßt – dies wird an PHs bereits seit Jahren verpflichtend gepflegt. Zu beachten wird sein, dass neben Leistungsrelevanz auch Persönlichkeitsfaktoren der Eignung von Bedeutung sein werden müssen. Es geht nicht nur um Studierfähigkeit, sondern vorrangig um spätere Berufsfähigkeit in den pädagogischen Feldern.

#### ❖ **Stoffliche versus Kompetenzorientierung**

In UG § 63. (12) 3. wird noch von „Prüfungsstoff“ gesprochen (vermutlich hier bezogen auf das Aufnahmeverfahren und deshalb spezifisch hinterfragenswert), während das HG im europäischen Kontext von Kompetenzorientierung spricht. (Die Denkweise von Kompetenzorientierung fehlt im UG generell. Ein Kernstück der PädagogInnenbildung ist die Kompetenzorientierung – vgl. HG § 8 (2).)

#### ❖ **Gender-Begrifflichkeit**

In HSG Ad § 30a. (2) findet sich eine unpräzise Gender-Aufteilung. Gemeint ist wohl „zur Hälfte aus Frauen und zur Hälfte aus Männern“ (wer sollte sonst die zweite Hälfte sein – Kinder?). Zudem ist nicht nachvollziehbar, warum die zweifellos anzustrebende Ausgewogenheit ausgerechnet bis zur Zifferngleichheit 3+3 gehen muss. Nicht ersichtlich ist ferner, welches der beiden Ministerien wie viele Frauen und Männer nominieren muss (3+0?, 2+1?, 1+2?, 0+3?). Die Erfordernis „wesentlicher Kenntnisse“ dieser ExpertInnen ist unscharf und nicht als ausreichende Qualifizierung dieser Personen anzusehen. (Den zahlreichen ausschließenden Faktoren stehen keine einschließenden gegenüber.)

#### ❖ **Sekundarstufe**

Die „Zuständigkeit für das jeweilige Lehramt ... nach der zum Zeitpunkt der Beschlussfassung schon bestandenen bisherigen Kompetenzverteilung“ im HG § 8. (2) ist nach Abschaffen der Trennung in Sekundarstufe I und II eine unzureichende Definition. Sind gemeinsame Studien mit Universitäten zur Erlangung eines Lehramtes in der Sekundarstufe nur dann notwendig, wenn sie darüber hinausgehen? Der Text wirkt missverständlich. Bedeutet er, dass weiterhin auch dieselben Lehrkräfte von denselben Einrichtungen angeboten werden können? Dann steht er aber in Widerspruch zu § 35. (4a). Diese unterschiedliche bis widersprüchliche Interpretationsmöglichkeit könnte zur Perpetuierung des parteipolitischen Diskurses wie auch zu Auffassungsdifferenzen zwischen Universitäten und PHs führen, was Kooperationen erschwert.

#### ❖ **Sonderschulen/Inklusion**

An vielen Sonderschulen und Sonderpädagogischen Zentren geht die Angst um, nicht mehr ausreichend wertgeschätzt und geachtet zu werden oder gar die Eigenständigkeit zu verlieren, wenn es kein eigenes, dafür definiertes Lehramt mehr gibt. Aus dieser negativen, sich verbreitenden Grundstimmung dürfen nicht die Kinder und ihre Eltern die Verlierer bzw. Leidtragenden sein – der soziale Aspekt wirkt mitunter substantieller als die strukturelle Form. Deshalb wird darauf zu achten sein, in der praktischen Umsetzung der neuen gesetzlichen Gegebenheiten, Inklusion vor Ort als Prozess anzusehen und aufzubauen, um dem kommunalen Geschehen einen Lebensraum und Qualität zu geben: Inklusion als methodischer und personaler Verzicht auf homogenen Lerngruppen ist im Umkehrschluss der systematische und personale Gewinn von Homogenität für die heterogenen Sehnsüchte der Lernenden – Inklusion ist sozialer Anspruch und braucht individuelle Anstrengung. Ein Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik“ soll deshalb nicht nur auf den 60-EC-Basisblock gelegt, sondern auch in Primar- und Sekundarstufenlehramt ermöglicht werden. (Eine Schwerpunktsetzung ist zurzeit – vgl. die Erläuterungen zum HG, S.2 v. 12, „Studienarchitektur“ nicht nur dort zu verankern, sondern als Schwerpunktbildung im Elementar-/Primarbereich generell und in der Sekundarstufe statt eines zweiten Schulfachs möglich.)

**❖ STEOP**

Zu Studienbeginn braucht es professionell gestaltete und wissenschaftlich fundierte Eingangstestverfahren mit diagnostischem, nicht aber für die Bildungseinrichtungen selektivem Charakter, dazu klare Anforderungsprofile und dienstrechtliche Möglichkeiten berufsbegleitender weiterer Qualifizierung. Die Ausdehnung der Studieneingangs- und Orientierungsphase ist begrüßenswert – vgl. HG § 38a. (3) –, ebenso deren verbindliche Einführung im UG.

**❖ Primarstufe: Öffnung der Ausbildung für VolksschullehrerInnen auch für die Ausbildung von FachlehrerInnen**

Schulkinder mit Migrationshintergrund brauchen auch LehrerInnen mit einem solchen: An Volksschulen in Österreich werden aktuell mehr als 25% nicht muttersprachlich deutsche Kinder unterrichtet – in Städten mehr als 40%, in Wien bereits mehr als 50%. Sie werden fast ausschließlich von deutsch sprechenden einsprachlichen LehrerInnen unterrichtet. Um interkulturelles Arbeiten im Schulgeschehen zu erleichtern und zu befördern, soll es deshalb ein Ziel sein, mehr LehrerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache an den Volksschulen verfügbar zu haben. Dies wird durch die zurzeit ausschließlich ganzheitliche Lehrerausbildung verhindert, weil es eine unverzichtbare Voraussetzung ist, im Gegenstand Deutsch zu unterrichten und Noten zu geben. Dies setzt (möglichst) perfekte Deutschkenntnisse voraus. VORSCHLAG: Wenn man die Ausbildung für VS-LehrerInnen nicht ausschließlich „ganzheitlich“, also ausgerichtet auf spätere KlassenlehrerInnen (die alle Gegenstände unterrichten) anbietet und ausrichtet, sondern auch für die FachlehrerInnen öffnet (und gesetzlich ermöglicht), ist zu erwarten, dass ungleich mehr MigrantInnen das VS-Lehramt erwerben.

Aus Studien der Musik-Uni und durch komplexe Erfahrungen weiß man heute von extrem häufigem Entfall vor allem von Musikerziehung sowie Bewegung & Sport an Volksschulen. Ferner werden vielfach die mangelnden fachlichen Voraussetzungen und Kenntnisse (auch junger LehrerInnen) in Englisch und im NAWI-Bereich kritisiert. Immer wieder wird die Leseschwäche von Kindern diagnostiziert – ebenso wird Kritik laut, Kinder würden nach Absolvierung der Volksschule die grundlegenden Techniken Lesen–Rechnen–Schreiben nicht mehr annähernd ausreichend beherrschen. Derzeit ist der Anteil von nicht mutter- und/oder umgangssprachlichen VS-LehrerInnen bei einem gegenwärtig bereits > 25%, in Städten 40%, in Wien > 50% hohen Anteil nicht mutter- und/oder umgangssprachlicher SchülerInnen in Österreich verschwindend gering. Mangelnde Deutschkenntnisse erweisen sich als größtes Hindernis für ein VS-Studium und eine Berufsausübung in der Volksschule, innerhalb derer in Deutsch gelehrt werden muss und Noten vergeben werden müssen. Schrittweises Einführen von Fächern kann/soll bereits in den höheren VS-Klassen begonnen werden (Übertrittspädagogik). Daraus können sich auch Möglichkeiten und Erleichterungen für „Quereinsteiger“ aus speziellen Disziplinen (Musikschulen; Sportwissenschaftler ...) ergeben. Ein ungleich größerer Personenkreises als bisher kann zum Studium eines VS-Lehramts angeregt werden.

ANREGUNG: Schaffung unterschiedlicher Profile auch für VS-LehrerInnen entweder im MA-Kontext oder auch bereits bei der BA-Ausbildung. Auch eine Form von „Bachelor plus“ könnte eine partielle Spezialisierung ermöglichen. Im Falle der Verwirklichung eines modularisierten Studiensystems, dessen eine Achse der Matrix den jeweiligen Studiengang definiert, während die andere das Spektrum der Einsatzbereiche mit hoher wechselseitiger Anschlussfähigkeit gewährleistet, können dafür eigene Studiengänge und/oder eigene Module entwickelt bzw. uni-autonom definiert werden. Eine Realisierung braucht gesetzliche Rahmenbedingungen, ist jedoch absolut kostenneutral – es werden nämlich auch mit einem partiellen Fachlehrersystem insgesamt gleich viele LehrerInnen angestellt, ebenso ist die Studiendauer gleich lang.

Zu erwartende Folgen sind höhere unterrichtliche Qualität für alle oben benannten Gegenstände; stärkere Durchmischung von LehrerInnenpersönlichkeiten an Volksschulen – dadurch positive Auswirkungen für den Umgang mit Herausforderungen im Kontext von Migration.