



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

„Die Tertiärisierung der pädagogischen Berufe in
Österreich im Kontext der Bologna Studienarchitektur
und des Europäischen Hochschulraumes“

Verfasserin

Mag. Patrizia Lenitz-Zeitler

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 092 300

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:

Politikwissenschaft

Betreuerin / Betreuer:

Univ. Doz. Dr. Hannes Wimmer

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	5
Danksagung	9
1. Einleitung	11
Bildung – Schule - LehrerInnenbildung	17
2. Die historischen Veränderungen und Entwicklungen der LehrerInnen-(aus)-bildung seit 1945.....	19
2.1 Einführung der Lehrerbildungsanstalten (LBA) und speziell der Zeitraum 1941 bis 1945	21
2.2 Pädagogische Akademien und Pädagogische Institute.....	33
2.3 Berufspädagogische Akademien und Berufspädagogische Institute.....	35
2.4 LehrerInnenbildung an Pädagogische Hochschulen.....	37
2.5 Universitäre LehrerInnenbildung	43
2.6 Ausbildungen für Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen	44
2.7 Pädagogische Universität oder School of Education usw.	44
3. Die bildungspolitische Systematik und Begrifflichkeit in Österreich	49
3.1 Definitionen der verschiedenen Begrifflichkeiten.....	50
3.1.1 Akademisierung und Tertiärisierung – das österreichische Bildungssystem	50
3.1.1.1 Primarstufe – ISCED 0 bis ISCED 1.....	51
3.1.1.2 Sekundarstufe I.....	52
3.1.1.3 Sekundarstufe II.....	53
3.1.1.4 Postsekundärstufe	54
3.1.1.5 Tertiärstufe.....	57
3.1.1.6 Die unterschiedlichen Zulassungsvoraussetzungen	58
3.1.2 Pädagogik, Didaktik, Fachdidaktik, Methodik und Wissenschaft.....	59
3.1.3 Standards, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung	63
3.2 Forschungsleitende Fragestellung	66
4. Europäische Union - Europäischer Hochschulraum.....	69
4.1 Etappen und Prozess zur Schaffung eines einheitlichen Bildungsrahmens	73
4.1.1 Bologna-Prozess 1999	74
4.1.2 Lissabon-Strategie 2000	78
4.1.3 Kopenhagen-Prozess 2002	79
4.1.4 Maastricht-Kommuniqué 2004.....	85
4.1.5 Vorschlag für den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) 2005.....	88
4.1.6 Empfehlungen zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) 2006	89
4.1.7 Nationaler Konsultationsprozess 2007/2008 – Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR)	90
4.1.8 Beschluss zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) 2008	91
4.1.9 Erste Zuordnung von Qualifikationen 2009 – Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR)	92
4.1.10 Aufbau des institutionellen Gefüges– Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR)	93
4.1.11 Ausblick.....	93
4.2 Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR).....	94
4.2.1 Systematik, Funktionsweise und Umsetzung des EQR.....	98
4.2.2 Fazit und Ausblick.....	99

4.2.3 Schlüsselbegriffe des Rechtsaktes (Amtsblatt C 111 vom 6.5.2008).....	101
4.3 Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) – Österreich.....	102
4.3.1 Systematik, Funktionsweise und Umsetzung des NQR	104
4.4. Europäischer Hochschulrahmen (QR-EHR)	104
4.5 Europäischer Hochschulraum.....	108
5. Die Systemtheorie in der Bildungspolitik: Gesellschaftstheoretische Prämissen	111
5.1 Die funktionale Differenzierung (in) der modernen Gesellschaft.....	119
5.2 Das Funktionssystem Bildung und das Funktionssystem Erziehung.....	128
6. LehrerInnenbildung, LehrerInnenausbildung, LehrerInnenfortbildung und LehrInnenweiterbildung und die Tertiärisierung der pädagogischen Berufe im Umbruch	149
6.1 Umbruch, Aufbruch und Reform der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung...	154
6.1.1 Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Österreich	158
6.1.2 Gender Aspekte – Gibt es mehr Frauen oder Männer, die den pädagogischen Beruf ergreifen?	161
6.2 PädagogInnenbildung NEU.....	165
6.2.1 Phase 1 – Die Entwicklung.....	167
6.2.2 Phase 2 – Die Beteiligung	170
6.2.3 Phase 3 Die Verdichtung	170
6.2.4 Phase 4 – Die Umsetzung.....	172
6.2.5 Conclusio zum Entwicklungsprozess PädagogInnenbildung NEU.....	174
6.3 Professionalisierung und Funktionsdifferenzierung.....	176
6.4 Institutionen und Kooperationen	178
6.5 Die Tertiärisierung der pädagogischen Berufe in der österreichischen PflichtschullehrerInnen-Ausbildung.....	184
7. Zusammenfassung und Ausblick.....	187
Anlagen.....	193
Anlage 1.....	193
Anlage 2.....	195
Anlage 3.....	197
Anlage 4.....	198
Anlage 5.....	200
8. Literaturverzeichnis	203
Literatur	203
Zeitschriften und Studien	211
Gesetze, Verordnungen und Erlässe	213
Internet Quellen/ Online Quellen	214
Abstract (deutsch).....	219
Abstract (englisch).....	221
Lebenslauf Patrizia Lenitz-Zeitler	223

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
ABGB	Allgemein Bürgerliches Gesetzbuch
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schulen
APS	Allgemeinbildende Pflichtschule
AStG	Akademien-Studiengesetz 1999
AStO	Akademien-Studienordnung
BAG	Berufsausbildungsgesetz
BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BASOP	Bildungsanstalt für Sozialpädagogik
BB	Berufsbildung
BDG	Beamtendienstrechtsgesetz
BS	Berufsschulen
BG	Bundesgesetz; auch Bezirksgericht
BGBL	Bundesgesetzblatt
BHS	Berufsbildende Höhere Schulen
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIFIE	Bildungsinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BildDokG	Bildungsdokumentationsgesetz
BM	Bundesminister(in)
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
BMS	Berufsbildende Mittlere Schulen
BMHS	Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
BPA	Berufspädagogische Akademie
BPI	Berufspädagogisches Institut
BPLA	Berufspädagogische Lehranstalt
BR	Bundesrat
BS	Berufsschule
BVG	Bundesverfassungsgesetz
B-VG	Bundes-Verfassungsgesetz, BGBL. Nr. 1/1930
bzw.	beziehungsweise
Dies.	Die selbe
EC	European Credit
ECTS	European Credit Transfer System
EHR	Europäischer Hochschulraum
EPIK	Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EU	Europäische Union
FH	Fachhochschule
FHStG	Fachhochschulstudiengesetz von 1993
FS	Fachschule

G	Gesetz
Gpol	Geschichte und politische Bildung
GwK	Geographie und Wirtschaftskunde
HAK	Handelsakademie
HLF	Höhere Lehranstalt für Forstwirtschaft
HUM	Humanberufliche Schulen
HAS	Handelsschule
HCV	Hochschul-Curriculaverordnung
HG 2005	Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihrer Studien (Hochschulgesetz)
HPSV	Hochschul-Planungs- und Steuerungsverordnung
HPSV-HAUP	Hochschul-Planungs- und Steuerungsverordnung an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
HS	Hauptschule
HSG	Hochschulgesetz 2005
HStBV	Hochschul-Studienbeitragsverordnung
HStBV-HAUP	Hochschul-Studienbeitragsverordnung für die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
HStEV	Hochschulstudierendenevidenzverordnung
HZV	Hochschul-Zulassungsverordnung
HZeitV	Hochschul-Zeitverordnung
IGLU	(deutsche Abkürzung für) Internationale Grundschulleseuntersuchung. (Die internationale Bezeichnung ist PIRLS)
ISCED	International Standard Classification of Education
LAU	LAU-Studie: Lernausgangslage und Lernentwicklung
LB	Leistungsbeurteilung
LBV	Leistungsbeurteilungsverordnung
LLL	Life Long Learning
LSR	Landesschulrat
Luf BSchG	Land- und forstwirtschaftliches Bundesschulgesetz
LBA	Lehrerbildungsanstalt
NGO	Non Governmental Organisation
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
NR	Nationalrat
NRP	Nationale Reformprogramme
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PA	Pädagogische Akademie
PÄDAK	Pädagogische Akademie
PH	Pädagogische Hochschule
PI	Pädagogisches Institut
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programm for International Student Assessment

Pkt.	Punkt
QR-EHR	(übergreifender) Qualifikationsrahmen im Europäischen Hochschulraum
RGV	Reichsvolksschulgesetz
RIS	Rechtsinformationssystem des Bundes
RPA	Religionspädagogische Akademie
RS	Rundschreiben
RV	Regierungsvorlage
S.	Seite
SchG	Schulgesetz
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchOrdnung	Schulordnung
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SSR	Stadtschulrat
TIMSS Study	Trends in international Mathematics and Science
u.a.	unter anderem
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNI	Universität
V	Verordnung
v.a.	vor allem
VBG	Vertragsbediensteten Gesetz
VS	Volksschule
Z	Zahl(en), Ziffer(n)
z.B.	zum Beispiel
Zl.	(Erlass-)Zahl, Zahl (eines Geschäftsstückes)

Danksagung

Mit dieser Arbeit möchte ich jenen Menschen danken, die mich immer wieder ermuntert, angehalten und inspiriert haben, um nach meinem Diplomstudium nun auch noch das Doktorat zu absolvieren. Ich bedanke mich vor allem für das Vertrauen in mich und die Unterstützung meiner Person. Beides war eine große Hilfestellung, insbesondere aber Voraussetzung, um meinen eigenen, ganz individuellen Weg zu gehen.

Ich darf zunächst meinem Betreuer, Herrn Univ.-Doz. Dr. Hannes Wimmer, dafür danken, dass er für Ratschläge und konstruktive Kritik da war und mir immer die Möglichkeit gab, meine eigenen Ideen und Gedanken in dieser Arbeit umzusetzen. Er hat mich stets motiviert und mich immer dazu angehalten, nie das Interesse und den Mut zu verlieren.

Außerdem möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die sich bereit erklärt haben mir bei meinen Recherchen und Nachfragen zur Verfügung zu stehen und mich immer wieder in Gesprächen ermuntert, inspiriert und unterstützt haben.

Vielen Dank auch an meine Familie, vor allem meinem Mann und meinem Sohn, denen ich zwischendurch immer wieder mein Leid geklagt habe, wenn ich gerade nicht weiter wusste oder konnte. Mein Dank gilt aber auch meinen Eltern, die es mir ermöglicht haben, neben meiner beruflichen Tätigkeit und meinem Dasein als Mutter, zu studieren und zu forschen und mich fortwährend dazu angehalten haben, hartnäckig zu bleiben, um mein Vorhaben umzusetzen.

Es war nicht immer mein erklärtes Ziel nach dem Diplomstudium auch noch das Doktorat in Angriff zu nehmen, aber mit der Zeit habe ich erkannt, dass mir etwas fehlt, wenn ich meinen Wissensdurst und mein Verlangen nach Forschung nicht stille.

Es ist vor allem für mich persönlich und auch für meine berufliche Laufbahn wichtig und von Bedeutung, mein Doktoratsstudium abzuschließen, zumal es in Österreich die Möglichkeit des freien Hochschulzuganges gibt.

Danke.

„Wer irgendwo im weiten Bereich des Schulwesens bedienstet ist,
wird sich immer der Tatsache bewußt sein müssen,
daß sein Beruf einzig und allein der Zukunft verpflichtet ist.
Was wir heute in der Schule tun
– oder unterlassen! –
wird erst wirksam sein, wenn unsere Schüler mitten im Leben stehen,
also in Jahrzehnten.“¹

1. Einleitung

Die Tatsache, dass die **Bildung einer Gesellschaft** einen wichtigen, wenn nicht sogar **den wichtigsten Rohstoff für ein Land**, aber auch die gesamte Weltbevölkerung darstellt, sei unbestritten. Umso mehr muss der Bildung unserer Gesellschaft auf allen Ebenen eine angemessene Bedeutung zukommen.

Bildung ist nicht nur für Jugendliche im schulischen Bereich, sondern ebenso in der Erwachsenenbildung ein für die Zukunft wichtiger Faktor, um im nationalen sowie im internationalen Wettbewerb aktiv mitwirken und insbesondere bestehen zu können.

„Als Geburtsstunde im speziellen Bereich des Schulwesens kann das Jahr 1869 angesehen werden. In diesem Jahr wurde das Reichsvolksschulgesetz ausformuliert, in welchem der schulischen Erziehung, im Sinne einer positiven Einstellung der Jugendlichen zur jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Ordnung, ein besonders großer Stellenwert beigemessen wurde.“²

Daraus ist ersichtlich, dass bereits zum damaligen Zeitpunkt der Bildung im schulischen Geschehen große Bedeutung und Relevanz beigemessen wurde.

Entsprechend diesem langen Zeitraum hat sich die Art und Weise, wie Wissen und Kenntnis im Rahmen der Bildung, im Rahmen des gesamten Bildungssystems vermittelt wird, im Laufe der Jahre immer wieder geändert und an neue Gegebenheiten angepasst.

Die aktuellsten Diskussionen zum Thema Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU respektive **Professionalisierung der pädagogischen Berufe** sowie jegliche damit im Zusammenhang stehende Herausforderungen im Kontext mit dem **Europäischen Hochschulraum** werden vermutlich jedoch die massivste Änderungswelle der letzten

¹ Göbhart, Franz: Schule heute für die Gesellschaft von morgen. In: Hasnerplatz 11 – Festschrift. Das MPBRG/ 1. BORG Graz unter der Leitung von Direktor Hofrat Mag. Franz Göbhart. DBV-Verlag für die Technische Universität Graz, 1979. Seite 10.

² Lenitz-Zeitler, Patrizia: Politische Bildung im Österreichischen Bildungssystem. Politische Bildung im berufsbildenden Schulwesen. Wien, 2009. Vorwort.

Jahre, hinsichtlich des künftigen Lehrpersonals und der Ausbildung des Lehrpersonals, nach sich ziehen und die Diskussionen und Dialoge zu dieser Thematik neu entfachen.

Meinen persönlichen Zugang zum Thema Pädagoginnen- und Pädagogenbildung beziehungsweise Professionalisierung habe ich aus mehreren Gründen gefunden, zwei Punkte waren dabei für mich besonders ausschlaggebend und prägend:

§ Für jedes Mitglied unserer modernen Gesellschaft ist **Bildung ein wichtiger und unverzichtbarer Baustein und Rohstoff im Leben**. Dies gilt vor allem für das eigene Leben und die Zukunft und hier insbesondere für die individuelle berufliche Zukunft und Weiterentwicklung, aber auch für die Zukunft unserer Nachkommen. Da ich selbst Mutter eines Sohnes und noch dazu im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur tätig bin, ist mir die Bildung und das gesamte Bildungssystem ein besonderes Anliegen. Mit der Bildung untrennbar verbunden ist eine **professionelle und hoch qualifizierte Pädagoginnen- und Pädagogenbildung**.

§ Ich bin beruflich in der für die berufsbildenden Schulen zuständigen Sektion des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur tätig. Unter anderem gehören zu den Agenden in unserer Abteilung auch die Pädagogischen Hochschulen insbesondere im Bereich der **Aus-, Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals**. Auf Grund meines Studiums wurde mir an meinem Arbeitsplatz zu meinen Aufgaben auch die Abstimmung der Aktivitäten im Bereich Lehrerinnen- und Lehrerbildung NEU zugeteilt. Mittlerweile hat sich auch die Bezeichnung, auf Grund der Bandbreite und den Anforderungen an alle pädagogischen Berufe, in »**PädagogInnenbildung NEU**« geändert und zahlreiche Expertinnen und Experten haben ihre Meinungen und ihr Fachwissen dazu eingebracht und in verschiedenen Publikationen kundgetan.

Die Beschäftigung mit diesem Aufgabenfeld hat mich zusehends fasziniert und mir immer mehr die Notwendigkeit und Wichtigkeit eines fundierten Wissens und einer umfassenden Kenntnis zu diesem Thema bewusst gemacht.

Es ist ein Faktum, dass die Gesellschaft, in der wir leben, von der Bildung maßgeblich beeinflusst und geprägt wird. Aus diesem Grund erscheint es außerordentlich wichtig, dass der Bildung die entsprechende Bedeutung, sowohl

im familiären Bereich und Elternhaus, als vor allem auch im schulischen Umfeld, zukommt und ausreichend Raum und Zeit, zur Erfüllung dieser Forderung und Aufgaben, gegeben ist.

Im österreichischen Schulsystem besteht bis zur Vollendung der 9. Schulstufe Schulpflicht respektive **Unterrichtspflicht**. Das Bildungssystem hat die Aufgabe und Verantwortung, die notwendigen institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen, sowie die personellen Erfordernisse und Ressourcen zu schaffen und zur Verfügung zu stellen. Auf Grund der über Jahrhunderte gewachsenen Strukturen, sind die **infrastrukturellen Erfordernisse, die Bildungsinstitutionen** auf allen Ebenen des Bildungssystems grundsätzlich vorhanden. Die **personelle Infrastruktur** ist durch die Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung an sich gegeben, respektive sind die Voraussetzungen dafür, durch die Ausbildung des Lehrpersonals, geschaffen. Mit den aktuellen Diskussionen wird lediglich erneut auf eine notwendige und bereits eingeleitete Reform der Ausbildung der pädagogischen Berufe, in Anpassung an die Anforderungen von Bologna und den Europäischen Hochschulraum und darüber hinaus einer professionellen und höher qualifizierenden Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen, hingewiesen.

Die daraus - Bologna Studienarchitektur und Europäischer Hochschulraum - resultierenden Anforderungen und Erwartungen an die künftigen Pädagoginnen und Pädagogen, aber vor allem an das gesamte Bildungssystem, kann man im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen, der Globalisierung und den jüngsten konjunkturellen Entwicklungen als durchaus neu betrachten. Sie stellen eine große Aufgabe und Herausforderung für diesen Entwicklungsprozess dar.

In der nachfolgenden Dissertation werden, um ein umfassendes Bild über das Thema „**Tertiärisierung der Pädagogischen Berufe im Kontext zur Bologna Architektur und dem Europäischen Hochschulraum**“ zu erhalten, folgende Themenschwerpunkte aufgearbeitet:

Beginnend mit den, für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU in Österreich grundlegenden, **Begrifflichkeiten wie Bildung, Schule, Bildungssystem** etc. werden im ersten Kapitel durch die Erläuterung und Auseinandersetzung mit den wichtigsten

Definitionen und klassischen Begriffen die Querverbindungen und Zusammenhänge der einzelnen Inhalte und Eckpunkte ganz allgemein und im Detail schließlich die damit verbundenen gesellschaftspolitisch auftretenden Problemen und Herausforderungen des Bildungssystems aufgezeigt.

Die Aktualität und bildungspolitische Relevanz dieser Thematik wird anhand der laufenden bildungssystemischen Diskussionen und Dialoge zur Professionalisierung der pädagogischen Berufe und der damit verbundenen Medienpräsenz besonders hervorgehoben.

Die **historischen Veränderungen und Entwicklungen der LehrerInnen-(aus-)bildung seit 1945** werden im zweiten Kapitel, vor allem im Hinblick auf Notwendigkeit und Legitimationsfunktion, aufgearbeitet und behandelt. Der Werdegang und die Entwicklungen von den Lehrerbildungsanstalten, den Pädagogischen Akademien über die Pädagogischen Hochschulen und den jüngsten Gesprächen zu diesem Thema werden dabei systematisch untersucht und besprochen.

Das dritte Kapitel befasst sich eingehend mit der **bildungspolitischen Systematik und der hierarchischen Struktur des österreichischen Schulsystems** sowie mit der bildungspolitischen nationalen und internationalen Begrifflichkeit. Eine ausführliche und vollständige Aufzählung des schulischen Werdeganges bietet dabei einen Überblick über die einzelnen Schulabschnitte und Schulstufen sowie der Zuordnung in der offiziellen ISCED Tabelle. Des besseren Verständnisses wegen werden abschließend in diesem Kapitel verschiedene, für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung wesentliche und wichtige Bezeichnungen und Begriffe, erörtert.

Der **europäischen Dimension des österreichischen Bildungssystems** im Zusammenhang mit der **Bologna Architektur** und dem **Europäischen Hochschulraum** wird im vierten Kapitel, in einer kompakten, umfassenden und hinlänglichen Darstellung der historischen und gegenwärtigen Entwicklungen an Hand der verschiedenen Etappen respektive Prozessschritte, Beachtung geschenkt.

Das Hauptaugenmerk ist hier vor allem den europäischen Rahmenvorgaben und den nationalen Bestrebungen dazu, sowie den damit verbundenen Zielen gewidmet. Angesichts der Tatsache, dass der Europäische Hochschulraum sehr eng mit der Bildung und der Bildungssystematik der einzelnen nationalen Rahmungen verbunden

ist, wird auch dieser Begriff näher erläutert. Des Weiteren werden der **EQR** (Europäischer Qualifikationsrahmen) und die Ausarbeitung des **NQRs** (Nationaler Qualifikationsrahmen) analysiert und näher gebracht. Wichtig erscheint auch, wo Bildung überall stattfindet und was Bildung als solches bewirken will und soll.

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit der **theoretischen Grundlage des Bildungssystems**. Ausgehend von der **Luhmann'schen Systemtheorie über die Gesellschaftstheorie** wird in diesem Kapitel die **funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft** und schließlich das **Funktionssystem Bildung und Erziehung** näher betrachtet und analysiert. Erwähnt werden dabei vor allem die systemtheoretischen Zusammenhänge zum Bildungssystem und insbesondere zur Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU.

Kapitel sechs beleuchtet schließlich die **Lehrerinnen- und Lehrerbildung** beziehungsweise die **Pädagoginnen- und Pädagogenbildung** sowie die damit verbundenen Anforderungen und Herausforderungen. **Institutionenfrage, rechtliche Rahmungen und dienstrechtliche Konsequenzen** werden dabei ebenso angesprochen wie auch die **Höherqualifikationen** und die **Professionalisierung** dieser Berufsgruppe.

Im siebten Kapitel wird versucht, auf die **Konsequenzen, Ausblicke und Perspektiven** der Zukunft der PädagogInnenbildung NEU einzugehen und diese zu erarbeiten. Die Tertiärisierung der pädagogischen Berufe wird dabei im Kontext der Bologna Studienarchitektur und dem Europäischen Hochschulraum aufgearbeitet und betrachtet.

Das letzte und achte Kapitel umfasst eine ausführliche **Literaturliste** jener Publikationen, die für die Literaturrecherche und Erarbeitung der Thematik von großer Bedeutung waren.

Das vordringliche Ziel dieser Arbeit ist, unter den gegebenen institutionellen und bildungspolitischen Voraussetzungen und Umständen, eine vorwiegend systemische Untersuchung der pädagogischen Berufe, im Kontext der Bologna Studienarchitektur und des Europäischen Hochschulraumes, unter Berücksichtigung und Miteinbeziehung der nationalen und internationalen Entwicklungen, durchzuführen und das

Herausarbeiten der damit verbundenen und anstehenden Probleme und Herausforderungen hinsichtlich der Studienstrukturen und der künftigen Trägerinstitutionen vor allem im hochschulischen Bereich. Darüber hinaus wird aber auch versucht, mögliche Wege aufzuzeigen und verschiedene Lösungsansätze anzubieten, um die damit auftretenden und verbundenen Herausforderungen, Anforderungen sowie Schwierigkeiten bewältigen zu können.

Die Analyse und die möglichen Lösungsvorschläge betreffen vor allem das innovative Reformvorhaben in Bezug zur Ausbildung der pädagogischen Berufe, aber auch die damit im Zusammenhang stehenden und erwähnten Möglichkeiten hinsichtlich der Bologna Studienarchitektur. So soll der Analyseansatz von beiden Gesichtspunkten her möglich sein und damit auch die Effizienz der Analyse, dieser beiden Reformvorhaben im Kontext des schulischen und hochschulischen Geschehens, erhöht werden.

Wir leben in einer Gesellschaft, die geprägt ist durch ständig wechselnden Realitäten sowohl im nationalen als auch internationalen gesellschaftspolitischen Zusammenwirken. Die damit verbundenen und immer wieder neu auftretenden bildungssystemischen Probleme und Anforderungen an den schulischen Unterricht, das pädagogische Personal und die Lehr und Lerninhalte haben insbesondere in den letzten Jahrzehnten das österreichische Bildungssystem vor immer neue Herausforderungen gestellt. Auch das wird versucht, in dieser Arbeit aufzuarbeiten.

Als **Methode** für diese Dissertation wurde vorwiegend die **Literaturrecherche** und teilweise die **quantitative und qualitative Sozialforschung** gewählt, aber auch die eigenen Erfahrungen und die beruflichen Tätigkeit spiegeln sich wieder.

Bildung – Schule - LehrerInnenbildung

Das österreichische Schulsystem wird durch eine Mischung von **Schule** und Staat geprägt. „Der Staat im modernen Verständnis ist ein Produkt der Aufklärungszeit. Er ist gekennzeichnet durch ein begrenztes Staatsgebiet, ein Staatsvolk, eine Staatsleitung (Herrschaft), eine durchgreifende Staatsverwaltung und eine Staatsicherung durch ein Heer. Das Staatsvolk ist zumindest mit drei Pflichten konfrontiert: Steuerpflicht (Sicherung der Staatseinnahmen), Wehrpflicht (Sicherung der Verteidigung des Staates) und Schulpflicht (Sicherung der Bildung der Staatsbürger).“³

In Bezug auf Bildungspolitik und die genannte Schulpflicht beziehungsweise Unterrichtspflicht ist zum einen die Grundbildung des Staatsvolkes ein wesentlicher Faktor, zumal **Bildung als wichtige Ressource und Rohstoff eines Staates** erkannt werden muss. Internationale Wettbewerbsfähigkeit und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit erfordern ausreichende Bildung.

Aber auch eine **gebildete Führungselite mit ExpertInnen, WissenschaftlerInnen und akademischen Fachleuten** sind für jede Nation von großer Bedeutung. Bildung ist daher nicht nur sehr wichtig und als Pflicht jeder Staatsbürgerin und jedes Staatsbürgers zu betrachten, sondern auch als Recht, diese zu erhalten, anzusehen.

„**Bildung** definiert nicht nur die Bildungschance einer ganzen Nation, sondern bedeutet auch die Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Bereich.

Der Schule als Bildungseinrichtung der heranwachsenden Generation kommt dabei nicht nur eine besondere sondern, nach Ansicht des Bildungsforschers Ferdinand Eder, auch eine zweigeteilte Bedeutung zu:“⁴

- „als gesellschaftliche Institution hat sie die explizite Aufgabe, Lern- und Übungsfeld für Demokratie zu sein und auf diese Weise das gesellschaftliche System in den heranwachsenden Mitgliedern zu reproduzieren; keine andere Institution ist heute in der Lage, praktisch alle Heranwachsenden zu erreichen und anzusprechen;

³ Seel, Helmut: Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Erfolgreich im Lehrberuf. Band 6. Studien Verlag. Innsbruck, 2010. Seite 15.

⁴ Lenitz-Zeitler, Patrizia: Politische Bildung im Österreichischen Bildungssystem. Politische Bildung im berufsbildenden Schulwesen. Wien, 2009. Seite 15.

- als Teil der Gesellschaft bildet sie einen jener Lebensorte, an denen demokratische Selbstentfaltung auch ohne den expliziten Auftrag zur Umsetzung von Demokratie Platz greifen sollte.“⁵

Mit dem Begriff Schule verbindet man zu allererst **Schülerinnen und Schüler**, welche im Rahmen des Unterrichts und den verschiedenen Unterrichtsfächern und –gegenständen Wissen und Kenntnis vermittelt bekommen. In zweiter Instanz wird Schule auch mit dem lehrenden Personal, den **Lehrerinnen und Lehrern** in Zusammenhang gebracht. Schule betrifft irgendwann und in irgendeiner Form jede und jeden von uns. Einmal wenn man selbst in die Schule geht oder vielleicht etwas später als Eltern oder Großeltern. Vielleicht auch auf der beruflichen Ebene, wenn man zum Beispiel den Lehrberuf ergreift oder in irgendeiner Form im Bildungsbereich, im Bildungssystem tätig ist. Der Institution Schule kommt demnach durch die vielen Möglichkeiten an Kontakten und Berührungen mit der Gesellschaft eine der wichtigsten Rollen in unserem Leben zu.

„Schule, LehrerInnenberuf und in Folge **LehrerInnenbildung** sind – wenn auch mit zyklisch zu- und abnehmender Brisanz – gesellschaftlich relevante Themen, die jedes Individuum betreffen. Die Intensität der öffentlichen Diskussionen korreliert v. a. mit bildungspolitischen und ökonomischen Reforminteressen sowie den Erfordernissen des LehrerInnenarbeitsmarktes (Überangebot oder Mangelsituation).“⁶

Dementsprechend wichtig und bedeutsam ist eine professionelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung, welche mehr oder weniger im Laufe der Geschichte immer wieder diskutiert wurde. Wenn man jedoch von einer professionellen LehrerInnenbildung spricht, so meint man damit nicht nur eine professionelle Lehrerinnenausbildung und Lehrerausbildung, sondern auch die notwendige Lehrerinnenfort- und -weiterbildung sowie Lehrerfort- und -weiterbildung.

⁵ Eder, Ferdinand: Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. Studienverlag. 1998, Innsbruck, Wien. 1. Auflage. Seite 14.

⁶ Mathies Regine: Die Professionalisierung kaufmännischer BerufsschullehrerInnen in Österreich. Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik. Books on Demand GmbH. Norderstedt, 2012. Seite 13.

2. Die historischen Veränderungen und Entwicklungen der LehrerInnen-(aus)-bildung seit 1945

Die Entwicklung eines jeden Bildungssystems hängt im Wesentlichen von der Qualität, der Professionalität und Kompetenz der jeweiligen Lehrenden ab. Das Bildungssystem wird auf allen gesellschaftlichen Ebenen durch die damit befassten Lehrenden wesentlich gestaltet, geprägt und mitgetragen.

„Die Qualität eines Bildungssystems hängt entscheidend von der Arbeit der Lehrpersonen ab, daher ist parallel zum Engagement und zur Kompetenz der Lehrpersonen die Ausbildung und noch mehr die lebensbegleitende Fort- und Weiterbildung eine unverzichtbare Grundlage für erfolgreiches Lehren und Lernen.“⁷

Ebenso wie sich die Gesellschaft in einem ständigen Wandel befindet, muss sich auch das Bildungssystem und alle damit im Zusammenhang stehenden verantwortlichen Akteurinnen und Akteure und Institutionen im Rahmen eines „working progress“ immer weiter entwickeln und an die jeweiligen Herausforderungen und Neuerungen anpassen und orientieren. Die gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Veränderungen lassen sich im Laufe der Geschichte als Spiegel der Bildungspolitik als laufende Neuorientierung sehr gut erkennen und erklären. Programmatische bildungspolitische Veränderungen kennzeichnen den Weg der LehrerInnenbildung. Wie und in welcher Form sich vor allem die Ausbildung, aber auch die Fort- und Weiterbildung des Lehrkörpers im Verlauf der Geschichte verändert haben, war und ist bis heute von verschiedensten politischen, gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Faktoren abhängig. Anhand unterschiedlich zu beurteilender Kriterien hat die Lehrerbildungspolitik verschiedenartige Wege eingeschlagen.

Gesellschaftspolitisch betrachtet geht es um die Herbeiführung des Wohles jedes Einzelnen aber auch des Ganzen beziehungsweise der Gesellschaft. Initiativen, Maßnahmen und vor allem Erfolge müssen als Kennzeichen ständigen Weiterentwickelns gesehen, erkannt und gewürdigt werden.

Sozialpolitisch betrachtet stehen insbesondere die mit der Bildung einhergehende Reputation und das Ansehen im sozialen Kontext im Vordergrund. Bildung im Sinne

⁷ Brunner, Ivo: Pädagogische Hochschule Vorarlberg Festschrift zur Gründung 2007. Bucher Druck Verlag. Hohenems, 2007. Seite 9.

der Unterrichtspflicht alleine ist heute nicht mehr ausreichend. Wirklich gute Bildung, laufende Fort- und Weiterbildung, sowie praxisorientierte Erfahrung sind ein notwendiges Element und ein gefragter Faktor, wenn es darum geht, innerhalb der Gesellschaft die soziale Anerkennung zu erhalten.

In Bezug auf den kulturpolitischen Faktor sei erwähnt, dass eine zunehmend kritische und ausdifferenzierte Gesellschaft sich immer weiter entwickelt und somit auch weiter fordernd nachfragt.

Wirtschaftspolitisch betrachtet hat man erkannt, dass nur mit ausreichender und vor allem ausgezeichneter Bildung und Weiterbildung, insbesondere in Bezug auf Wissenschaft, Forschung und Praxis, eine Gesellschaft dem nationalen aber vor allem auch internationalen Wettbewerb standhalten kann, beziehungsweise unter Umständen sogar als erfolgreicher Wettbewerbsteilnehmer bestehen kann.

Eine ausgewogene Verknüpfung und Berücksichtigung aller Kriterien, Faktoren hat eine laufende, den gegenständlichen nationalen, europäischen und internationalen Herausforderungen angepasste, bildungspolitische Veränderung hervorgerufen und somit auch zu einer Wende im Bereich der LehrerInnenbildung, sowie der LehrerInnenfort- und Weiterbildung im Sinne der Professionalisierung und Höherqualifizierung geführt.

Ein sehr wesentlicher Faktor, der den Bereich der LehrerInnenbildung und -ausbildung bis heute immer mitgeprägt hat, ist aber auch die Tatsache, dass sich sowohl ein Mangel als auch ein Überfluss an Lehrkräften zu verschiedenen Zeitpunkten immer wieder abwechselte und so auf die Art und Weise und den Umfang, wie die Ausbildung dieser Berufsgruppe abläuft, großen Einfluss genommen hat. Ausschlaggebend für dieses problematische Wechselspiel von Mangel und Überfluss waren und sind nicht nur die steigenden und sinkenden Geburtenraten, sondern vielmehr auch der Ausbau und die Veränderungen und Weiterentwicklungen im Bereich des Bildungswesens, sowie die Voraussetzungen und der Zugang zu diesem.

Entscheidungen im Bereich der Bildungspolitik stehen bis heute in direkter Verbindung mit der Politik eines Landes. Sowohl innenpolitische, wie auch außenpolitische Faktoren und Rahmenparameter spielen im Zusammenhang mit der LehrerInnenbildung und -ausbildung eine wesentliche Rolle, die es gilt zu berücksichtigen, aber auch geopolitische, politische, wirtschaftliche und demografische Veränderungen beeinflussen bildungspolitische Neuorientierungen massiv. Man betrachte exemplarisch das Ende des Zweiten Weltkrieges oder den Beitritt Österreichs zur Europäischen Union

und die damit einhergehenden Veränderungen, welche zu einem überwiegenden Teil als Resultat politischer, geopolitischer, demografischer und wirtschaftlicher Entscheidungen angesehen werden können. All das zeigt sich in der historischen Betrachtung insbesondere in den Jahren nach 1945.

2.1 Einführung der Lehrerbildungsanstalten (LBA) und speziell der Zeitraum 1941 bis 1945

Die Entstehungsgeschichte der Lehrerbildungsanstalten reicht historisch betrachtet sehr weit zurück. Auch wenn hier die Lehrerbildungsanstalten in etwa ab dem Jahr 1945 näher erläutert werden sollen, so erscheint es von Vorteil und Wichtigkeit, einen kurzen Rückblick beziehungsweise Einblick in den noch etwas weiter zurückliegenden Zeitraum der Entstehung dieser Lehrerbildungsanstalten zu gestatten, beziehungsweise zu ermöglichen. Veränderungen und Entwicklungen zeichnen sich im Bereich der Lehrerbildungsanstalten nicht nur hinsichtlich der Struktur und des Aufbaus, sondern auch in Bezug auf die Bezeichnung dieser Institutionseinheit ab.

„Es wird manchem unerklärlich erscheinen, daß die LBA 1950 den 80jährigen Bestand feiert, nachdem sie doch 1925 das 150-Jahr-Jubiläum begangen hat. Der scheinbare Widerspruch ist aber leicht zu erklären. 1775 wurde die Normalhauptschule, die Vorgängerin der LBA, errichtet, eine LBA im heutigen Sinn gibt es aber erst seit 1869/70. Damals wurde auf Grund des Reichsvolksschulgesetzes die Ausbildungszeit für Lehrer und Lehrerinnen auf vier Jahre festgesetzt; vorher hatte sie nur zwei Jahre betragen, für Landschulen gar nur ein Jahr. Allerdings begnügt man sich auch nach 1870 wegen des großen Lehrermangels zunächst mit der dreijährigen Ausbildung, so daß die Zöglinge des 3. Jahrganges die Reifeprüfung ablegen konnten.“⁸

Parallelen zu den gegenständlich geführten Diskussionen im Zusammenhang mit der so genannten PädagogInnenbildung NEU sind historisch betrachtet jedenfalls zu erkennen. Auch derzeit wird die Weiterentwicklung und Veränderung hinsichtlich der Professionalisierung der LehrerInnenbildung sowohl politisch als auch gesellschaftspolitisch thematisiert, vor allem was den in den nächsten Jahren zu erwartenden und befürchtenden Lehrerinnen- und Lehrermangel auf Grund der kommenden, massiven Pensionierungswelle betrifft. Ein dahingehender Vergleich der

⁸ Mittelbach, Gustav: Die Lehrerbildungsanstalt in Graz seit 1869. In: Festschrift 1869-1949. Zur Feier des 80 jährigen Bestandes der Bundeslehrerbildungsanstalt Graz. Druck Leykam. Graz, 1949. Seite 13.

verschiedenen Einflussfaktoren und Veränderungen von heute und damals hinsichtlich möglicher Vereinfachungen in Bezug auf die LehrerInnenbildung sei also nicht von der Hand zu weisen. Auch heute kommen ebenso wie 1869/70 teilweise Lehrkräfte vor Beendigung ihrer Ausbildung in der Lehrtätigkeit zum Einsatz. „Um dem damaligen Lehrermangel abzuhelpfen, wurden auch noch nicht absolvierte Zöglinge als Lehrer angestellt.“⁹ Erst in den Jahren 1880/81 konnte der Lehrerinnen- und Lehrermangel behoben werden und die Problematik hinsichtlich des vorzeitigen Einsatzes von nicht fertigen Absolventinnen und Absolventen schien zumindest kurzfristig, bis Eintritt des Ersten Weltkrieges 1914, aufgehoben.

„Die Lehrerbildungsanstalten, vom Reichsvolksschulgesetz 1869 geschaffen, nahmen ihre Schüler ab dem 15., später ab dem 14. Lebensjahr auf und bildeten sie in vier, später in fünf Jahren zu Volksschullehrern heran. Bescheidene Lehrkörper an den Lehrerbildungsanstalten unterzogen sich dieser Aufgabe: ein Direktor, zwei bis vier Hauptlehrer, ein Religionslehrer, einige Hilfslehrer und die Übungsschullehrer.“¹⁰

Im Vergleich zur Größe der Lehrerkollegien von den nachfolgenden Pädagogischen Akademien und den heutigen Pädagogischen Hochschulen erscheint die Anzahl der Lehrenden der damaligen Lehrerbildungsanstalten verschwindend klein. Aber nicht nur die Größe der Lehrerkollegien der Lehrerbildungsanstalten beziehungsweise die Anzahl der Lehrenden an den Lehrerbildungsanstalten hat sich im Laufe der Zeit geändert, sondern viele wichtige Rahmenparameter im Bereich der LehrerInnenbildung und -ausbildung haben sich im Verlauf der Geschichte, entsprechend den jeweiligen Entwicklungen, Veränderungen und Herausforderungen, weiterentwickelt.

Die Gründe für diese Neuorientierungen haben verschiedene Ursachen. Hauptgrund dafür war und ist bis heute aber vor allem der Blick auf eine professionelle sowie höherqualifizierende Ausbildung künftiger Lehrkräfte, aber auch politische, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Motive spielten dabei eine nicht unwesentliche Rolle.

Zum einen wurde die Altersstruktur der angehenden Lehrkräfte massiv angehoben, und zum anderen haben sich auch die Eintrittsvoraussetzungen sowie die Dauer und Art der Ausbildung grundlegend geändert. Waren die damaligen angehenden Lehrkräfte selbst

⁹ Mittelbach, Gustav: Die Lehrerbildungsanstalt in Graz seit 1869. In: Festschrift 1869-1949. Zur Feier des 80 jährigen Bestandes der Bundeslehrerbildungsanstalt Graz. Druck Leykam. Graz, 1949. Seite 14.

¹⁰ Kutschera, Erhard: Zehn Jahre Pädagogische Akademien in Österreich. Festansprache des Vorsitzenden der Lehramtsprüfungskommission für Haupt- und Sonderschulen 1978. In: Krendlesberger, Wolfgang / Kropf, Kurt. Pädagogische Akademie des Bundes und der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau (Hrsg.). 10 Jahre Pädagogische Akademien in Steiermark. Leykam Verlag. Graz, 1979. Seite 5.

noch im »kindlichen Alter«, so wurden mit der Einführung der Pädagogischen Akademien nur mehr Absolventinnen und Absolventen mit einer Reifeprüfung aller höheren Schulen aus dem allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich zugelassen. Die Altersgrenze und das Ausbildungsniveau der angehenden Lehrkräfte haben sich nach oben verschoben.

„Für die Lehrerbildungsanstalten war die Verflechtung von Allgemeinbildung und Berufsbildung charakteristisch. Sie führte zur Überladung des Lehrplanes und als Folge zur Überbürdung der »Zöglinge«, wie man die Schüler der Lehrerbildungsanstalten damals bezeichnete.“¹¹ Ebenso wie heute, wurde auch zum damaligen Zeitpunkt schon Kritik, die ja an sich immer etwas Positives mit sich bringt, an der LehrerInnenbildung laut. Diese Kritik richtete sich vorwiegend an die überladenen Stundentafeln und Lehrpläne, die es den »Zöglingen« zunehmend erschwerten, ihr Studium in der vorgegebenen Zeit zu absolvieren, aber auch an die Inhalte der Lehrpläne, welche sich vermeintlich gegen den so genannten »pädagogischen Grundsatz der LehrerInnenbildung« zu richten schienen.

„Für sie galt ein Lehrplan nach dem Bild der Schulpraxis der künftigen Schule, an der die Lehrer unterrichten sollten. Dies hatte zur Folge, daß die einen den Lehrerbildungsanstalten zuviel Wissenschaft, zuviel Intellektualismus in den Lehrbüchern vorwarfen, die anderen mehr Praxis und eine Verstärkung der musischen Bildung forderten. Gleichzeitig aber forderte man eine Verminderung der Gesamtstundenanzahl.“¹²

Die so genannte Meisterlehre der Lehrerbildungsanstalten erfolgte an einer großen Anzahl an Besuchsschulen beziehungsweise Übungsschulen, welche auf Grund ihrer Vielfältigkeit und Differenziertheit unterschiedlichste Schulstrukturen und Schulrealitäten aufwiesen, was eine vielfältige praktische Berufserfahrung für die angehenden Lehrkräfte der Lehrerbildungsanstalten ermöglichte. Fehlende beziehungsweise unzureichende Praxis wird als Manko in der LehrerInnenbildung angesehen. Die schulpraktische Erfahrung hat bis heute (2012) im Rahmen der LehrerInnenbildung und –ausbildung einen wichtigen Stellenwert, zumal es hier um Professionalisierung der künftigen Lehrenden geht. Die Praxisanteile in der

¹¹ Kutschera, Erhard: Zehn Jahre Pädagogische Akademien in Österreich. In: Krendlesberger, Wolfgang / Kropf, Kurt. Pädagogische Akademie des Bundes und der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau (Hrsg.). 10 Jahre Pädagogische Akademien in Steiermark. Leykam Verlag. Graz, 1979. Seite 6.

¹² Kutschera, Erhard: Zehn Jahre Pädagogische Akademien in Österreich. In: Krendlesberger, Wolfgang / Kropf, Kurt. Pädagogische Akademie des Bundes und der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau (Hrsg.). 10 Jahre Pädagogische Akademien in Steiermark. Leykam Verlag. Graz, 1979. Seite 6.

LehrerInnenausbildung stellen vor allem im Pflichtschulbereich, also bis zur 9. Schulstufe und auch darüber hinaus, neben den theoretischen Grundlagen einen wichtigen Teil der Ausbildung dar. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis steht dabei im Vordergrund. Dementsprechend spielt die BegleitlehrerInnenausbildung, MentorInnenausbildung als Voraussetzung für einen begleiteten und begleitenden Unterricht im Zusammenhang mit der LehrerInnenausbildung bei der Professionalisierung des Lehrberufs eine wichtige Rolle. Die Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit wurde ebenso in diesem Zusammenhang immer wieder thematisiert und mit der Berufung zum Lehrberuf begründet.

„Eine selbsttätige Erarbeitung des Wissens und die Erweiterung des Wissens soll dem Privatfleiß überantwortet werden.“¹³

Die nationalsozialistische Besetzung Österreichs im Jahr 1938 führte zu weitreichenden Veränderungen in der LehrerInnenbildung und -ausbildung. Wieder einmal haben politische Entscheidungen und Veränderungen eine Wende in der Ausbildung dieser Berufsgruppe nach sich gezogen.

„Nach dem »Anschluß« im März 1938 wurde rasch damit begonnen, das Schulwesen und die Universitäten durch politisch motivierte »Säuberungen« der Lehrkörper dem nationalsozialistischen Regime gesinnungsmäßig gleichzuschalten. – Die Schulen hatten ja die Aufgabe, den nationalsozialistischen Menschen formen zu helfen.“¹⁴

Nicht nur inhaltliche Veränderungen und Ideologisierungen fanden ihren Niederschlag, sondern auch die Personalbewirtschaftung wurde umstrukturiert und erfolgt in dieser Zeit gezielt einseitig. Dies ging bis hin zur Ableistung eines Eides auf Adolf Hitler. Nichtnationalsozialistische Lehrkräfte wurden im Zuge der politischen Umbeziehungsweise Neugestaltung entlassen oder durch neue Lehrkräfte ersetzt und konnten fortan nur mehr in explizit deklarierten jüdischen Schulen ihren Unterricht leisten.

¹³ Kutschera, Erhard: Zehn Jahre Pädagogische Akademien in Österreich. In: Krendlesberger, Wolfgang / Kropf, Kurt. Pädagogische Akademie des Bundes und der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau (Hrsg.). 10 Jahre Pädagogische Akademien in Steiermark. Leykam Verlag. Graz, 1979. Seite 6.

¹⁴ Wolf, Andrea: Zur Geschichte der politischen Bildung. In: Dies.: Der lange Anfang. 20 Jahre Politische Bildung in den Schulen. Verlag Sonderzahl. Wien. 1998. Seite 19.

„In den folgenden Jahren wurde die Lehrerbildung im nationalsozialistischen Sinn umgestaltet.“¹⁵ Diese tiefgreifenden Veränderungen und Maßnahmen führten einmal mehr zu einem Lehrerinnen- und Lehrermangel, den es galt durch vereinfachende und gleichzeitig entprofessionalisierende Maßnahmen, im Sinne von massiv verkürzten Ausbildungsgängen, zu beheben.

„Um dem katastrophalen Lehrermangel abzuhelpfen, griff man zu einem geradezu beschämenden Hilfsmittel, indem man sogenannte Schulhelferlehrgänge einrichtete. In diesen Lehrgängen wurden Absolventen von Haupt- und Untermittelschulen in drei Monaten zu Lehrern abgerichtet. (»Ausgebildet« kann an nicht gut sagen!). Nach Bestehen einer Abschlußprüfung wurden diese jungen Leute auf die Schulkinder losgelassen. Nach zweijähriger Bewährung konnten die Schulhelfer(innen) in einen einjährigen Abschlußlehrgang einberufen und dann definitiv angestellt werden.“¹⁶

Der Zeitraum rund um die Jahre 1941 bis 1945 wird in Österreich vorwiegend durch das Nationalsozialistische Regime und dessen Begleiterscheinungen sowie langsam und kontinuierlich beginnenden Aufbauarbeiten geprägt.

Die Wieder-Einführung der Lehrerbildungsanstalten (LBA) in den Jahren 1941 bis 1945 hatte sowohl gesellschaftspolitisch, gesellschaftlich aber vor allem politisch funktionelle Hintergründe. Macht, Machtanspruch und politische Macht der Diktatur haben im Bereich der LehrerInnenbildung zu einem Rückschritt im Bereich der LehrerInnenbildung geführt. Teilweise wird in diesem Zusammenhang sogar von einer „Politik der Loyalität“¹⁷ gesprochen.

„Die Einführung der LBA wird von der Schulgeschichtsschreibung vielfach als der Versuch der NS-Diktatur gedeutet, die Lehrerbildung auf ein 40 oder gar 150 Jahre zurückliegendes Niveau zu drücken.“¹⁸ Auf Grund der damalig herrschenden diktatorisch politischen Führung ist dieser Gedankengang nicht von der Hand zu weisen, zumal Bildungsanstalten, die immerhin den Großteil der Gesellschaft in irgendeiner Form direkt erreichen, sei es über die Schüler und Schülerinnen, Studenten

¹⁵ Mittelbach, Gustav: Die Lehrerbildungsanstalt in Graz seit 1869. In: Festschrift 1869-1949. Zur Feier des 80 jährigen Bestandes der Bundeslehrerbildungsanstalt Graz. Druck Leykam. Graz, 1949. Seite 18.

¹⁶ Mittelbach, Gustav: Die Lehrerbildungsanstalt in Graz seit 1869. In: Festschrift 1869-1949. Zur Feier des 80 jährigen Bestandes der Bundeslehrerbildungsanstalt Graz. Druck Leykam. Graz, 1949. Seite 18.

¹⁷ Scholtz, Harald: Politische und gesellschaftliche Funktion der Lehrerbildungsanstalten 1941-1945. In: Zeitschrift für Pädagogik. 29. 5/1983. Seite 694.

¹⁸ Scholtz, Harald: Politische und gesellschaftliche Funktion der Lehrerbildungsanstalten 1941-1945. In: Zeitschrift für Pädagogik. 29. 5/1983. Seite VI.

und Studentinnen, den Lehrkörper, insbesondere auch das Elternhaus, sehr einfach und leicht als Steuerungsinstrument dienen können beziehungsweise könnten. Bildungseinrichtungen wie Schulen und Lehrerbildungsanstalten sind nahezu die einzigen Institutionen, die die Möglichkeit haben, jede Staatsbürgerin, jeden Staatsbürger mindestens einmal im Leben, seit der Einführung der Unterrichtspflicht (Schulpflicht) im Jahr 1774 direkt ansprechen zu können. Eben diese Tatsache hat man schon damals politisch zu nützen gewusst. Es erfolgte sozusagen eine einseitig politisch motivierte Mobilisierung der Bevölkerung und insbesondere der auszubildenden Lehrkräfte, um sich deren Loyalität zu sichern.

Der Beginn und Verlauf des Zweiten Weltkrieges waren auf allen gesellschaftspolitischen Ebenen durch Veränderungen und neue einheitliche Reglementierungen, dem damaligen Regime entsprechend, geprägt. So auch im Bereich der LehrerInnenbildung.

„Die deutsche Tradition der staatlichen Schulaufsicht hat auch zur Reglementierung der Lehrerausbildung geführt, soweit diese nicht wissenschaftlichen Hochschulen überantwortet wurde. Dadurch folgte insbesondere die Ausbildung der Volksschullehrer mehr dem Willen der politischen Machthaber, als daß sie der jeweiligen kulturellen Entwicklung entsprechend für pädagogische Aufgaben qualifizierte.“¹⁹

Allerdings kann und darf man nicht immer von der einfachsten Erklärung ausgehen und muss die wahren Hintergründe auch erörtern. Tatsache ist und war, dass Österreich in dieser Phase der Geschichtsschreibung ein Land im totalen Umbruch und in der Neuorientierung sowohl in politischer, gesellschaftlicher, sozialer, kultureller, wirtschaftlicher und bildungspolitischer Hinsicht war. Vor diesem Hintergrund galt es zum damaligen Zeitpunkt, die Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen neu zu organisieren und neu zu installieren. Idealismus, Vaterlandsliebe und Österreich-Bewusstsein waren in dieser Zeit wichtige Faktoren, um die LehrerInnenbildung erfolgreich und zukunftsorientiert wiederbeleben zu können.

Lehrkräfte, um nicht zu sagen „Menschen bildende Lehrerinnen und Lehrer“, fungierten damals gleichsam mehr denn je in der Funktion indoktrinierten Erzieher.

Ogleich das Jahr 1945 durch das Ende des Zweiten Weltkrieges einen massiven Einschnitt in die österreichische Gesellschaft und somit auch in die Bildungspolitik darstellte, muss ohne Zweifel eingestanden werden, dass sich in den ersten zehn Jahren

¹⁹ Scholtz, Harald: Politische und gesellschaftliche Funktion der Lehrerbildungsanstalten 1941-1945. In: Zeitschrift für Pädagogik. 29. 5/1983. Seite 693.

nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges diesbezüglich nicht wirklich viel verändert hat. „Noch nach dem Kriege konnte man sich beim Aufbau der neuen Lehrerbildung längere Zeit nicht von der Erwartung lösen, im zukünftigen Lehrer den »neuen Menschen« für eine demokratische Zukunft heranzubilden.“²⁰

Der Weg zu einer qualitativen Verbesserung in der LehrerInnenbildung, in Bezug auf die Qualifikation von Lehrkräften und die Professionalisierung des Lehrkörpers, war auf allen notwendigen Ebenen ein weiter, steiniger und mühsamer Weg. In den Lehrerbildungsanstalten startete man unter widrigen Umständen mit so genannten Überbrückungskursen, welche vorerst eingerichtet wurden, um die Ausbildung an Lehrkräften und somit auch den Bedarf dieser zu gewährleisten. Wichtige strukturelle und organisatorische Mängel wie die Organisation des Lehrkörpers und der Aufnahmeprüfungen mussten behoben werden, um einen halbwegs geordneten und niveauvollen Lehrbetrieb aufnehmen zu können. Trotz dieser Maßnahmen war die Lehrerbildung nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, weder qualitativ noch quantitativ, immer noch nicht am Stand wie vor Beginn des Krieges.

Einerseits hatte man nach Kriegsende mit einem akuten Lehrerinnen- und Lehrermangel zu kämpfen, und auf der anderen Seite mit der während des NS-Regimes einseitig indoktrinierten und politisch motivierten Art und Weise der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Diese LehrerInnenbildung und -ausbildung hatte sich damals zunehmend von den für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung so wichtigen und grundlegenden Eckpunkten der Ausbildung wie Wissenschaft, Forschung, Pädagogik und Didaktik entfernt. All diese Tatsachen bildeten den Kern für eine neue, professionelle und den kulturellen Entwicklungen entsprechende qualitative LehrerInnenbildung und -ausbildung.

Mit so genannten Überleitungsplänen wurde im Bereich der Lehrerbildungsanstalten versucht, den Anschluss an die Lehrpläne vor Kriegsbeginn zu knüpfen.

Weder in politischer Hinsicht noch im Bereich der unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen konnten tiefgreifende Veränderungsbestrebungen Fuß fassen. In der Nachkriegszeit hatte man in nahezu allen Bereichen mit Schwierigkeiten des alltäglichen Lebens, wie dem Bekleidungs- und Ernährungszustand, dem Raum- und Heizzustand so wie auch fehlender und mangelhafter Unterrichtsmaterialien (Hefte,

²⁰Scholtz, Harald: Politische und gesellschaftliche Funktion der Lehrerbildungsanstalten 1941-1945. In: Zeitschrift für Pädagogik. 29. 5/1983. Seite 698.

Bücher und diverser anderer Gebrauchsgegenstände des alltäglichen Lebens), der schlechten finanziellen und wirtschaftlichen Lage und vielem mehr, zu kämpfen. All dies galt es neben den organisatorischen und strukturellen Herausforderungen zu bewältigen. Die Qualität hat zu dieser Zeit etwas an Bedeutung eingebüßt, da sich alle Maßnahmen und Notwendigkeiten auf das Wesentlichste beschränkten.

Noch weniger tat sich hinsichtlich der notwendigen Reformen im Bereich der Bildungslandschaft. Zu groß war die, auf Grund der schlechten wirtschaftlichen Lage und den Auswirkungen der vergangenen Kriegsjahre, Abhängigkeit in Punkto Hilfestellung und Unterstützung von anderen Mächten und Ländern und somit auch deren Einfluss auf jegliche Reformbewegungen in diesem Bereich. Allerdings war sehr schnell klar, dass sowohl die politische als auch gesellschaftliche Funktion der LehrerInnenbildung eine wesentliche Bedeutung auf künftige nationale und internationale Interessen und Entscheidungen hat. Bildung als wichtiger Rohstoff und Stabilisierungsfaktor im Gesellschaftssystem einer Nation wurde als solches erkannt und in die politischen Überlegungen einbezogen. Ausgehend von dieser Tatsache musste die Bildungspolitik im Sinne eines funktionierenden Gesellschaftssystems neu orientiert und neu organisiert werden, um eine Steuerung in die vermeintlich richtige Richtung vollziehen zu können.

„Die Lehrerschaft erhielt daher 1949 als Aufgabe gestellt, zur »Weckung und Pflege des österreichischen Heimat- und Kulturbewußtseins« beizutragen, dabei die »österreichische Eigenart im geistigen und wirtschaftlichen Schaffen« herauszuarbeiten und ihre Schüler »zu treuen und tüchtigen Bürgern der Republik« zu erziehen.“²¹

Schließlich muss man erwähnen, dass die Lehrerbildungsanstalten über einen Zeitraum von beinahe 100 Jahren die österreichischen Lehrer und Lehrerinnen für den Pflichtschulbereich ausgebildet haben.

„Unbestrittener Fixpunkt der wiedererstandenen Republik ist der am 15. Mai 1955 in Wien zwischen den alliierten Mächten und Österreich abgeschlossene Staatsvertrag. Einerseits machte er deutlich, daß Österreich zwischen 1945 und 1955 kein souveräner Staat war und unter der Führung und Kontrolle des Alliierten Rates stand, andererseits

²¹ Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Österreichischer Bundesverlag. Wien, 1988. Seite 352.

drückte er unmißverständlich aus, daß das Österreich von 1945 mit dem Österreich vom 13. März 1938 identisch war, was die Gültigkeit aller früher geschlossenen Verträge – auch des Konkordats – bedeutete. Die Bildungspolitik stand – das darf nicht außer acht gelassen werden – in den ersten zehn Jahren der Zweiten Republik in Abhängigkeit und unter dem Einfluß von Besatzungsmächten mit abweichenden Schulsystemen.“²²

Erst mit der Unterzeichnung des Staatsvertrages konnten ernsthafte reformatorische Unternehmungen in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens in Angriff genommen werden. Die vertragliche Verbindlichkeit hat dazu beigetragen, dass Probleme und Herausforderung in geeigneter Weise offiziell in Angriff genommen werden konnten und somit die Umsetzung dieser gewährleistet wurde.

„Der Staatsvertrag sicherte Österreich, das sich historisch, ideologisch und wegen seiner demokratischen Strukturen Westeuropa verbunden fühlte, freie und von außen unbeeinflusste Handlungsmöglichkeit zu. Mit der Erklärung der immerwährenden Neutralität am 26. Oktober 1955 schränkte Österreich sie wieder ein, gewann aber gerade dadurch aufgrund seiner geopolitischen Lage eine stärkere Position.“²³

Der Staatsvertrag und Österreichs Neutralitätsabkommen haben zu einer entscheidenden Wende in vielen Bereichen geführt. Wertigkeiten in politischen, gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Belangen haben sich verlagert und neue Bedeutungen erlangt. Das Bewusstsein, nicht nur ein Teil, sondern gleichsam ein wichtiger Teil Europas zu sein, im Zentrum Europas ein Bindeglied beziehungsweise ein Ort der Begegnungen zu sein, gelangte immer mehr in den Mittelpunkt des österreichischen Denkens und Handelns und zog zahlreiche Auswirkungen in verschiedenen Bereichen nach sich. Insbesondere im Bildungsbereich konnten eine große Anzahl an Reformbestrebungen wahrgenommen werden.

All das nahm, geprägt durch Auseinandersetzungen zwischen einem eindeutigen Österreichbewusstsein und dem nicht mehr vorhandenen Großdeutschen Reich, vor allem auch in bildungspolitischer Hinsicht großen Einfluss.

Schließlich haben diverse politische Diskussionen und Veränderungen der politischen Lager zur endgültigen Bewusstseinsveränderung und Österreichorientierung geführt.

²² Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Österreichischer Bundesverlag. Wien, 1988. Seite 351.

²³ Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Österreichischer Bundesverlag. Wien, 1988. Seite 351.

„Es wird für Österreich nur mehr die Aufgabe gesehen, »weltweit zu einem Träger und Mittler deutscher und europäischer Kultur zu werden«“. ²⁴

Aber nicht alleine die politischen Veränderungen und Einflüsse, sondern vielmehr bildungspolitische und bildungssoziologische Notwendigkeiten haben die Reformbestrebungen zu einer neuen Form der Ausbildung im Bereich der Pflichtschullehrer und Pflichtschullehrerinnen hauptsächlich hervorgerufen. Sowohl der Berufsstatus der Pflichtschullehrer und Pflichtschullehrerinnen in Richtung einer akademischen Aufwertung, wie auch Professionalisierungsbestrebungen dieser Berufsgruppe haben letztlich die Entwicklung der Pädagogischen Akademien und der damit einhergehenden Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung beschleunigt.

„Die Entwicklung der Pädagogischen Akademien stellte einen Kompromiß zwischen den beiden großen politischen Gruppierungen im Sinne der österreichischen Form der Bildungspartnerschaft dar. Der gewählte Status der Pädagogischen Akademie als zweijährige, postsekundäre, schulische Einrichtung zur Ausbildung von Pflichtschullehrern (zunächst Lehrer für Volksschulen) bringt diesen bildungspolitischen Kompromiß zwischen Überlegungen zu einer universitären Lehrerbildung und jenen der Beibehaltung einer seminaristischen Konzeption zum Ausdruck.“ ²⁵

Ein Ergebnis dieser Reformierungstendenzen sollte sich einerseits als Professionalisierung der auszubildenden, künftigen Lehrkräfte und andererseits, hinsichtlich des Ablaufs der Ausbildung, als Mischung zwischen den bisher seminaristisch, schulisch gestalteten Lehrgängen und den universitären Studiengängen erweisen. „Entsprechend dem erziehungswissenschaftlichen Diskussionsstand der späten Sechzigerjahre kann als Zielperspektive für das Studienkonzept ein sozialwissenschaftlich akzentuiertes Lehrerbild angenommen werden, das am Konzept der Professionalität (in dessen Mehrdeutigkeit und Perspektivenvielfalt) ausgerichtet

²⁴ Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Österreichischer Bundesverlag. Wien, 1988. Seite 352.

²⁵ Buchberger, Friedrich/Rieder, Albert/Riedl, Johannes: Das Studienkonzept der Pädagogischen Akademie: Beschreibung und Begründung. IN: Lehrerbildung heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie/Teil I. Druck- und Verlagsanstalt Gutenberg. Linz, Wien, 1987. Seite 18.

war und in das Versatzstück aus der seminaristisch-schulischen Tradition wie der universitären Lehrerbildung aufgenommen wurden.“²⁶

Neue Studienkonzepte als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen inneren und äußeren Reformbestrebungen mit den wesentlichen Rahmenparametern wurden erstellt. Sowohl Theorie, als auch Praxis sollten ihren Niederschlag in der neuen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an den Pädagogischen Akademien finden.

In diesem Zusammenhang darf allerdings auch nicht auf das Elternhaus, als Wiege jeglichen Denkens und Handelns, vergessen werden. Das Elternhaus ist und war immer, von Geburt an der wichtigste Wegbereiter in der Entwicklung der jungen Menschen und spielt somit einen sehr wichtigen Teil im Bereich der Bildung und Ausbildung der jungen Generation. Welchen Weg junge Menschen gehen, hängt bis heute zu einem Gutteil vom Elternhaus, der Bildung der Eltern, der politischen Einstellung und den finanziellen Möglichkeiten ab.

„Nun wird politisches Denken und Verhalten zuerst in der Familie geformt; die Eltern legen das Fundament für politische Einstellungen. Dem Staat bleibt als ein in Demokratien keineswegs immer wirksames Korrekturmittel nur die Schule.“²⁷

Natürlich kommt letztlich auch der Schule eine nicht unwesentliche Bestimmung zu.

Immerhin verbringen Schülerinnen und Schüler zum gegenwärtigen Zeitpunkt, ebenso wie auch schon in früherer Zeit, einen Großteil ihrer Tageszeit im Rahmen des Schulgeschehens und werden somit auch in vielen Bereichen von der Schule, den Lehrkräften und dem Bildungssystem als Ganzes geprägt. Nur eine qualitativ anspruchsvolle und professionelle Ausbildung der Lehrkräfte kann dabei zu einer absolut positiven und zukunftsorientierten Entwicklung der jungen Generation, der Gesellschaft von morgen, beitragen.

Die laufende Entwicklung und Weiterentwicklung, mit Blick auf die jeweiligen Herausforderungen und Neuerungen sowie die Zukunft, der Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung spielt dabei eine wichtige Rolle. Zunehmende und laufende Verbesserungswünsche hinsichtlich der Ausbildung der Lehrkräfte haben schließlich zur Veränderung im Bereich der LehrerInnenbildung und –ausbildung geführt.

²⁶ Buchberger, Friedrich/Rieder, Albert/Riedl, Johannes: Das Studienkonzept der Pädagogischen Akademie: Beschreibung und Begründung. IN: Lehrerbildung heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie/Teil I. Druck- und Verlagsanstalt Gutenberg. Linz, Wien, 1987. Seite 18.

²⁷ Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Österreichischer Bundesverlag. Wien, 1988. Seite 352.

Sowohl die Entwicklung wie auch die Weiterentwicklung der Schulen in Österreich mit allen Differenzierungs- und Expansionsansprüchen können als Spiegelbild der gesellschaftlichen Entwicklungs- und Weiterentwicklungsbestrebungen betrachtet werden.

In den Kriegsjahren des 1. und 2. Weltkrieges und in den Nachkriegsjahren rund um das Jahr 1949 waren die gesellschaftlichen Ansprüche und Bestrebungen hinsichtlich den Anforderungen rund um die Schule und deren Aufgaben vorwiegend damit beschäftigt, Schadensbegrenzung und Wiederaufbauarbeit zu leisten beziehungsweise die jungen Bürgerinnen und Bürger zu angenehmen, funktionierenden »Objekten« der Gesellschaft für die Gesellschaft vorzubereiten.

„Als explizites Ziel der Schulen galt es, SchülerInnen zu funktionierenden, treuen und tüchtigen BürgerInnen der Republik Österreich zu erziehen.“²⁸ Verantwortung, Eigenverantwortung, Selbständigkeit, Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und Entscheidungsfreude so wie eine eigene Meinung waren zu diesem Zeitpunkt nicht gefragt. Ganz im Gegenteil. Eine Trennung von Politik und Gesellschaft hinsichtlich der Aufgaben und Funktionen war die Regel. Die aktive Teilnahme der Bürgerinnen und Bürger am politischen Geschehen war in den Hintergrund getreten. All dies spiegelte sich in der Schulentwicklung, der Lehrplanentwicklung sowie der Entwicklung und der Weiterentwicklung des Lehrpersonals wieder. Erst zehn bis zwanzig Jahre später hat sich hier in diesem Bereich eine massive Wende vollzogen.

„Diese Erziehungsleitlinien und dieses Politikverständnis wurden in den 1960er Jahren brüchig – angesichts der Studentenunruhen, angesichts der seit Mitte der 1960er Jahre publizierten Umfrageergebnisse, die auf das politische Desinteresse und die politische Apathie der Jugendlichen hinwiesen, und vielem anderen mehr.“²⁹

Politische, gesellschaftspolitische und gesellschaftliche Bedürfnisse und Interessen wurden hinten angestellt und Bildung und Erziehung orientierten sich zunehmend an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, was sich letztlich in den Ausbildungsmodalitäten des Lehrpersonals widerspiegelte.

²⁸ Vgl. Wolf, Andrea: Einleitung. In: Dies. Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Verlag Sonderzahl. Wien, 1998. Seite 7.

²⁹ Wolf, Andrea: Einleitung. In: Dies. Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Verlag Sonderzahl. Wien, 1998. Seite 7.

2.2 Pädagogische Akademien und Pädagogische Institute

Im Jahr 1962 wurde, im Anschluss an die Lehrerbildungsanstalten, mit dem Schulorganisationsgesetz (1962) die rechtliche Basis für die neue LehrerInnenbildung im Pflichtschulbereich in Form der Pädagogischen Akademien geschaffen.

„Mit der Gründung der Pädagogischen Akademien durch das Schulorganisationsgesetz 1962 wurde in der österreichischen Pflichtschullehrerausbildung eine seminaristische Ausbildungskonzeption an Lehrerbildungsanstalten durch eine postsekundäre Form der Ausbildung an Pädagogischen Akademien abgelöst, denen jedoch kein universitärer Status, sondern lediglich ein schulischer zugebilligt wurde.“³⁰

Federführend für das Gelingen, den Aufbau sowie der Entwicklung der neuen LehrerInnenbildung an den Pädagogischen Akademien waren die Abteilung Lehrerbildung und die Lehrerkommission der parlamentarischen Schulreformkommission im Bundesministerium für Unterricht und Kunst.

Im ersten Jahr der pädagogischen Akademien 1966/67 wurde der erste Lehrgang für Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer als Schulversuch geführt. Ab dem Schuljahr 1968/69 begann der Regelunterricht an den pädagogischen Akademien.

„Die Pflichtschullehrer machten nunmehr den größten Schritt nach vorne. Ihre Berufsausbildung vollzog sich seit 1968 an Pädagogischen Akademien, die zwischen höherer Schule und Universität angesiedelt waren, und dauerte für Volksschullehrer zunächst vier Semester (ab 1985/86: sechs Semester).“³¹ 1962 war im Schulorganisationsgesetz vorerst jedoch nur die Neugestaltung der Ausbildung im Volksschulbereich vorgesehen. Erst etwas später, im Jahr 1971 hat man auch die Ausbildung der Lehrkräfte für die 10 bis 14 jährigen im Zuge einer Schulreform des Schulorganisationsgesetzes gestaltet. Die Ausbildung der Pflichtschullehrkräfte an den Pädagogischen Akademien war damit abgedeckt. Im Zuge dieser Reformbestrebungen wurde gleichzeitig mit der Ausbildung der Hauptschullehrerinnen und -lehrer auch die Ausbildung für die Lehrkräfte an den Polytechnischen Schulen und den Sonderschulen mitgedacht (5. Novelle zum Schulorganisationsgesetz).

³⁰ Buchberger, Friedrich/Rieder, Albert/Riedl, Johannes: Das Studienkonzept der Pädagogischen Akademie: Beschreibung und Begründung. In: Lehrerbildung heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie/Teil I. Druck- und Verlagsanstalt Gutenberg. Linz, Wien, 1987. Seite 12.

³¹ Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Österreichischer Bundesverlag. Wien, 1988. Seite 380.

Das Leitbild für die LehrerInnenbildung und -ausbildung an den Pädagogischen Akademien war im Gegensatz zur Ausbildung von Lehrkräften an Universitäten durch eine gute Mischung und enge Verbindung aus Theorie und Praxis geprägt.

„Das Theorie-Praxis-Problem ist in jeder Lehrerbildung vorhanden; für seine Bewältigung sind an den Pädagogischen Akademien – im Vergleich zu den Universitäten – geradezu ideale Voraussetzungen gegeben.“³²

Dies zeigt sich nicht alleine im Umstand, dass es an den Pädagogischen Akademien stringente, aufeinander abgestimmte Lehrpläne innerhalb der Ausbildung gab, sondern nicht zuletzt auch am Vorhandensein von notwendigen Praxis- und Übungsplätzen. „Jede Pädagogische Akademie verfügt über eine Übungsvolksschule und die meisten Pädagogischen Akademien auch bereits über eine eigene Übungshauptschule.“³³ Dieser, während der gesamten Ausbildungszeit, eingeforderte Praxisanteil, im Rahmen der LehrerInnenbildung im Pflichtschulbereich, hat bis heute nichts an Bedeutung verloren. Mit jeder Reformbestrebung hinsichtlich der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Pflichtschulbereich ist der Praxisorientierung ein fixer Platz eingeräumt worden. Das schulpraktische Lehrerinnen und Lehrerausbildungskonzept hat demnach nichts an Aktualität eingebüßt und kann sich durchaus mit vergleichbaren Angeboten im unmittelbaren Ausland, so wie auch international messen, wenn nicht sogar als Vorzeigesystem etablieren.

Parallel dazu beziehungsweise im Anschluss daran wurden im Zuge der Entwicklung und Weiterentwicklung der Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung die Lehrämter der verbleibenden Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer in den Pädagogischen Akademien integriert.

„Auch die bislang von den Pädagogischen Instituten geführten Kurse zur Vorbereitung auf die Hauptschul- und Sonderschul-Lehrbefähigungsprüfungen sowie auf das Lehramt für die neugegründeten Polytechnischen Lehrgänge wurden an diesem neuen Schultyp institutionalisiert. Die künftigen Hauptschullehrer sollten befähigt werden, auch in der

³² März, Adolf: Die Lehrerbildung an den Pädagogischen Akademien. In: Pädagogische Mitteilungen. Beilage zum Verordnungsblatt der Bundesministerien für Unterricht und Kunst sowie Wissenschaft und Forschung, Jahrgang 1982, Stück 9. Seite 42 (7).

³³ März, Adolf: Die Lehrerbildung an den Pädagogischen Akademien. In: Pädagogische Mitteilungen. Beilage zum Verordnungsblatt der Bundesministerien für Unterricht und Kunst sowie Wissenschaft und Forschung, Jahrgang 1982, Stück 9. Seite 42 (7).

Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule unterrichten zu können. Deshalb war die Ausbildung auf sechs Semester festgelegt.“³⁴

Neben den Pädagogischen Akademien des Bundes müssen jedoch auch die privaten Pädagogischen Akademien erwähnt werden. Obgleich zwischen Bund und Privat ein nicht unwesentlicher, insbesondere formaler Unterschied bestand, waren die Zusammenarbeit und der Austausch beider Institutionen immer durch gutes und aktives Klima, und auch gegenseitige Achtung und Akzeptanz geprägt. Eine gemeinsame und vor allem einheitliche Weiterentwicklung stand dabei im Vordergrund. Dies gilt auch bis heute (2012).

Einen nicht minder wichtigen Bestandteil im Rahmen der Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung bildet der Bereich der berufsbildenden Lehrerinnen und Lehrer.

„Auch für den berufsbildenden Schulbereich wurde durch das Schulgesetzwerk 1962 eine Lehrerausbildungsstätte geschaffen, die zwar an Bildungshöhe den Akademien verwandt war, ursprünglich aber als Berufspädagogische Lehranstalt (erst ab 1976 Akademie) bezeichnet wurde, weil nicht nur die Reifeprüfung, sondern auch die Meisterausbildung oder eine gleichwertige Befähigung für die Zulassung genügte.“³⁵

2.3 Berufspädagogische Akademien und Berufspädagogische Institute

Das berufsbildende Schulwesen greift auf eine sehr weit zurückliegende Geschichte zurück. Obgleich die Berufspädagogischen Akademien des Bundes in Österreich erst im Jahr 1976 in Wien, Graz, Innsbruck und Linz ihre Gründung feierten, war die Notwendigkeit eines berufsbildenden Schulbereichs schon lange davor gegeben.

„Der Merkantilismus des späten 17. und des 18. Jahrhunderts führte zur Entstehung des berufsbildenden Schulwesens, zuerst in Frankreich, später, vor allem in der Zeit Maria Theresias, auch in Österreich.“³⁶

³⁴ Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Österreichischer Bundesverlag. Wien, 1988. Seite 380.

³⁵ Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Österreichischer Bundesverlag. Wien, 1988. Seite 380.

³⁶ Knarr, Walter: Abriß der Geschichte der nichtuniversitären Ausbildung von Lehrern für das berufsbildende Schulwesen in Österreich (bis 1976). In: 10 Jahre Lehrerausbildung an Berufspädagogischen Akademien. 20 Jahre Lehrer-Fortbildungsinstitutionen für das berufsbildende Schulwesen. Österreichischer Bundesverlag. Wien, 1986. Seite 19.

Vorläufern der berufspädagogischen Akademien in Österreich waren die berufspädagogischen Lehranstalten. Der berufsbildende Schulbereich erlangt demnach nicht erst mit der Gründung der Berufspädagogischen Akademien (Ausbildung) und den Berufspädagogischen Instituten (Fort- und Weiterbildung) an Bedeutung, sondern schon weit davor in Form von berufspädagogischen Lehranstalten.

„Mit 1. September 1976 wurden durch die 5. Schulorganisationsgesetz-Novelle die berufspädagogischen Lehranstalten mit erweitertem Aufgabenbereich und teilweiser Verlängerung der Ausbildung auf sechs Semester in Berufspädagogische Akademien umgewandelt. 1986 wurden auch die Land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten zu Akademien.“³⁷ Um eine, in allen Ausbildungsbereichen, übereinstimmende Linie in der Berufspädagogik zu schaffen, wurde schließlich im Jahr 1999 mit dem Akademien-Studiengesetz 1999 die Grundlage für eine einheitliche Lehramtsausbildung mit sechs Semestern geschaffen. Dies galt sowohl für die pädagogischen Akademien, die berufspädagogischen Akademien als auch für die Land- und forstwirtschaftlichen pädagogischen Akademien, hier erfolgte die Änderung im Jahr 2001. Damit wurde gleichsam dem Wunsch bzw. den Anforderungen, die Lehramts Ausbildung auf hochschulmäßiges Niveau zu setzen, entsprochen.

„Gleichzeitig wurden durch die Schulorganisationsgesetz-Novelle 1999 Versuche zur Schaffung von Hochschulen für pädagogische Berufe ermöglicht und das Akademien-Studiengesetz 1999 sah die Schaffung von Hochschulen für pädagogische Berufe innerhalb von acht Jahren vor -eine gesetzliche Vorgabe, der mit dem Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005) entsprochen wird.“³⁸

Die pädagogischen Akademien, die berufspädagogischen Akademien und auch die pädagogischen und berufspädagogischen Institute haben sich von Anbeginn an in einem permanenten durch Eigendynamik geprägten Entwicklungs- und Weiterentwicklungsprozess befunden. Dies zeigte sich in einem dynamischen, den wechselnden gesellschaftlichen Realitäten und Anforderungen entsprechenden Studienkonzept.

³⁷ Jonak, Felix/Münster, Gerhard: Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. 2. Auflage. 2007, Innsbruck. Innverlag. Vorwort Seite 12.

³⁸ Jonak, Felix/Münster, Gerhard: Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. 2. Auflage. 2007, Innsbruck. Innverlag. Vorwort Seite 14.

Nichts desto trotz haben die gesellschaftlichen Veränderungen den Anspruch erhoben, die Schulentwicklung, so wie auch die Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung, in eine neue Richtung zu lenken. Im Bereich der LehrerInnenbildung wurde die Anhebung der Ausbildung auf Hochschulebene gefordert.

Eine derartige Änderung beziehungsweise Reform im Bereich der pädagogischen Ausbildung erforderte nicht nur gesetzliche Änderungen und Reformierungen, sondern auch Änderungen im bildungspolitischen Denken und Handeln, zumal es sich hier um gewachsene, langjährig bewährte Strukturen handelte, die es galt, neu zu strukturieren. Es bedurfte einerseits nicht nur grundsätzlicher bildungspolitischer Reflexionen, sondern auch einer breiten gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen Weiterentwicklungsbereitschaft um die Umsetzung und einen gleichsam nahtlosen Übergang gewährleisten zu können.

„Die Pädagogischen Institute und Berufspädagogischen Institute wurden 1983 zu Pädagogischen Instituten vereinigt, wobei deren Aufgabenbereich für alle Primar- und Sekundarschulen im Sinne des Schulorganisationsgesetzes festgelegt wurde.“³⁹ Zahlreiche weitere Schulorganisationsnovellen haben im Laufe der Zeit die Österreichische Bildungsstruktur beziehungsweise –architektur verbessert und das Niveau der auszubildenden Klientel weiter angehoben. Zum Beispiel wurde ab 1985 die Studiendauer angehoben. „Mit der 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle wurde ab 1985 auch für das Lehramt für Volksschulen die Studiendauer auf sechs Semester erhöht. Somit entsprach ab diesem Zeitpunkt die Pädagogische Akademie grundsätzlich der Bologna-Erklärung 1999 betreffend die europäische und internationale Vergleichbarkeit von Universitäts- und Hochschulstudien (vor allem im Hinblick auf die geforderte Sechsemestrigkeit tertiärer Studien).“⁴⁰

2.4 LehrerInnenbildung an Pädagogische Hochschulen

Die Bezeichnung beziehungsweise der Name »Pädagogische Hochschule« war zum damaligen Zeitpunkt wohl überlegt. Man wollte weder mit einer Fachhochschule verglichen werden, noch an die Bezeichnung einer Universität herankommen. Vielmehr

³⁹ Jonak, Felix/Münster, Gerhard: Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. 2. Auflage. 2007, Innsbruck. Innverlag. Vorwort Seite 13.

⁴⁰ Jonak, Felix/Münster, Gerhard: Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. 2. Auflage. 2007, Innsbruck. Innverlag. Vorwort Seite 13.

galt es, aufgrund der Bologna-Erklärung 1999 und den damit verbundenen und vorgegebenen Richtlinien, sich an den internationalen Bezeichnungen gleichartiger Institutionen zu orientieren. „Den Schwerpunkt der Pädagogischen Hochschulen bilden wissenschaftlich fundierte Bildungsangebote in pädagogischen Berufsfeldern. Dazu gehören neben den Lehramtsstudien für allgemein bildende Pflichtschulen auch die Studiengänge für Lehrämter an berufsbildenden Schulen. Ein weiterer Schwerpunkt ist die umfassende Fort- und Weiterbildung in allen pädagogischen Berufsfeldern mit der Möglichkeit zur Erlangung von Zusatzqualifikationen. Darüber hinaus haben die Pädagogischen Hochschulen auch berufsbezogene und anwendungsorientierte Forschung zu betreiben.“⁴¹

Die Pädagogischen Hochschulen hatten demnach nicht nur die Aufgabe der Ausbildung des pädagogischen Lehrpersonals sondern vielmehr auch deren laufende Fort- und Weiterbildung. Die Lehrer und Lehrerinnen Aus-, Fort- und Weiterbildung sollte demnach künftig durch eine einzige Institution (je Bundesland) erfolgen und nicht wie bisher zwischen den Pädagogischen Akademien, den Berufspädagogischen Akademien, den Pädagogischen Instituten und den Universitäten aufgeteilt sein.

„Die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer/Lehrerinnen im AStG-Bereich war auf verschiedene Institutionen verteilt. Die Aufsplitterung der institutionellen Verantwortung erschwerte ein Professionalisierungskontinuum für Lehrer/Lehrerinnen, bei der Ausbildung beginnend und das gesamte Berufsleben begleitend, herzustellen.“⁴²

Bislang erfolgte die LehrerInnenbildung und –ausbildung im Rahmen von zahlreichen Kooperationen der einzelnen Akademien und Institutionen und Synergien konnten wertvoll genutzt werden. Durch diese institutionelle Neuorientierung gelang im Jahr 2007 mit der Schaffung der Pädagogischen Hochschulen ein erster Schritt in Richtung Defragmentierung der Bildungseinrichtungen hinsichtlich der Lehrerbildung und -ausbildung.

„Mit 1. Oktober 2007 wurde die rechtliche Grundlage der Lehramtsstudien zur Erlangung des Lehramts für Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnische Schulen und Sonderschulen verändert. Das Akademien-Studiengesetz 1999 (AStG) wurde nahtlos vom neu beschlossenen Hochschulgesetz 2005 (HSG) ersetzt. Diese im Zuge des Bologna Prozesses beschlossene Änderung der Ausbildung von Lehrerinnen und

⁴¹ Jonak, Felix/Münster, Gerhard: Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. 2. Auflage. 2007, Innsbruck. Innverlag. Vorwort Seite 15.

⁴² Schaffenrath, Maria: Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich. Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor. Bielefeld, 2008. Bertelsmann Verlag. Seite 264.

Lehrern für Volksschulen, Sonderschulen, Hauptschulen und Polytechnische Schulen bietet Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrern nun unter anderem den akademischen Abschluss als »Bachelor of Education« (BEd).“⁴³

Damit haben sich nicht nur grundsätzliche Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Vorgaben verändert, sondern vielmehr ein breites Band an Chancen für Weiterentwicklung und Qualifikation sowie Professionalisierung für die künftigen Pädagoginnen und Pädagogen eröffnet. Aber diese Tatsache wird nicht immer und von allen positiv, respektive als Chance, gesehen, zumal offensichtlich nicht jede und jeder damit zufrieden gestellt wurde: „Die Pädagogischen Hochschulen bieten in der Lehrerbildung nur Bachelor-Studiengänge an, welche mit der Graduierung zum »Bachelor of Education« abgeschlossen werden. Ein weiterführendes Master-Studium ist nicht vorgesehen. Im Vergleich zu allen anderen akademischen Berufsbereichen stellt diese Regelung eine negative Diskriminierung und damit eine gesellschaftliche Benachteiligung der Pflichtschullehrer dar.“⁴⁴

Für manche Personen waren diese Zugeständnisse nicht ausreichend und vor allem nicht zukunftsorientiert. Von der Anerkennung für ein Masterstudium an einer Universität war man weit entfernt und von einem weiterführenden Masterstudium war keine Rede.

„Dieses Bundesgesetz sieht die Eingliederung der bisherigen Akademien für die Lehreraus- und -weiterbildung (einschließlich der Pädagogischen Institute), das sind 51 Institutionen, in den tertiären Bildungssektor vor, wobei im Interesse der Verwissenschaftlichung, der Forschung und der Effizienzsteigerung die Anzahl durch Zusammenfassungen wesentlich verringert werden soll. Diese grundsätzliche Änderung hat für die Lehramtsstudien akademische Bildungsabschlüsse auf Bachelorniveau, mit all den damit verbundenen Auflagen, zur Folge.“⁴⁵

Die neue Reglementierung, das »Hochschulgesetz 2005« bildete im Jahr 2007 die Basis dafür, dass die Pädagogischen und Berufspädagogischen Akademien, die für die Ausbildung der Lehrkräfte sowohl des Pflichtschulbereiches als auch des berufsbildenden Bereiches in Österreich bislang zuständig waren, so bologna-konforme Pädagogische Hochschulen wurden.

⁴³ Nader, Michael: Das Studienjahr 2008/09 am Institut für Ausbildung APS Niederösterreich des Campus Krems-Mitterau. In: Erstes Hochschuljahrbuch . Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. Lehren und lernen mit Perspektive. Wien/Krems, 2009. Seite 15.

⁴⁴ Seel, Helmut: Nicht einmal Fachhochschulniveau. <http://www.bpag.at/archive/2008-0313/helmut-seel-nicht-einmal-fachhochschulnivea...> Zugriff am 01.09.2012.

⁴⁵ Jonak, Felix/Münster, Gerhard: Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. 2. Auflage. 2007, Innsbruck. Innverlag. Vorwort Seite 14.

Bologna-konform deshalb, weil damit sowohl die europäische als auch die internationale Durchlässigkeit beziehungsweise Vergleichbarkeit im Zusammenhang mit der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer gewährleistet war. Dies bestätigt auch eine Aussage von Dr. Claudia Schmidt, Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, in einem Vorwort einer Festschrift zur Eröffnung einer pädagogischen Hochschule im Jahr 2007:

„Mein Ziel ist den angehenden Lehrerinnen und Lehrern eine wissenschaftlich fundierte, berufsfeldbezogene und stark praxisorientierte Ausbildung zu bieten, die sie auf die aktuellen pädagogischen Herausforderungen wie etwa Integration, individuelle Förderung oder Qualitätssicherung an Schulen gut vorbereitet.“⁴⁶

Damit wird einmal mehr der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung von oberster Stelle, nämlich der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur persönlich und öffentlich, die so oft eingeforderte Aufmerksamkeit und auch Wertschätzung zuerkannt. Die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer professionellen, wissenschaftlichen und praxisorientierten Pädagoginnen- und Pädagogenbildung wird damit explizit betont und in das Bewusstsein vieler Menschen gerückt.

Bologna-konform aber hauptsächlich auch deshalb, weil die damit von Bologna vorgegebene Studiendauer von sechs Semestern respektive drei Jahren für die Pädagoginnen und Pädagogen eingehalten wurde. Denn Bologna ist nicht gleichbedeutend mit dem Abschlusstitel „Bachelor“. Das ist ein Irrglaube und entspricht nicht der Wahrheit. „In einigen Unterzeichnerstaaten im politischen Diskurs vorgetragene Behauptungen, dass wegen »Bologna« dreijährige Bakkalaureatsstudien für LehrerInnen oder eine Bakkalaureats-/Masterstruktur eingeführt werden müssten, sind aus der Erklärung selbst bzw. dem Prozess nicht ablesbar. »Bologna« kennt den Begriff Bakkalaureat nicht bzw. wird dieser von einer Reihe von Unterzeichnerstaaten abgelehnt und – wie vereinbart – von einem ersten Zyklus von mindestens dreijähriger Dauer (mit Relevanz für den europäischen Arbeitsmarkt) gesprochen.“⁴⁷

Pädagoginnen und Pädagogen sind von großer Bedeutung, zumal sie die Kinder und Jugendliche von Anbeginn an im und ins Leben begleiten und für die Gesellschaft vorbereiten. Daher ist die Ausbildung dieser Berufsgruppe vermutlich die wichtigste

⁴⁶ Schmied, Claudia: Vorwort. In: Brunner, Ivo. Pädagogische Hochschule Vorarlberg Festschrift zur Gründung 2007. Bucher Druck Verlag. Hohenems, 2007. Seite 5.

⁴⁷ Buchberger, Friedrich / Buchberger, Irina: Modelle der Lehrerbildung. Europäische Lehrerbildung: Zwischen Finnland und England. Friedrich Buchberger & Irina Buchberger. Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Linz – Österreich. In: B. Laudenbach (Hg.): Reform der Lehrerbildung. Bremen LSI 2002. Seite 4/19.

Ausbildung überhaupt. Das erklärte politische und bildungspolitische Ziel dieser Reformbestrebungen und den damit verbundenen Veränderungen hinsichtlich einer neuen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung war demnach nicht allein die Bologna Konformität, sondern auch die Weiterentwicklung und qualitative Verbesserung dieser. Aufbauend auf diesen angestrebten Zielen wurde die Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung strukturell neu organisiert. Sowohl Hochschulcurricula, Hochschulzulassungsvoraussetzungen wie auch Hochschulzulassungsverfahren und die Gestaltung der Lehrveranstaltungszeiten aber auch die Hochschulstudienbeiträge und die Hochschulstudienevidenz wurden neu überdacht. All dies wurde im Rahmen zahlreicher Verordnungen analog zum Hochschulgesetz 2005 reglementiert. Die gesetzlichen Bestimmungen dazu bilden:

- die Hochschul-Curriculaverordnung (HCV)
- die Hochschul-Planung- und Steuerungsverordnung (HPSV)
- die Hochschul-Zulassungsverordnung (HZV)
- die Hochschul-Zeitverordnung (HZeitV)
- die Hochschul-Studienbeitragsverordnung (HStBV)
- die Hochschul-Studienbeitragsordnung für die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien (HStBV-HAUP)
- die Hochschul-Studierendenevidenzverordnung (HStEV)⁴⁸

Aber auch zahlreiche andere gesetzliche Bestimmungen kommen dabei zur Anwendung. Um den neuen Herausforderungen hinsichtlich einer forschungsorientierten, pädagogischen, didaktischen und praxisorientierten Ausbildung zu entsprechen, gab es aber auch hinsichtlich der Lehrpläne grundsätzliche Neuerungen, welche ebenso an den aktuellen europäischen und internationalen Standard angeglichen wurden.

„Eine wesentliche Änderung auf operativer Ebene war die Modularisierung der Studiengänge. Ein Modul setzt sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammen, welche einen gemeinsamen Themenbereich abdecken.“⁴⁹ Die modulare Gestaltung der Curricula ist in §5 der HCV (Hochschul - Curriculaverordnung) geregelt. Im

⁴⁸ Vgl.: Jonak, Felix/Münster, Gerhard: Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. 2. Auflage. 2007, Innsbruck. Innverlag. Vorwort Seite 16.

⁴⁹ Nader, Michael: Das Studienjahr 2008/09 am Institut für Ausbildung APS Niederösterreich des Campus Krems-Mitterau. In: Erstes Hochschuljahrbuch . Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. Lehren und lernen mit Perspektive. Wien/Krems, 2009. Seite 15.

Vordergrund all dieser neuen Regelungen stand zum damaligen Zeitpunkt vor allem die Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit der Abschlüsse sowie die Möglichkeit, einzelne Studien beziehungsweise Studienteile anzuerkennen.

Mit der Überführung der Pädagogischen Akademien sowie der Berufspädagogischen Akademien und den Fort- und Weiterbildungsinstituten in die Pädagogischen Hochschulen ist ein großer Schritt in eine neue Richtung für die Absolventinnen und Absolventen der PädagogInnenausbildung gelungen.

„Das Hochschulgesetz 2005 weist der Pädagogischen Hochschule als Aufgabe, neben der Ausbildung auch die Fort- und Weiterbildung mit der Begründung zu, dass das Professionalisierungskontinuum und die permanente Anpassung der Aus-, Fort- und Weiterbildung an die Veränderungen des Berufsfeldes, neben einem Transfer wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Erkenntnisse in die praktische Arbeit, an der Schule sicherzustellen ist. Dabei soll die Vermittlung fachlicher, didaktischer, methodischer, sozialer und forschender Kompetenz eng mit dem zukünftigen Arbeitsfeld Schule verbunden werden.“⁵⁰

Ein großer Schritt hinsichtlich einer Vereinfachung und institutionellen Zusammenführung, aber auch oder vor allem in Richtung Professionalisierung. Vereint unter einem gemeinsamen institutionellen Dach, dem Dach der Pädagogischen Hochschule, und einheitlich geltenden international anerkannten Bildungsabschlüssen.

Die Folge dieser Veränderungen beziehungsweise Reformierung bildete die Möglichkeit des akademischen Bildungsabschlusses auf Bachelorniveau und somit die Anerkennung der pädagogischen Hochschulen als anerkannte **postsekundäre Bildungseinrichtung** mit der dazugehörigen akademischen Graduierung als Bachelor of Education (BEEd).

Die Tatsache, dass die LehrerInnenbildung und –ausbildung im Verlauf der Geschichte aber immer durch Entwicklung und Weiterentwicklung Prozesscharakter aufweist, hat auch zum gegenständlichen Zeitpunkt zu Reformgedanken geführt. Aus vielen verschiedenen Gründen wird neuerlich über eine Reform der Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung nachgedacht.

⁵⁰ Schaffenrath, Maria: Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich. Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor. Bielefeld, 2008. Bertelsmann Verlag. Seite 267.

Einerseits werden bildungspolitische Hilferufe laut, welche durch die verschiedenen nationalen und internationalen Schulleistungsstudien wie zum Beispiel PISA oder TIMSS verstärkt werden. Andererseits hat sich in den letzten Jahrzehnten auch das gesellschaftliche und soziale Umfeld der Art gewandelt, dass auf die neuen Herausforderungen wie Migration, Gender und insbesondere die Durchlässigkeit hinsichtlich der Ausbildung, so wie vieles mehr, jedenfalls eingegangen werden muss. Die PädagogInnenbildung NEU befasst sich nun mit diesen Aufgaben und Herausforderungen, und versucht einen für alle beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie Institutionen gangbaren Weg zu finden.

2.5 Universitäre LehrerInnenbildung

An den Universitäten in Österreich, dazu zählen insgesamt 8 Universitäten und 6 Kunstuniversitäten, wird die Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer für die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) angeboten. Das Angebot dieser Institutionen, der Universitäten, ist sehr umfangreich und bietet Lehramtsstudien mit den verschiedensten fachlichen Diversifizierungen an. Das Angebot an Unterrichtsfächern reicht von

- geistes- und kulturwissenschaftlichen,
- naturwissenschaftlichen,
- künstlerischen bis über
- theologische Unterrichtsfächer.

Für einige wenige Lehramtsstudien (künstlerische Lehramtsstudien sowie Lehramt für Bewegung und Sport) an den Universitäten wird die positive Absolvierung einer Aufnahme- beziehungsweise Eignungsprüfung vorausgesetzt, um diese Lehramtsstudien studieren zu können. Gemäß der universitären Tradition der wissenschaftlichen und forschungsgeleiteten Lehre liegen die Schwerpunkte der Lehramtsstudien an den Universitäten in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehramtsausbildung.

In Österreich gibt es zum gegenständlichen Zeitpunkt (2011/2012) rund 12. 000 Lehramtsstudierende. Im Normalfall ist für den Abschluss (Magistra/Magister) eines Lehramtes (Diplomstudium) eine Studiendauer von 9 Semestern vorgesehen. In den letzten Jahren geht man von einer durchschnittlichen Dauer von bis zu 12 Semestern aus.

Die berufliche Berechtigung für das allgemeine Lehramt ist erst erreicht, wenn auch das zusätzlich zum Studienabschluss erforderliche Unterrichtspraktikum erfolgreich absolviert wurde.

2.6 Ausbildungen für Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen

Die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin, zum Kindergartenpädagogen kann auf zwei verschiedene Arten, über zwei verschiedene Zugänge erfolgen.

Auf der einen Seite kann man die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik besuchen; die Ausbildung dauert 5 Jahre und schließt mit einer Reifeprüfung ab.

Aufbauend auf einem (*individuellen*) Reifeprüfungsabschluss kann man jedoch auch eine 4-semestrigende Ausbildung zur Kindergartenpädagogin, zum Kindergartenpädagogen auf einem Kolleg absolvieren. Hier schließt man dann mit einer Diplomprüfung ab.

Derzeit (2011/2012) machen rund 8.100 Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen diese Ausbildung. Jährlich schließen in etwa 1.600 Personen die Ausbildung erfolgreich ab und erlangen somit die Berechtigung für die Tätigkeit in Kinderbetreuungseinrichtungen.

Im Bereich der Kindergartenpädagogik hat sich im Laufe der Zeit und der Ausbildung vieles geändert und an die laufenden Herausforderungen und gesellschaftlichen Modernisierungsbestrebungen angepasst. Ein wichtiger Schritt in Richtung Wissenschaft und Forschung ist seit dem Wintersemester 2009/2010 erfolgt: Die wissenschaftliche Befassung und Beschäftigung mit der Frühkindpädagogik an der Universität Graz.

2.7 Pädagogische Universität oder School of Education usw.

Im Zuge der Gespräche rund um die Entwicklungen der Ausbildung der pädagogischen Berufe wurden einige verschiedene Möglichkeiten und Varianten, wo in der Zukunft die Ausbildung der künftigen Pädagoginnen und Pädagogen gebündelt erfolgen soll, erörtert.

Diskutiert wurden Bezeichnungen wie **Pädagogische Universitäten**, oder **eigene Institute** bei den Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen sowie so genannte

Schools of Education und noch einige andere mögliche Trägerinstitutionen für die LehrerInnenbildung NEU. Zu Beginn der Institutionen-Frage hat man sich aber stets nur über grundsätzliche Möglichkeiten und Varianten unterhalten. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit gibt es aber schon einige konkretere Gespräche über die Einrichtungen von derartigen Institutionen.

Im Zuge der Gespräche rund um die Möglichkeit von Pädagogischen Universitäten ist man eher davon ausgegangen, dass die derzeitigen Pädagogischen Hochschulen als Haupt-Trägerinstitutionen der PädagogInnenbildung NEU in Frage kommen. Voraussetzung dafür sollten Kooperationen mit den jeweiligen Universitäten bilden, aber auch die Aufrüstung fehlender und notwendiger Parameter der Ausbildung für die pädagogischen Berufe insbesondere im Zusammenhang mit der Forschung und Wissenschaft. Diese Möglichkeit wurde jedoch bislang nicht ernsthaft weiterverfolgt, zumal man die Institutionenfrage bislang noch keiner Klärung zuführen konnte.

In **Innsbruck** hat der derzeitige Rektor der Universität schon im Oktober 2011 in einer Besprechung mit namhaften Bildungsexperten die Errichtung einer »School of Education in Innsbruck« diskutiert. Es handelt sich dabei um eine pädagogisch-didaktisch orientierte Fakultät an der Universität Innsbruck, die für die Ausbildung der künftigen Lehrkräfte in Tirol zuständig sein soll. Der Praxis und dem Fachwissen soll dabei ebenso viel Bedeutung beigemessen werden, wie der Forschung. Die Aufrechterhaltung der bisherigen Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Innsbruck, sowie eine Zusammenarbeit mit dem zuständigen Landesschulrat wurden dabei vorgesehen.

Im April 2012 wurde vom zuständigen Universitätsrat schließlich die Einrichtung dieser School of Education in Innsbruck beschlossen. „Mit dem Aufbau einer »School of Education« realisiert die Uni Innsbruck das von Wissenschaftsminister Karlheinz Töchterle (ÖVP) präferierte Modell, wonach die Unis die Federführung in der neuen Lehrerausbildung übernehmen sollen. Die für Pädagogische Hochschulen zuständige Unterrichtsministerin Claudia Schmied (SPÖ) wünscht sich indes die Erweiterung der

PH um den Bereich der höheren Schulen und damit eine Aufwertung zu Pädagogischen Unis.“⁵¹

Diese Entwicklung – die Verankerung der School of Education in der inneruniversitären Organisationsstruktur - entspricht grundsätzlich nicht den, in den bisher und laufend geführten Gesprächen, getroffenen Vereinbarungen. Zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Arbeit ist die Institutionen-Frage noch offen und soll gemeinsam, so sieht es die Vorbereitungsgruppe vor, gelöst werden. Die Vorbereitungsgruppe ist eine, von den beiden Ministerien, paritätisch besetzte Expertinnen- und Expertengruppe, die unter anderem mit der Frage der künftigen Institution beauftragt wurde. Sie setzt sich aus je zwei Vertreterinnen und Vertretern für die beiden Ministerien zusammen.

Auch wenn immer wieder betont wird, dass sowohl die Pädagogische Hochschule, als auch die Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik sowie der Landesschulrat im Rahmen von Kooperationen in die Planung und Gestaltung miteinbezogen werden, so ist die School of Education in der inneruniversitären Organisationsstruktur ein eindeutig einseitiger Vorstoß von universitärer Seite. Es erweist sich zunehmend, dass eine Institution alleine die PädagogInnenbildung NEU nicht leisten kann.

Die Chance einer Reform der bislang sehr fragmentierten pädagogischen Ausbildung, im Zuge der Umstellung auf die Bologna-Studienarchitektur und des Europäischen Hochschulraumes, wurde gezielt dazu genutzt.

Auch am Standort der Universität **Salzburg** wurde, im Anschluss an diverse Gespräche, schließlich im Juni 2012 die School of Education, als Institution für die gesamte Lehrerbildung in Salzburg, eröffnet. Ebenso wie in Innsbruck wird auch dort von Seiten des Rektorates betont, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität gehört. Innsbruck und Salzburg haben (im wahrsten Sinne des Wortes) »Schule« gemacht. Die Universität **Klagenfurt** ist dem Beispiel der beiden anderen Universitäten unmittelbar gefolgt: Im September 2012 hat auch die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt die School of Education gegründet.

Wäre die **PädagogInnenbildung NEU** nicht seit Ende 2009 ein Thema beider dafür zuständigen Bundesministerien, so wäre dieser Innovation, diesem Reformgedanken ja

⁵¹ School of Education: Uni Innsbruck besiegelt "School of Education".
<http://derstandard.at/1334796191679/Lehrer-Ausbildung-Uni-Innsbruck-besiegelt-Sch...> Zugriff am 08.09.2012.

nicht wirklich etwas entgegen zu halten, zumal eine Lösung in nächster Zukunft wichtig erscheint. Allerdings sollte es, in Bezug auf die derzeitige Fragmentierung dieser Ausbildungsschiene, jedenfalls eine gemeinsame Lösung sein, die für lange Zeit zukunftsorientiert und nachhaltig wirken soll. Die Tatsache, dass seit mehr als zwei Jahren an einer gemeinsamen österreichischen Lösung gearbeitet wird, lässt bei derartigen Alleingängen einer Seite aufhorchen. Hinzu kommt, dass eine gemeinsame Lösung hinsichtlich der Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen wichtig erscheint.

Grundsätzlich ist das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur der Dienstgeber der Pädagoginnen und Pädagogen. Als Dienstgeber hat das BMUKK die Möglichkeit, die Anforderungen für eine Anstellung und somit auch die Vorgaben, wie die Ausbildung der künftigen Pädagoginnen und Pädagogen aussehen soll, festzulegen. Eine gemeinsame Lösung und Entscheidung in dieser gesellschaftlich derartig wichtigen Angelegenheit erscheint angemessen.

3. Die bildungspolitische Systematik und Begrifflichkeit in Österreich

In Österreich ist das Schulsystem Bundessache, das heißt, es wird durch den Bund in Gestalt des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur geregelt. Grundsätzlich ist die gesamte Schulstruktur, mit den verschiedenen Schulstufen und Schultypen sowie den spezifischen Curricula beziehungsweise Lehrplänen bundesweit einheitlich reglementiert. Dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur als verantwortliches Ressort obliegen neben der Aus-, Fort- und Weiterbildung eines Teils des Lehrkörpers auch noch einige andere wichtige Aufgaben wie zum Beispiel die Errichtung, Erhaltung und Auflassung der Schulen.

Siehe Anlage 5, BVG §14.

Das Funktionssystem Bildung beziehungsweise das Erziehungssystem ist ein System, welches einerseits in sich geschlossen funktioniert und andererseits sich immer wieder laufend selbständig neu ausrichtet und orientiert. Bildung und Erziehung werden von verschiedenen Säulen getragen. Pädagogik, Didaktik, Fachdidaktik und Wissenschaft spielen eine wesentliche Rolle dabei. Pädagogik, Didaktik und Fachdidaktik orientieren sich an den eigenständig entwickelten Erfolgsstandards. Erfolgsstandards, welche es immer schon gegeben hat, die jedoch im Zusammenhang mit den globalen und gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen in jüngster Zeit in ein formales Rahmengerüst eingebettet wurden. Dennoch hat sich an der eigentlichen, ursprünglichen Idee, den Erfolg zu messen, zu vergleichen und abzuschätzen nichts geändert und bewirkt innerhalb dieses Funktionssystems einen dynamischen Entwicklungsprozess.

Die dadurch hervorgerufene Eigendynamik lässt dieses Funktionssystem immer wieder Veränderungen und Neuerungen hervorbringen. Man spricht von einer so genannten operativen Schließung des Funktionssystems respektive der autopoietischen Reproduktion, die Standards entwickeln sich laufend selbständig, sie ergeben sich aus dem System heraus selbst.

Das Funktionssystem Bildung produziert und reproduziert selbständig und in sich geschlossen Standards.

3.1 Definitionen der verschiedenen Begrifflichkeiten

Um einerseits die theoretische Erörterung der bildungspolitischen Herausforderungen im Zusammenhang mit den Veränderungen der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung hinsichtlich der Europäischen Harmonisierung besser verstehen zu können und andererseits den diesbezüglich notwendigen Dialogs- und Diskussionsraum zu erweitern, gilt es vorab verschiedene Begriffe näher zu erläutern und erklären. Die wichtigsten und grundlegendsten Begriffe, wie etwa Akademisierung, Tertiärisierung sowie viele weitere bildungspolitische Begrifflichkeiten werden dabei, durch die Auseinandersetzung und Analyse mit den klassischen und allgemeingültigen Definitionen dazu, mit dem gesamten Bildungssystem in Zusammenhang gebracht und näher erläutert.

3.1.1 Akademisierung und Tertiärisierung – das österreichische Bildungssystem

Das österreichische Bildungssystem ist ein sehr komplexes aber durchaus schlüssiges System, welches hinsichtlich seiner Gliederung und insbesondere wegen seiner Differenziertheit weltweit Anerkennung findet. Sowohl die Allgemeinbildung, aber vor allem der Bereich der Berufsbildung und hier insbesondere die duale Berufsschulausbildung, sind international sehr angesehen.

Grundsätzlich erfolgt in Österreich eine Gliederung des Bildungssystems nach dem Alter der Kinder und nach den einzelnen Schulstufen. Der Altersstruktur nach erfolgt »generell« eine Einteilung vom 6. (3. -Kindergarten) Lebensjahr bis zum 19. Lebensjahr. Die Einteilung nach Schulstufen ist von der 1. bis zur 12. beziehungsweise 13. Schulstufe in drei Ebenen/Bereiche – Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II - grob gegliedert.

Die Schulpflicht, dem Gesetz nach handelt es sich um die so genannte Unterrichtspflicht, geht bis zum Abschluss der 9. Schulstufe, gleichsam dem 15. Lebensjahr.

Die Primarstufe ist eine vierjährige Ausbildung und stellt hinsichtlich der Dauer von 4 Jahren auf europäischer Ebene eine kleine Besonderheit dar; sie reicht von der 1. bis zur 4. Schulstufe. Auf die Primarstufe folgt die zweigegliederte Sekundarausbildung. Die Sekundarstufe I, die von der 5. bis zur 8. Schulstufe reicht und die daran anschließende

Sekundarstufe II, die von der 9. bis zur 12. beziehungsweise 13. Schulstufe geht. Die Sekundarstufe II wird in den allgemeinbildenden Bereich und den berufsbildenden Bereich unterteilt.

Nach der Sekundarstufe II folgt die Postsekundär- beziehungsweise Tertiärstufe.

Neben der Klassifizierung respektive Einteilung nach dem Alter, den Schulstufen und den generellen Stufen (Primar-, Sekundar-, Postsekundär- und Tertiärstufen) gibt es jedoch vor allem für den internationalen Vergleich noch die Einteilung beziehungsweise Unterteilung nach der ISCED. „Die Unterteilung erfolgt nach der ISCED (International Standard Classification of Education) Klassifizierung der UNESCO.“⁵² Diese internationale Unterteilung nach ISCED ist sehr wichtig, da es bezüglich der Begrifflichkeiten »postsekundär« und »tertiär« zwischen der österreichischen und der internationalen Auffassung, sowohl von der allgemeingültigen umgangssprachlichen Meinung, als auch vom legislativ festgehaltenen und richtigen Terminus, höchst unterschiedliche Zugänge gibt.

Für die Vergleichbarkeit der verschiedenen in der europäischen und internationalen Bildungslandschaft vorhandenen Bildungssysteme wäre ein einheitlich gültiges Verständnis hinsichtlich der Unterteilungen vor allem bezüglich der Durchlässigkeit und Anerkennung aber wichtig und unumgänglich.

3.1.1.1 Primarstufe – ISCED 0 bis ISCED 1

Die Primarstufe, wie bereits weiter oben erwähnt, betrifft grundsätzlich einerseits die Altersstufe der 6 bis 10 Jährigen und andererseits die 1. bis 4. Schulstufe. Diese Tatsache resultiert daraus, dass in Österreich die allgemeine Unterrichtspflicht/Schulpflicht, das heißt der verpflichtende Eintritt in den Unterricht/die Schule mit der Vollendung des 6. Lebensjahres, gilt. Hier beginnt die erste Schulstufe. Insgesamt umfasst die allgemeine Unterrichtspflicht/Schulpflicht neun Schulstufen. Der Unterricht kann sowohl im privaten, familiären Bereich als auch in privaten oder öffentlichen Schulen erfolgen.

⁵² Das Österreichische Bildungssystem: <http://www.oead.at/bildungssystem> Zugriff am 28.07.2012.
Seite 1/1.

„Man kann zwischen privaten und staatlichen Schulen wählen, wobei für staatliche Schulen keine Schulgebühren zu entrichten sind.“⁵³

Der Primarstufe vorgeschaltet wäre im Rahmend der Elementarpädagogik der Kindergarten (=ISCED 0), welcher gemäß den österreichischen Bestimmungen entsprechend quasi auf Freiwilligkeit basiert. „In Österreich können Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr freiwillig einen Kindergarten (1) [ISCED 0] besuchen. Mit der Erreichung des fünften Lebensjahres ist der Besuch in halbtägiger Form verpflichtend. Der Kindergarten ist jedoch nicht Teil des Schulsystems.“⁵⁴

Eine weitere Besonderheit, neben der vierjährigen Primarstufe, bildet die so genannte Sonderschule. Auch sie entspricht nach der internationalen Unterteilung ISCED 1. In der Sonderschule werden den Umständen und Bedürfnissen entsprechend die Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch gefördert. „Volks- und Sonderschulen vermitteln allen Schüler und Schülerinnen eine umfassende Allgemeinbildung mit dem Ziel, deren soziale, emotionale, intellektuelle und körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern. Im sonderpädagogischen Unterricht wird zusätzlich auf die individuellen Behinderungen der Schüler und Schülerinnen Rücksicht genommen.“⁵⁵
An die Primarstufe schließt die Sekundarstufe I an.

3.1.1.2 Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I entspricht der internationalen Unterteilung der UNESCO nach ISCED der Stufe ISCED 2. Sie reicht im Normalfall von der 5. bis zur 8. Schulstufe. In der Sekundarstufe I können dem österreichischen Bildungssystem entsprechend drei (*vier*) verschiedene Wege gewählt werden.

⁵³ Weiß, Silvia/Tritscher-Archan, Sabine: Das Österreichische Bildungssystem. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Rainergasse 38, 1050 Wien. Seite 2/4.
http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf

⁵⁴ Weiß, Silvia/Tritscher-Archan, Sabine: Das Österreichische Bildungssystem. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Rainergasse 38, 1050 Wien. Seite 2/4.
http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf

⁵⁵ Weiß, Silvia/Tritscher-Archan, Sabine: Das Österreichische Bildungssystem. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Rainergasse 38, 1050 Wien. Seite 2/4.
http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf

Trotz dieser Differenzierung im Schulsystem in der Sekundarstufe I bleibt die Dauer in allen Schultypen gleich – vier Jahre:

- Unterstufe einer Allgemeinbildende Höheren Schule (=AHS Unterstufe)
- Hauptschule (HS)
- Sonderschule
- Neue Mittelschule (NMS)

(»Neue Mittel Schule« – läuft zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Dissertation noch nicht überall): „Seit dem Schuljahr 2008/2009 gibt es auf der Sekundarstufe I die Neue Mittelschule [ISCED 2] als Schulversuch. Es handelt sich dabei um eine gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen. Für Neue Mittelschulen gelten die Lehrpläne eines Realgymnasiums der AHS- Unterstufe. Es ist geplant, dass dieses Modell mit 2016 zu einer ständigen Schulform wird.“⁵⁶

Je nach dem gewählten Schultyp, AHS-Unterstufe, Hauptschule oder Sonderschule und NMS (Neue Mittelschule), kann nach der Sekundarstufe I in der Sekundarstufe II zwischen einer mittleren oder höheren Schule gewählt werden. Auf die Sekundarstufe I folgt die Sekundarstufe II.

3.1.1.3 Sekundarstufe II

Die Sekundarstufe II entspricht nach ISCED den Unterteilungen ISCED 3A, ISCED 3B, ISCED 3C und ISCED 4A. Dies ist abhängig von der Wahl der jeweiligen Schultypen mit den verschiedenen Möglichkeiten an Abschlüssen.

„Für den Großteil der österreichischen Schüler und Schülerinnen entspricht das erste Schuljahr in der Sekundarstufe II gleichzeitig dem letzten Pflichtschuljahr. Ab diesem Zeitpunkt besteht die Möglichkeit zwischen einer berufsbildenden und einer allgemein bildenden Ausbildung zu wählen.“⁵⁷

⁵⁶ Weiß, Silvia/Tritscher-Archan, Sabine: Das Österreichische Bildungssystem. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Rainergasse 38, 1050 Wien. Seite 2/4.
http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf

⁵⁷ Weiß, Silvia/Tritscher-Archan, Sabine: Das Österreichische Bildungssystem. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Rainergasse 38, 1050 Wien. Seite 2/4.
http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf

Die Wahl des weiteren Ausbildungsweges ist individuell gestaltbar und reicht von der Lehre mit einer dualen Berufsschulausbildung über die mittlere und höhere Berufsschulausbildung. Die allgemeinbildende Ausbildungsschiene kann in der AHS-Oberstufe erlernt werden. Derzeit (201/2012) besuchen mehr als 80% der Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Schulstufe einen berufsbildenden Schultypen und nur knapp 20% eine allgemeinbildende Schule.

In jedem Fall, Berufsbildung oder Allgemeinbildung bedeutet der Abschluss mit der Reife- und Diplomprüfung die Zulassung zu einem Hochschulstudium.

„Seit 1997 haben Absolventen und Absolventinnen der Lehrlingsausbildung, von drei- und vierjährigen BMS sowie von Gesundheits- und Krankenpflegeschulen die Möglichkeit, die Berufsreifeprüfung (10) abzulegen.“⁵⁸

3.1.1.4 Postsekundärstufe

Sowohl der Begriff »postsekundär« als auch der Begriff »tertiär« werden in Österreich und im Ausland anders betrachtet beziehungsweise verstanden. Wenn man in Österreich von »postsekundär« und/oder »tertiär« spricht respektive diese Begriffe verwendet, meint man nicht zwingend dasselbe wie zum Beispiel in anderen europäischen und nicht-europäischen Ländern. Ein einheitliches Sprach- und Gebrauchsverständnis hinsichtlich dieser Thematik wäre sinnvoll und würde den bildungspolitischen Umgang und die Kommunikation insbesondere im europäischen Hochschulraum um einiges erleichtern und verständlicher machen.

„Der österreichische Gesetzesbegriff »postsekundär«, wie er zum Beispiel im UG 2002 (Universitätsgesetz 2002) oder im FHStG (Fachhochschulstudiengesetz) gebraucht wird, unterscheidet sich vom üblichen internationalen Gesetzesbegriff. Was wir mit »postsekundär« bezeichnen ist sonst meist »tertiär« und damit hochschulisch, also alles ab dem Bachelor. Die Kollegs, die schließen mit einem Diplom ab, fallen nicht unter diese Definition, obwohl sie international als »postsekundär« verstanden werden. Eine

⁵⁸ Weiß, Silvia/Tritscher-Archan, Sabine: Das Österreichische Bildungssystem. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Rainergasse 38, 1050 Wien. Seite 2/4.
http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf

Lösung wäre nur die Änderung von »postsekundär« in »tertiär« in den Hochschulgesetzen; dann würde der Terminus »postsekundär« frei werden.“⁵⁹

Die Tatsache dieses zwiespältigen Begriffsverständnisses ist demnach nicht nur für den normalen Gebrauch respektive bildungspolitischen Zugang unverständlich, sondern offensichtlich auch im juristischen Sprachgebrauch unerklärlich.

„Nicht überall wird unter dem Begriff »postsekundär« dasselbe verstanden.

In Österreich gibt es jedoch seit 1997 eine Definition: Anerkannte postsekundäre Bildungseinrichtungen sind diejenigen Bildungseinrichtungen,

- die Studien im Ausmaß von mindestens 180 ECTS durchführen,
- bei denen die Zulassung die allgemeine Universitätsreife oder bei künstlerischen Studien den Nachweis der künstlerischen Eignung voraussetzt und
- die aufgrund der Rechtsvorschrift des Staates, in dem sie ihren Sitz haben, als Bildungseinrichtungen im Sinn dieser Begriffsbestimmung anerkannt sind.

In Österreich fallen darunter außer dem Hochschulbereich () diejenigen Institutionen, die noch der Stufe der Akademien zuzurechnen sind (), bestimmte Psychotherapeutische Ausbildungseinrichtungen, die Konservatorien und bestimmte Wirtschaftsschulen. Durch die Überführung der Akademien für Lehrer/innen/bildung, Akademien für Sozialarbeit, Hebammenakademien, und bereits vieler Medizinisch-Technischer Akademien in den Hochschulsektor hat sich der übrige postsekundäre Bereich stark reduziert.“⁶⁰

Im internationalen Verständnis wird die **postsekundäre Bildung** von der **tertiären Bildung** definitiv getrennt betrachtet. „Postsekundäre Bildungseinrichtungen sind Kollegs und Akademien. Die Studiendauer ist kürzer als an Fachhochschulen und Universitäten, der Besuch von staatlich oder öffentlich geführten Akademien ist kostenlos, abgesehen von den Kosten für Unterrichtsmaterialien. Es gibt aber auch private Akademien, für deren Besuch Ausbildung- oder Studiengebühr anfällt.“⁶¹

⁵⁹ Persönliche Information - auf meine Anfrage - von Herrn Dr. Heinz Kasparovsky, BMWF, Abteilung III/7 – Internationales Hochschulrecht und Anerkennungsfragen – ENIC NARIC AUSTRIA; 26.07.2012.

⁶⁰ Wadsack, Ingrid / Kasparovsky, Heinz. Das österreichische Hochschulrecht. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Juli 2007.

⁶¹ Postsekundäre Bildung: http://wikipedia.org/wiki/Bildungssystem_in_%C3%96sterreich Zugriff am 07.08.2012. Seite 22/27.

Eine einheitliche Lösung hinsichtlich der Verwendung der Begriffe würde für alle beteiligten Akteurinnen und Akteure eine positive Wendung in der bildungspolitischen Kommunikation und Anwendung herbeiführen.

§51 Abs. 2 Z 1 des Universitätsgesetzes 2002 (UG 2002) lautet:

„1. Anerkannte postsekundäre Bildungseinrichtungen sind die Bildungseinrichtungen, die Studien im Ausmaß von mindestens sechs Semestern durchführen, bei denen die Zulassung die allgemeine Universitätsreife im Sinne dieses Bundesgesetzes oder bei künstlerischen Studien den Nachweis der künstlerischen Eignung voraussetzt und die auf Grund der Rechtsvorschriften des Staates, in dem sie ihren Sitz haben, als Bildungseinrichtung im Sinne dieser Begriffsbestimmung anerkannt sind.“⁶²

Hauptanhaltspunkt hinsichtlich der Entscheidung, ob eine Bildungseinrichtung als »postsekundär« eingestuft werden kann, ist gemäß UG 2002 demnach die Studiendauer. Eine Mindeststudiendauer von 6 Semestern wird hier genannt. Obgleich eben diese Mindeststudiendauer auf europäischer Ebene, ebenso wie international, gleichzeitig wieder ein ganz anderes Problem als die Definition von »postsekundär« respektive Differenzierung von »postsekundär und tertiär« nach sich zieht. Nämlich, dass sich der überwiegende Teil der postsekundären Bildungseinrichtungen, welche ein Bachelorstudium anbieten, auf diese sechs Semester fixiert hat und somit der Abschluss mit dem Titel Bachelor schon in sechs Semestern erfolgen kann.

Der Grundgedanke einer **Mindeststudiendauer** richtete sich vordergründig aber lediglich an ein **Mindestmaß von sechs Semestern**, dies war jedoch **keinesfalls gleichzeitig als Höchststudiendauer** angedacht und entspricht somit auch nicht dem eigentlich Ziel, ausreichend Zeit in ein Studium zu investieren um auch reflektieren zu können. Zwischenzeitlich haben sich diese sechs Semester allerdings in Europa schon sehr gut durchgesetzt und eingespielt und dies wird von der wissenschaftlichen Seite nicht unbedingt goutiert, zumal Stimmen laut werden und die Ansicht vorherrscht, dass ein länger andauerndes Bachelorstudium sehr viele Vorteile und Gewinne für die jeweiligen Studien hinsichtlich Forschung und Wissenschaft bringen würde.

Mitchell Ash hat im Rahmen der Sommerhochschule und der Sommerdiskurse in Strobl im August 2012 diese Tatsache mehr oder weniger besprochen und kritisiert: „Über den sechssemestrigen Bachelor sollte man diskutieren. Diese Dauer wurde von niemandem

⁶² §51 Abs. 2 Z 1 des Universitätsgesetzes 2002 (UG 2002) .

vorgegeben, das hat ausschließlich finanzielle Gründe. Festgelegt ist nur eine Mindestdauer von sechs Semestern.“⁶³ Mitchell Ash erwähnt in diesem Zusammenhang nicht nur die wirtschaftlich, finanzielle Komponente, welche jedenfalls auch sehr wichtig erscheint und nicht verachtet werden darf und kann, sondern verweist in diesem Interview außerdem darauf hin, dass hinsichtlich der Dauer der Bachelorausbildung eine Ausbildungsverlängerung dieser Stufe (Bachelor) dringend notwendig sei, weil neben der Vermittlung von Fachwissen auch umfassend Wissen außerhalb der fachspezifischen Ausbildung wichtig wäre: „Derzeit sind die Curricula überfrachtet. Es ist nicht genug Platz, um zu schnüffeln, zu reflektieren, zu experimentieren. In der Studieneingangsphase sollte es nicht nur enge Facheinführungen geben, sondern auch transdisziplinäre Reflexionsangebote. Dabei soll es um Dinge gehen, die nicht fachbezogen sind, die aber zum Denken anregen.“⁶⁴

Diese im Sommer 2012 eingeleitete Diskussion um die Mindeststudiendauer eines Bachelorstudiums könnte der Beginn einer nationalen und internationalen Diskussion oder eines nationalen und internationalen Dialoges rund um die Begrifflichkeiten von »postsekundär und tertiär« sein.

Nichts desto trotz wird der Begriff »postsekundär« im UG 2002 auf Basis der Studiendauer beziehungsweise Mindeststudiendauer definiert.

3.1.1.5 Tertiärstufe

Eine ähnliche österreichische gesetzliche Regelung für den Terminus »tertiär« gibt es allerdings nicht. Daher wird die Feststellung, ab wann man in Österreich von der postsekundären und/oder tertiären Bildungseinrichtung spricht schwierig und von der juristischen Seite her im internationalen Vergleich sehr unklar.

„Zu den tertiären Bildungseinrichtungen zählen in Österreich die Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Für den Besuch ist ein Studienberechtigungszeugnis (meist das Maturazeugnis) nötig.“⁶⁵

⁶³ Ash, Mitchell: Humboldt war schon vor Bologna tot. In: Die Presse. Hochschule. Forum Bildung. Seite 11. Die Presse vom 06. August 2012.

⁶⁴ Ash, Mitchell: Humboldt war schon vor Bologna tot. In: Die Presse. Hochschule. Forum Bildung. Seite 11. Die Presse vom 06. August 2012.

⁶⁵ Tertiäre Bildung: http://wikipedia.org/wiki/Bildungssystem_in_%C3%96sterreich Zugriff am 07.08.2012. Seite 22/27.

Vom internationalen Blickwinkel aus sind diese nationalen Regelungen unzureichend und dementsprechend hat die UNESCO den bereits vorhandenen und durchaus schlüssigen **ISCED (International Standard Classification of Education)** neu aufgerollt.

„Der Standard International Standard Classification of Education (ISCED) wurde von der UNESCO zur Klassifizierung und Charakterisierung von Schultypen und Schulsystemen entwickelt.“⁶⁶

Bei der Darstellung des österreichischen Bildungssystems vom Kindergarten bis zur Hochschule, wird die ISCED Klassifikation herangezogen, um eine Zuordnung und Vergleichbarkeit hinsichtlich der Durchlässigkeit und Mobilität national und international transparent darstellen zu können.

Siehe Anlage 4 – Das Österreichische Bildungssystem.

3.1.1.6 Die unterschiedlichen Zulassungsvoraussetzungen

Ein weiteres Spezifikum in der österreichischen Hochschullandschaft bilden die unterschiedlichen Arten und Varianten der Zulassung zu den postsekundären und tertiären Bildungseinrichtungen. Alleine dies zeigt schon die Vielfältigkeit und Differenziertheit im hochschulischen Bildungssystem in Österreich.

- „Für die Zulassung zu einem Studium an einer **österreichischen Universität** ist gemäß §64 UG (2002) die allgemeinen Universitätsreife Voraussetzung. Als Nachweis gilt grundsätzlich ein Reifeprüfungszeugnis oder ein Studienberechtigungszeugnis im Falle einer Studienberechtigungsprüfung. Ein gleichwertiges ausländisches Reife(prüfungs)zeugnis, ein abgeschlossenes Universitätsstudium, die positive Absolvierung der Zulassungsprüfung (für künstlerische Studien oder Sportstudien) oder der Abschluss eines Lehrganges mit universitärem Charakter (Mindestdauer 3 Jahre) können ebenfalls für die Zulassung an einer österreichischen Universität herangezogen werden. Neben der allgemeinen Universitätsreife gibt es auch noch die besondere Universitätsreife, die in der Universitätsberechtigungsverordnung geregelt ist und mit der Erfüllung der dort angeführten Erfordernisse erreicht werden kann.

⁶⁶ ISCED: http://de.wikipedia.org/wiki/International_Standard_Classification_of_Education Zugriff am 02.08.2012. Seite 1/3.

- Die Zulassung zu einem Studium an einer **Pädagogischen Hochschule** in Österreich ist im §51 Abs.1 HG (2005) geregelt. Die Voraussetzungen dafür sind die allgemeine Universitätsreife sowie eine Eignungsprüfung. (Im Zuge der PädagogInnenbildung NEU wird unter anderem auch eine Überarbeitung der HZV - Hochschulzulassungsverordnung durchgeführt. Wie und in welcher Form die Eignungsprüfungen für künftige Lehrkräfte danach aussehen werden, bleibt abzuwarten.)
- Die Zulassung zu einem Studium an einer **Fachhochschule** ist im §4 Abs. 2 des FHStG geregelt. Auch hier ist die allgemeine Universitätsreife oder eine einschlägige berufliche Qualifikation nachzuweisen.
- Da es in Österreich auch **Privatuniversitäten** gibt, ist auch eine Zulassung für ein Studium an diesen Institutionen gesetzlich geregelt: Im § 2 Abs. 1 Z 2 des Akkreditierungsgesetzes sind die Zulassungsvoraussetzungen dafür geregelt.

Eine einheitliche Verfahrensweise im Zusammenhang mit der Zulassung zum hochschulischen Bereich wäre wesentlich einfacher vor allem aber auch transparenter und nachvollziehbarer. Mit Urteilsverkündung des EuGHs im Jahre 2005 haben sich die Zulassungsbestimmungen mit den Auswahl- und Aufnahmeverfahren bei den Universitäten noch einmal verändert.“⁶⁷

3.1.2 Pädagogik, Didaktik, Fachdidaktik, Methodik und Wissenschaft

Pädagogik, Didaktik, Fachdidaktik, Methodik und Wissenschaft (Forschung) sind Begriffe wissenschaftlicher und bildungsrelevanter Disziplinen, die vor allem im Bereich des Bildungssystems Einfluss und Anwendung finden.

Bei jeglichen Diskussionen hinsichtlich der Lehrerinnenbildung, der Lehrerbildung, der Pädagoginnenbildung oder der Pädagogenbildung wird man mit diesen Disziplinen und klassischen Begriffen konfrontiert. Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis sind diese Disziplinen als Rüstzeug, um einen pädagogischen Beruf professionell ausüben zu können, im Bereich der Bildung und Erziehung notwendig.

⁶⁷ Vgl.: Stangl, Friedrich: Zulassung zum Studium und Durchlässigkeit zwischen Universitäten und anderen postsekundären Bildungseinrichtungen. BMWF, Wien 20.01.2009. Powerpointvortrag. In: Tagungsmappe zur Veranstaltungsreihe Apropos Bologna: Praxis der Zulassung und Durchlässigkeit an Universitäten – Anspruch und Wirklichkeit. http://www.uni-graz.at/tagungsmappe_aproposbologna_15_1_2009-5.pdf Zugriff am 13.09.2012.

Pädagogik

Das Wort Pädagogik kommt aus dem Griechischen und kann als Erziehung, Kindererziehung (Knabenerziehung) übersetzt werden. Pädagogik wird sehr häufig mit Erziehungswissenschaft verglichen beziehungsweise als solche bezeichnet. „Nach Dieter Lenzen ist Pädagogik die Lehre, Theorie und die Wissenschaft von der Erziehung und Bildung nicht nur der Kinder, sondern - seit dem Vordringen der Pädagogik in viele Bereiche der Gesellschaft - auch der Erwachsenen (siehe Andragogik) in unterschiedlichen pädagogischen Feldern wie Familie, Schule, Freizeit und Beruf.“⁶⁸

Der pädagogische Aspekt im Bildungssystem ist der erzieherische Aspekt und pädagogisch wird quasi als erzieherisch übersetzt. Schlägt man im Duden das Wort Pädagogik nach so kommt man zu folgender Auslegung: „Pädagogik die; - (gr.): Theorie u. Praxis Erziehung u. Bildung; Erziehungswissenschaft.“⁶⁹

Didaktik

Die Didaktik gehört ebenso zur Erziehung und Bildung; sie ist ein Teil der Pädagogik oder besser gesagt eine Disziplin der Pädagogik. Didaktik und Pädagogik können eigentlich nicht getrennt werden. Im Unterschied zur Pädagogik beschäftigt sich die Didaktik mit der Theorie des Unterrichts und im weiteren Sinn auch mit der Theorie und der Praxis des Lehrens und schließlich des Lernens.⁷⁰

Manchmal wird auch behauptet dass sich die Didaktik mit dem »Was« des Unterrichts, des Lehrens und Lernens befasst und auseinandersetzt.

Im Duden wird der Begriff Didaktik der aus dem englischen kommt wie folgt definiert:

“Didaktik die; -, -en (gr.-nlat.):

1. (ohne Plural) Lehre vom Lehren und Lernen; Unterrichtslehre, -kunde.
- 2.a) Theorie der Bildungsinhalte, Methode des Unterrichtens;
- b) Abhandlung, Darstellung einer didaktischen Theorie.“⁷¹

Didaktik ist, wie schon erwähnt, eine an sich eigenständige Disziplin und unterscheidet sich von der Pädagogik ganz wesentlich. Im Zusammenhang mit der Ausbildung, der

⁶⁸ Pädagogik: <http://de.wikipedia.org/wiki/P%C3%A4dagogik> Zugriff am 13.08.2012. Seite 22.

⁶⁹ Duden. Das Fremdwörterbuch. Band 5. Dudenverlag, Mannheim, 2005. Seite 748.

⁷⁰ Vgl. Didaktik: <http://de.wikipedia.org/wiki/Didaktik> Zugriff am 13.08.2012. Seite 1/2.

⁷¹ Duden. Das Fremdwörterbuch. Band 5. Dudenverlag, Mannheim, 2005. Seite 230.

Fortbildung und der Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen nimmt die Didaktik einen ebenso wichtigen Platz ein, zumal eine professionelle Lehrerinnenbildung und Lehrerbildung nur dann erfolgen kann oder erfolgt wenn auch der Didaktik ein genauso großer Stellenwert beigemessen wird.

„Didaktik soll in der Regel das aus den jeweiligen Fachwissenschaften herausfiltern, das von allgemeiner, existentieller Bedeutung für das Leben (überleben und menschenwürdiges Leben) ist und daher als lehrnotwendig legitimiert gelten kann (Wolfgang Hilligen 1991).“⁷²

Fachdidaktik

Fachdidaktik ist ebenso wie der Name bereits verrät, die Didaktik eines Fachs (Mathematikdidaktik, Geschichtsdidaktik, etc.) beziehungsweise mehrerer Fächer, Schulfächer (Sprachdidaktik, etc.).

„Fachdidaktik ist die Bezeichnung für diejenigen wissenschaftlichen Disziplinen, deren Gegenstände in Forschung, Lehre und Entwicklung fach- bzw. domänenspezifische Lernprozesse sind.“⁷³ Mit Hilfe der Fachdidaktik sollen das Problem der Diskrepanz von Theorie und Praxis, respektive eine Kombination von Theorie und Praxis – durch die richtige Methodik - gelingen. „Lehrende in der Schule haben leicht den Eindruck, dass Fachdidaktiker unpraktische Reflexionen anstellen, die dem Praktiker wenig nützen, und Fachdidaktiker haben leicht den Eindruck, dass Praktiker am liebsten Rezepte erhalten wollen, die ihr tägliches Handeln unter Zeitdruck fördern. Es ist sicher so, dass Fachdidaktik leicht überhöht wird in eine »Postulate-Didaktik«, die – meist aus normativen oder wissenschaftlichen Gründen – den Praktikern zwar viel abverlangt (), aber keine realistischen Wege aufzeigt.“⁷⁴

Methodik

Ebenso wie die Didaktik und die Fachdidaktik ist auch die mit Blick eine Disziplin der Pädagogik. Allerdings beschäftigt sich die Methodik mit dem »wie« des Unterrichts, des Lehrens und des Lernens.

⁷² Didaktik: <http://de.wikipedia.org/wiki/Didaktik> Zugriff am 13.08.2012. Zugriff am 13.08.2012. Seite 2/2.

⁷³ Fachdidaktik: <http://de.wikipedia.org/wiki/Fachdidaktik> Zugriff am 13.08.2012. Seite 1/1.

⁷⁴ Reinhardt, Sibylle / Richter, Dagmar: Der didaktische Rahmen. Das Theorie-Praxis-Problem: Wie kommen Didaktik und Methodik zusammen? In: Reinhardt, Sibylle / Richter, Dagmar (Hrsg.). Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin, 2007. Seite 7.

Im Duden im Band fünf, dem Fremdwörterbuch, lässt sich unter Methodik folgende Definition finden:

„Methodik die;-,-en:

1. Wissenschaft von den Verfahrensweisen der Wissenschaften.
2. (ohne Plural) Unterrichtsmethode; Wissenschaft vom planmäßigen Vorgehen beim Unterrichten.
3. in der Art des Vorgehens festgelegte Arbeitsweise.“⁷⁵

In dieser Definition im Duden wird relativ kurz und bündig erklärt was Methodik bedeutet. Wie weiter oben bereits erwähnt geht es um das »Wie«.

Wissenschaft (Forschung)

Auch die Wissenschaft beziehungsweise die Forschung ist eine eigene Disziplin, die nun im Zusammenhang mit der Pädagoginnenbildung und der Pädagogenbildung, immer mehr an Bedeutung gewinnt. Wissenschaft wird sehr häufig, wie schon in der Überschrift dargestellt, gemeinsam mit dem Begriff Forschung verwendet. Wenn man Wissenschaft als Disziplin betrachtet wäre das fast eine Reduktion eines riesengroßen Gebietes. Reduktion deshalb, weil Wissenschaft vermutlich nie abgegrenzt betrachtet werden kann. Wenn man von der Wissenschaft spricht dann ist vor allem die Erweiterung und Verbreiterung des Wissens und des Wissensstandes durch Forschung zu verstehen.

„Wissenschaft ist die Erweiterung des Wissens durch Forschung, dessen Weitergabe durch Lehre, der gesellschaftliche, historische und institutionelle Rahmen, in dem dies organisiert betrieben wird, sowie die Gesamtheit des so erworbenen Wissens. Forschung ist die methodische Suche nach neuen Erkenntnissen sowie deren systematische Dokumentation und Veröffentlichung in Form von wissenschaftlichen Arbeiten. Lehre ist die Weitergabe der Grundlagen des wissenschaftlichen Forschens, die Vermittlung eines Überblicks über das Wissen eines Forschungsfelds und den aktuellen Stand der Forschung sowie die Unterstützung bei deren Vertiefung.“⁷⁶

Die Bedeutung der Wissenschaft und schließlich auch der Forschung hat sich nie wirklich geändert. Auch wenn es scheint, dass in jüngster Zeit der Wissenschaft und der Forschung größere Bedeutung beigemessen wird, so hat sich im Grunde in den letzten

⁷⁵ Duden. Das Fremdwörterbuch. Band 5. Dudenverlag, Mannheim, 2005. Seite 656.

⁷⁶ Wissenschaft: <http://de.wikipedia.org/wiki/Wissenschaft> Zugriff am 13.08.2012. Seite 1/2.

Jahrzehnten, Jahrhunderten nicht wirklich etwas geändert. Die Wissenschaft und die Forschung haben ebenso wie viele Bereiche, Themen und Schwerpunkte im Bereich des Bildungssystems auf die demographischen und konjunkturellen Veränderungen und den damit einhergehenden neuen Herausforderungen systemgetreu reagiert.

3.1.3 Standards, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Wie bereits erwähnt, produziert das Funktionssystem Bildung selbständig Standards. So genannte Erfolgsstandards. Von bildungspolitischer Seite her wurden, zu einem späteren Zeitpunkt, zusätzlich die qualitätssichernden Bildungsstandards eingeführt.

„Bildungsstandards gehen vom Grundgedanken aus, dass das Können der Schülerinnen und Schüler an Kompetenzen festzumachen ist, über die sie auf Grund bisheriger Bildungsprozesse verfügen und auf die sie beim Bearbeiten von neuen Aufgaben zurückgreifen können. Bildungsstandards benennen diese Kompetenzen, umschreiben sie knapp und stufen sie in verschiedene Anforderungsbereiche oder Referenzniveaus (...).“⁷⁷

Im Vordergrund der Bildungsstandards steht das nachhaltige Wissen, der Erwerb von Kompetenzen. Es geht nicht mehr darum, was kann die oder der Einzelne, sondern was ist ihr oder ihm für die Zukunft mitgegeben worden? Was ist nachhaltig vorhanden? Der dahintersteckende Grundgedanke beziehungsweise die Grundidee liegt vermeintlich darin, im Funktionssystem Bildung die entsprechende Qualität zu sichern und auf Basis von regelmäßigen Überprüfungen langfristig zu gewährleisten und nachhaltiges Wissen zu sichern.

In wieweit die sich selbst produzierenden Erfolgsstandards mit den bildungspolitisch initiierten Bildungsstandards identisch sind beziehungsweise einander ergänzen und fördern, oder ob diese bildungspolitische Initiative für bereits vorhandene gewachsene Strukturen störend sein können, sei dahin gestellt. Tatsache ist jedoch, dass die Einführung der Bildungsstandards und die damit gewünschte Überprüfung, ob das Wissen in einer vorgegebenen Zeit und in einer bestimmten Qualität auch erreicht wurde, einen Paradigmenwechsel im Funktionssystem Bildung bedeutet.

⁷⁷ Vollmer Helmut Johannes: Kompetenzen und Bildungsstandards. Stand der Entwicklung in verschiedenen Fächern. Seite 33. In: Weißeno Benno (Hrsg.). Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Bundeszentrale für Politische Bildung. 2008.

Die nationale Qualitätssicherung bildet einen Grund, für diesen Paradigmenwechsel. Globalisierung und die Idee eines einheitlichen Europäischen Schulraumes und Hochschulraumes bildeten einen weiteren willkommenen Anlass, um das vermeintlich längst überholte Schul- und Hochschulwesen in Österreich neu zu denken und auszurichten. Ein weiteres wichtiges Element in der Analyse, weshalb es zu einem Paradigmenwechsel im System gekommen ist, bildet die Tatsache, dass sich das Wissen in der Gesellschaft und die Art wie wir dieses Wissen erlangen, grundlegend geändert haben.

„Heute sei das Ziel nicht mehr, möglichst viel Wissen zu vermitteln - dafür wissen wir einfach zu viel - sondern Kompetenzen für selbstreguliertes, lebenslanges Lernen...“⁷⁸

Nationale Lernstandserhebungen wie etwa der Känguruh-Test und andere Internationale Testungen und Schulleistungsstudien wie zum Beispiel PISA und TIMS haben diese innovativen Gedanken nur noch verstärkt. Nicht nur der Qualitätsentwicklung sondern viel mehr der Qualitätssicherung wird dadurch vermehrt zentrale Bedeutung beigemessen. Der dadurch im System ausgelöste bildungswissenschaftliche Dialog und die einhergehende Diskussion haben vor allem im deutschsprachigen Raum dazu geführt, dass sich das Bildungssystem – in der autopoietischer Weise eines sozialen Systems – (selbst-)reflexiv und reflektierend - von der Inhaltsorientierung hin zur Kompetenzorientierung ausgerichtet hat.

„Dies bedeutet, dass nicht mehr der vermittelte Inhalt den Mittelpunkt des Unterrichts bildet (Inhaltsorientierung), sondern eine anhand des spezifischen Inhalts vorgeführte (Teil-)Kompetenz desLernens (Kompetenzorientierung).“⁷⁹

Der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung bedeutet allerdings keinesfalls, dass die bislang angewendete Praxis des »Lernens« total verworfen werden soll/kann sondern vielmehr, dass eine Kombination von »Alt« und »Neu« in einem ausgewogenem Verhältnis und der entsprechenden Anwendung dazu führen soll, Kompetenzen zu erwerben. Immerhin handelt es sich beim Thema Schule, Lernen, Lehren und Wissen vermitteln um über Jahre hinweg gewachsene Strukturen und angewendete Praxis, die sich bewährt haben und die nicht mit einem Male verworfen werden können. Es geht um die Kompetenzorientierung im Unterricht, die mit der bisherigen Lernpraxis verknüpft werden soll.

⁷⁸ Spiel, Christiane: Das Titanenprojekt. In: Univie. Alumni-Magazin der Universität Wien. März-Juni 2012. Universität Wien. Wien, 2012. Seite 13.

⁷⁹ Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Studien Verlag. Innsbruck, 2009. Seite 11.

„Sie wird jedoch durch eine neue Logik in Form von Kompetenzmodellen erschlossen und so neu geordnet. Bereiche, die im Unterricht bisher weitgehend vernachlässigt wurden, treten auf diese Weise stärker hervor, andere treten zurück.“⁸⁰

Selbstverständlich ist der Bildungsbereich, das Bildungssystem ebenso wie alle anderen sozialen Systeme laufend den verschiedenen, durch die gesellschaftlichen Veränderungen und Neurungen notwendig gewordenen, Herausforderungen und Aufgaben ausgesetzt und diese bedingen nun einmal ein Umdenken, Neudenken und werden in Form von Veränderungen umgesetzt. Aber jede Veränderung, jede Reform braucht eine gewisse Zeit, bis sie vollständig ausgereift ist, so das überhaupt möglich ist, und schließlich umgesetzt werden kann. Neues muss wachsen und sich entwickeln können. Und während dieser Reformierungs- und Neugestaltungszeit kann es durchaus auch zwischenzeitlich immer wieder und laufend zu wieder neuen Wegen und Modi, die es einzuschlagen gilt, kommen. Jede Reform muss als Entwicklungsprozess gesehen werden. Eine reflexive, selbstreflexive und reflektierende Hinterfragung inwieweit etwas verändert werden kann und muss löst eine autopoietische Spirale im System aus. Immerhin geht es um grundlegende, fundamentale Veränderung in der heutigen Bildungslandschaft. Es verändert sich nicht nur die Art und Weise des Unterrichts, sondern vor allem auch die Rolle der verschiedenen am Bildungssystem beteiligten Akteure und Akteurinnen.

Die Schulverwaltung als Dachorganisation des Schulsystems hat die Aufgabe, die Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel die Lehrpläne, Schulbücher und dergleichen, an die neuen Gegebenheiten anzupassen. Die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schülerinnen und Schüler müssen in ihren jeweiligen Rollen in die neuen Herausforderungen hineinwachsen. Der Weg vom Lehren, also der quasi passiven Rolle der Schülerinnen und Schüler hin zum Lernen, einer aktiven und eigenverantwortlichen Schülerinnen- und Schülerinitiative muss nun eingeschlagen werden.

Der Zugewinn beziehungsweise Mehrwert des kompetenzorientierten Unterrichts, im Zusammenhang und Zusammenwirken mit den Bildungsstandards, ist insbesondere auf die Steigerung der Qualität des Unterrichts zurückzuführen. „Jedes Kind in Österreich hat das Recht auf höchste Qualität im Unterricht. Deshalb wurden die

⁸⁰ Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Studien Verlag. Innsbruck, 2009. Seite 12.

Bildungsstandards entwickelt. Sie überprüfen, inwieweit Schulen ihre Kernaufgabe der Vermittlung von allgemein als notwendig angesehenen Kompetenzen erfüllen.“⁸¹

Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht sind ein Qualitätssicherungsinstrumente sowie Qualitätssteuerungsinstrumente. „Mit einer Novelle zum Schulunterrichtsgesetz (SCHUG) wurde die rechtliche Grundlage für die Einführung von Bildungsstandards geschaffen. Die darauf bezogene Verordnung legt in einzelnen Unterrichtsgegenständen fest, was Schülerinnen und Schüler nach der 4. und 8. Schulstufe können sollen. Die regelmäßige Überprüfung der Standards setzt Maßstäbe und sichert die Qualität des Unterrichts.“⁸²

Die Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts und den damit einhergehenden Bildungsstandards bedeutete einen massiven Eingriff in bestehende und gewachsene Schulstrukturen. Eine neue Reglementierung im Sinne einer Gesetzesnovelle ist ein wichtiger Schritt in eine neue Richtung. Nur wenn auch das gesetzmäßige Fundament geschaffen wird/wurde, kann der Umsetzung einer Reform dieser Größenordnung nichts mehr im Wege stehen. Letztendlich haben nahezu alle beteiligten Akteurinnen und Akteure erkannt, dass es sich dabei nicht ausschließlich um etwas »Neues« im Sinne von »das Alte hatten wir lange genug«, sondern vielmehr um ein die Qualität nachhaltig verbesserndes Instrument handelt.

Die in regelmäßigen Abständen durchgeführten Überprüfungen sind sowohl für die Schülerinnen und Schüler aber auch den Lehrkörper und der dahinterstehenden Schulverwaltung von großer Bedeutung und Wichtigkeit, zumal es dabei für alle Seiten Rückmeldungen gibt. Ein Qualitätssicherungsinstrument kann nur dann die Qualität sichern, wenn in einer Feedbackschleife anhand von Vorgaben (hier den Bildungsstandards) eine Überprüfung stattfindet und die daraus resultierenden Ergebnisse in einer eventuellen Adaptierung Einfluss finden. Ziel ist nun mal, die höchste Qualität im Unterricht zu gewährleisten.

3.2 Forschungsleitende Fragestellung

Jegliche absichtlich geplante und eingeleitete Intervention von außen, sei es von politischer, religiöser, sozialer, kultureller oder gesellschaftlicher Seite könnte

⁸¹ Bildungsstandards: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> Zugriff am 13.08.2012. Seite 1/1.

⁸² Bildungsstandards: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> Zugriff am 13.08.2012. Seite 1/1.

problematisch werden. Das Erziehungssystem oder Bildungssystem würde in seiner Bestimmung als Funktionssystem gestört werden.

Nun stellt sich die Frage:

Wie kann die Politik andere Funktionssysteme – wie zum Beispiel das Funktionssystem Bildung, Erziehung, Pädagogik - steuern, ohne Fehlentwicklungen auszulösen beziehungsweise andere Funktionssysteme zu stören? Wie lässt sich Pädagogik steuern? Braucht das Bildungssystem die kognitiven und kommunikativen Kompetenzen, die durch Akademisierung im Sinne von Tertiärisierung erreicht werden sollen?

4. Europäische Union - Europäischer Hochschulraum

Ein zentrales Anliegen der österreichischen Bildungspolitik ist vor allem die Internationalisierung des österreichischen Bildungswesens. Aber auch die Entwicklung, Weiterentwicklung und speziell die Stärkung Österreichs als Bildungs- und Wissenschaftsstandort, sowohl innerhalb der Europäischen Union als auch weltweit, sind ein erklärtes Ziel der bildungspolitischen Entscheidungen in Österreich.

„Seit dem 1. Januar 1993 besitzt jedes Mitglied eines Landes der Europäischen Union das Recht, in einem anderen Land der Gemeinschaft seinen Wohnsitz zu wählen und dort zu arbeiten. Diese Freizügigkeit ist neben anderen Erleichterungen eine der grundlegenden und bedeutsamen Regelungen der europäischen Verträge, wobei betont werden muss, dass sich diese in erster Linie aus wirtschaftlich- ökonomischen Erwägungen und Zielsetzungen herleiten.“⁸³

In dieser Aussage sind einerseits eine Reihe von Zugeständnissen und andererseits sehr viele Informationen verpackt. Wichtig erscheint hier jedoch vor allem die Tatsache, dass es sich mit dem Beitritt zur Europäischen Union beziehungsweise mit der Mitgliedschaft weder für ein Mitgliedsland noch für dessen Bürgerinnen und Bürger allein um erworbene Rechte handelt. Vielmehr sind damit auch Pflichten im Sinne der Akzeptanz und Einhaltung gesetzlicher Rahmenvorgaben verbunden. Demnach hat jedes Mitglied, jeder Mitgliedsstaat der Europäischen Union mit der Mitgliedschaft sowohl Rechte als auch Pflichten erworben, die es gilt anzuerkennen und einzuhalten, damit ein geordneter, den gesetzlichen und politischen Vorgaben entsprechender Betrieb innerhalb der Europäischen Union gesichert ist.

Immerhin bedeutet ein »gemeinsames, geeintes Europa« im Sinne und nach der Idee der Europäischen Union nicht nur Rahmung durch gemeinsam vereinbarte, beschlossene und verabschiedete Gesetze, sondern vielmehr auch Entgrenzung durch die Aufhebung der Grenzen der Europäischen Union innerhalb der Mitgliedsstaaten.

»Entgrenzung« ist hier jedoch keinesfalls negativ aufzufassen, sondern bedeutet in diesem Zusammenhang vor allem grenzüberschreitende Europäisierung. Spätestens seit dem Bologna-Prozess und der damit einhergehenden veränderten Studienarchitektur haben anerkannte Bachelor- und Masterstudien ihren Einzug an den österreichischen

⁸³ Schulz, Dieter/Lippke, Wolfgang: Zur Einführung in: Schulz, Dieter/Krüze, Aida/Lippke, Wolfgang (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa – Lehrerbildung für Europa. Schriftenreihe des Zentrums zur Erforschung und Entwicklung pädagogischer Berufspraxis der Universität Leipzig. Leipziger Universitätsverlag. 2005. Seite 7.

Hochschulen geschafft. Die Barrierefreiheit innerhalb der Europäischen Union ist hier als Verbundenheit der einzelnen Mitglieder zu verstehen. Die individuelle und selbstgesteuerte Mobilität jedes Einzelnen setzt Entgrenzung im Sinne von Transparenz und vor allem Durchlässigkeit im europäischen und auch internationalen Bildungssystem voraus. Diese Verbundenheit wurde in diversen Verträgen, wie zum Beispiel im Vertrag von Lissabon (2000), um nur ein Beispiel zu nennen, zwischen den Politiken der Mitglieder strukturiert, vereinbart und festgehalten.

„Europa, politisch gedacht – das bedeutet: Grenzen werden überwunden und letztlich aufgehoben. Das betrifft vom Anfang der Europäischen Gemeinschaft an die Herstellung der Freizügigkeit in einem europäischen Arbeitsmarkt, später – zunächst daraus abgeleitet, aber dann als eigenständiges Ziel – die Freizügigkeit in einem europäischen Bildungsraum. Schritt für Schritt hat sich die europäische Politik den Voraussetzungen dieser Freizügigkeit, den Strukturen von Beschäftigung und Bildung in den Mitgliedstaaten, zugewandt.“⁸⁴

Systematisch erfolgte eine Verbindung der einzelnen Politiken und schließlich auch Bildungspolitiken der Mitgliedsstaaten mit der Europäischen Kommission, welche durch eine strategische Strukturierung dem Zweck entsprechend und praxisorientiert aufgebaut wurde. Speziell im Bereich der Bildung wurde das Hauptaugenmerk darauf gerichtet, die Verbundenheit der verschiedenen und verschiedenartigen Bildungssysteme der Mitgliedstaaten, durch Transparenz auf der einen Seite und Durchlässigkeit auf der anderen Seite, zu erlangen und zu gewährleisten. Letztendlich wollte man die Mobilität innerhalb Europas aber auch über die Grenzen Europas hinaus ermöglichen und sichern.

„Aber die Mitglieder der Europäischen Union sind nicht nur als wirtschaftlich interessante Arbeitnehmer zu sehen, sondern es sind viele Menschen mit Familien und Kindern aus Familien, die an Erziehung, Ausbildung und Kultur im neuen Europa teilhaben wollen, Ansprüche stellen und mitwirken möchten.“⁸⁵

⁸⁴ Hanf, Georg/Luomi-Messerer, Karin/Rein, Volker: Österreich und „gleichgesinnte“ Länder. Ergebnisse aus dem internationalen Projekt TransEQFrame. In: Markowitsch, Jörg (Hg.). Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. LIT Verlag, Wien, 2009. Band 3. Seite 15.

⁸⁵ Schulz, Dieter/Lippke, Wolfgang: Zur Einführung in: Schulz, Dieter/Krüze, Aida/Lippke, Wolfgang (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa – Lehrerbildung für Europa. Schriftenreihe des Zentrums zur Erforschung und Entwicklung pädagogischer Berufspraxis der Universität Leipzig. Leipziger Universitätsverlag, 2005. Seite 7.

Alle Menschen innerhalb dieser vereinten Gesellschaft sind ein Teil vom Ganzen. Die Tatsache, dass sich ein großer Teil Europas zu einer Union verbunden hat, bewirkt für die Mitglieder dieser Union einerseits eine Fülle von neuen Möglichkeiten auf allen Ebenen und in vielen Bereichen und andererseits damit einhergehende Herausforderungen und Probleme, die es gilt, im Rahmen dieser Union und auch darüber hinaus, so wie im Interesse aller Mitgliedsländer und deren Einwohner, zu lösen.

Die verschiedensten Herausforderungen und Probleme in den unterschiedlichen Politikfeldern beziehungsweise Subsystemen würden sich vermutlich von den einzelnen Mitgliedsländern und den nationalen Regierungen alleine nicht lösen lassen. Als Gemeinschaft der Mitgliedsländer tritt die Europäische Union kraftvoller, durchschlagkräftiger und dynamischer auf

„Die europäische Union ist kein Staat, sondern eine Gemeinschaft von Staaten. Dennoch hat sie staatsähnliche Institutionen. Sie sind für das demokratische Funktionieren notwendig. Durch eine Aufteilung der Macht auf mehrere Institutionen ist eine gegenseitige Kontrolle gewährleistet. In einem Staat würde man von der »Gewaltenteilung« zwischen Regierung, Parlament und unabhängigen Gerichten sprechen.“⁸⁶

Ogleich die Europäische Union kein Staat im herkömmlichen Sinn ist, hat sie staatsähnlichen Charakter. Das ist, vor allem in der Bildungspolitik, auch wichtig und notwendig, zumal die sehr differenzierten Bildungssysteme der Mitgliedsländer eine ebenso differenzierte Betrachtungsweise erfordern, um letztlich eine Einheit und Vergleichbarkeit zu erreichen. Das alles ist aber nur möglich, wenn die Europäische Union als übergeordnete Instanz agieren und reagieren kann, beziehungsweise federführend verbindliche Vorgaben im Bereich der Bildungspolitik leisten und aussprechen kann, ohne die Individualität der einzelnen Mitglieder zu beschneiden.

Die Schaffung von gemeinsamen Rahmenparametern, in welchen sich die einzelnen Bildungspolitiken bewegen können und sollen, steht und stand dabei im Vordergrund.

„Seit dem 1. Januar 1993 gibt es im Geltungsbereich der Länder der Europäischen Union nur noch freie Bürger eines freien Europas, deren kulturpolitische Ansprüche

⁸⁶ Böhm, Wolfgang/Lahodinsky, Otmar: EU for you! So funktioniert die Europäische Union.G&G Verlag. 3. Auflage. Wien, 2008. Seite 12.

ebenso wie deren wirtschaftliche Bedingungen bedacht und zu deren Wohl geregelt werden müssen.“⁸⁷

Obgleich mit der Gründung der Europäischen Union ein gemeinsames Dach im Sinne einer gemeinsamen Stimme, die für die europäische Union und ihre Mitgliedsstaaten sprechen soll, geschaffen wurde, wird im Vertrag von Maastricht (1992) ausdrücklich von einem Harmonisierungsverbot gesprochen. Grundsätzlich gilt zwar das Europarecht als oberstes gültiges Recht, allerdings hat jedes Mitgliedsland das eigene nationale gültige Recht beibehalten. In letzter Instanz gilt jedoch das Europarecht; es hat letztendlich jedenfalls Vorrang.

Auch im Bereich der Bildungspolitik hat man eine explizite Trennung der einzelnen nationalen Regierungen und ihren individuellen Bildungspolitiken von den Entscheidungen des Europäischen Parlaments erwirkt. Grundsätzlich entscheiden die einzelnen Mitgliedsstaaten im bildungspolitischen Bereich eigenverantwortlich. Einzig die Frage der Durchlässigkeit der verschiedenen Bildungsabschlüsse hinsichtlich der Anerkennung in den anderen Mitgliedsstaaten wurde durch das europäische Parlament diskutiert und im Sinne der Mitgliedstaaten und ihrer Verbundenheit sowie Vergleichbarkeit im Rahmen der Europäischen Union entschieden.

Die Vergleichbarkeit und Anerkennung hinsichtlich der verschiedenen Abschlüsse im Bereich der Bildungspolitik ist ein Thema, welches sich von Anfang an, gleichsam mit der Gründung der Europäischen Union, als wichtig und unumgänglich erwiesen hat. Immer wieder wurde versucht, nach einer für alle Mitglieder akzeptablen Lösung in Bezug auf die Bildungspolitik, die Bildungssystematik und deren Transparenz, Zuverlässigkeit sowie Durchlässigkeit und Mobilität zu suchen, die jedenfalls eine Qualitätssteigerung, durch die Schaffung von verschiedenen Qualitätskriterien und einem Qualitätssicherungssystem, zum Ziel hat.

„Durch die Globalisierung, wirtschaftliche Integration und wachsende akademische und berufliche Mobilität gewinnt die Anerkennung von Bildungsabschlüssen außerhalb des Landes, in dem sie erworben wurden, stark an Bedeutung. Der »grenzenlose« Erwerb

⁸⁷ Schulz, Dieter/Lippke, Wolfgang: Zur Einführung in: Schulz, Dieter/Krüze, Aida/Lippke, Wolfgang (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa – Lehrerbildung für Europa. Schriftenreihe des Zentrums zur Erforschung und Entwicklung pädagogischer Berufspraxis der Universität Leipzig. Leipziger Universitätsverlag, 2005. Seite 7.

von Hochschulbildung verlangt zunehmend grenzüberschreitende Maßnahmen zur Qualitätssicherung.“⁸⁸

Einen wesentlichen Aspekt und wichtigen Beitrag dabei bildet der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und letztlich die von den einzelnen Mitgliedstaaten auszuförmulierenden Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), welche auf Basis des EQR entstehen müssen.

4.1 Etappen und Prozess zur Schaffung eines einheitlichen Bildungsrahmens

Die Schaffung eines einheitlichen Bildungsrahmens für alle Mitgliedsstaaten bedurfte gleichzeitig der Schaffung von gemeinsam gültigen und für alle darin involvierten Akteurinnen und Akteure sowie teilnehmenden Europäischen Staaten Rahmenvorgaben. „Die Entwicklung des EQR/NQR steht in engem Zusammenhang mit den Zielen der Europäischen Union zur Schaffung eines einheitlichen Bildungsrahmens.“⁸⁹

Diese Zielsetzung, die Schaffung eines unionsweiten und letztlich sogar europaweit gültigen, also über die Grenzen der Europäischen Union hinausgehenden, einheitlichen Bildungsrahmens erfolgte schrittweise.

Die Grobstruktur der einzelnen Etappen- und Prozessschritte:

- 1999 – Bologna-Prozess
- 2000 – Lissabon-Strategie
- 2002 – Kopenhagen-Prozess
- 2004 – Maastricht-Kommuniqué
- 2005 – Vorschlag – EQR
- 2006 – Empfehlung zur Einrichtung – EQR
- 2007/2008 – Nationaler Konsultationsprozess und Beschluss zur Einrichtung – EQR
- 2009 – Beginn der Zuordnung von Qualifikationen
- 2010 – Aufbau eines institutionellen Gefüges

⁸⁸ Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Bericht der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Bericht über die Fortschritte bei Qualitätssicherung in der Hochschulbildung. Brüssel 21.09.2009. KOM (2009) 487 endgültig. Einleitung. Seite 2.

⁸⁹ Prägende Entwicklungsschritte 1999 – 2010.

<http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/entwicklung.php> Zugriff am 29.09.2011. Seite 1/4.

4.1.1 Bologna-Prozess 1999

Mit der Bologna-Erklärung im Jahr 1999 hat sich ein massiver und grundsätzlicher Wandel in der Österreichischen Hochschullandschaft und natürlich im gesamten Europäischen Hochschulbereich vollzogen. Der damit losgetretene Entwicklungsprozess ist allerdings noch nicht abgeschlossen. Wie in vielen Bereichen, in welchen es über Jahrzehnte, Jahrhunderte gewachsene Strukturen gibt, war und ist auch hier eine stufenweise Umstellung der bisherigen Studienarchitektur auf die Bologna-Studienarchitektur (Bachelor – Master – PhD) in kleinen Schritten notwendig, um den gewünschten Erfolg zu erzielen.

Die Bildungspolitische Zielsetzung der Europäischen Gemeinschaften im Bereich der nationalen und unionsweiten Hochschulbildung besteht vornehmlich in der Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes (European Higher Education Area). Den Hintergrund dafür bildet eine, im europäischen Raum einheitliche, für alle Mitgliedsländer und am Europäischen Hochschulraum teilnehmende Staaten, verbindliche Bildungsstruktur, die erworbene Qualifikationen und Abschlüsse sowohl national, als auch international besser und vor allem leichter vergleichbar und durchlässig macht. Es geht um bildungspolitische Transparenz, Zuverlässigkeit und Durchlässigkeit, damit die Mobilität aller am Bildungssystem beteiligten Akteurinnen und Akteure möglich ist beziehungsweise, im Hinblick auf den internationalen Wettbewerb und Arbeitsmarkt, erhöht und gefördert wird. Des Weiteren soll aber neben all diesen Zielen auch die Flexibilisierung der verschiedenen Studien und Studienangebote erzielt beziehungsweise erreicht werden.

„Der Bologna-Prozess soll unter anderem dazu beitragen, unterschiedliche europäische Hochschulsysteme in ein transparentes dreigliedriges System (Bachelor – Master – Promotion) zu verschmelzen.“⁹⁰

Neben der Tatsache, dass europaweite und internationale Hochschulabschlüsse somit leichter vergleichbar sind, spielt auch die Anerkennung selbiger und die damit verbundene Möglichkeit der Mobilität und Qualitätssteigerung eine wichtige Rolle. Wobei der Mobilität dabei das größte Augenmerk geschenkt werden sollte; immerhin wäre für einen Großteil der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen – sowie für alle anderen auch – von großer Wichtigkeit, mit Auslandserfahrung, die zum

⁹⁰ Bologna-Prozess: Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/... Zugriff am 29.09.2001. Seite 1/5.

Beispiel durch ein Auslandssemester gegeben wäre, am Arbeitsmarkt und in der Wirtschaft zu punkten und letztendlich damit auch zu einer Qualitätssteigerung beitragen könnte. Mit der Unterzeichnung der in der Bologna-Erklärung enthaltenen Bildungssystemreform, die eine auf Freiwilligkeit basierende Verpflichtung enthält, erklären sich die einzelnen Staaten bereit, ihre jeweiligen nationalen Bildungssysteme an die Vorgaben eines gemeinsamen, einheitlichen Europäischen Hochschulraumes anzupassen. Dem Artikel 165 des Vertrages über die Arbeitsweise der Europäischen Gemeinschaften entsprechend werden die Mitgliedstaaten aufgefordert, ihre Verbundenheit dahingehend zu zeigen, dass sie sich für eine Qualitätssteigerung der Bildung durch das gegenseitige Zusammenwirken und –arbeiten aussprechen.

Der Europäische Hochschulraum soll sich vorwiegend auf die Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen beziehen. Die Gestaltung und Struktur der einzelnen, nationalen Bildungssysteme sowie die Ausgestaltung von Lehr- und Lerninhalten verbleibt bei den nationalen Bildungspolitiken. Lediglich das Rahmenkonstrukt soll für Durchlässigkeit sorgen. Das entspricht auch dem vorgegebenen Homogenisierungsverbot.

„Die Bologna-Erklärung vom 19. Juni 1999 umfasst sechs Maßnahmen:

- *ein System von Abschlüssen, die leichter anzuerkennen und besser vergleichbar sind. Hierzu zählt die Einführung eines gemeinsamen, Diplomzusatzes, um Transparenz zu verbessern;*
- *ein zweistufiges System von Studienabschlüssen: ein erster, berufsqualifizierender Zyklus von mindestens drei Jahren, und ein zweiter Zyklus (Master), der den Abschluss des ersten Zyklus voraussetzt;*
- *ein Leistungspunktesystem nach dem ECTS-Modell, das bei Austauschmaßnahmen im Rahmen von Erasmus zur Anwendung kommt;*
- *die Mobilität von Studierenden, Lehrkräften und Wissenschaftlern: Beseitigung von Mobilitätshemmnissen aller Art;*
- *die europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung;*
- *die europäische Dimension in der Hochschulausbildung: Erhöhung der Zahl der Module, Studiengänge und Lehrpläne, deren Inhalt, Ausrichtung und Organisation eine europäische Dimension aufweist.“⁹¹*

⁹¹ Bologna-Prozess: Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/... Zugriff am 29.09.2001. Seite 1/5.

Durch diesen, im Rahmen der Bologna-Erklärung, formulierten Maßnahmenkatalog ist neben der Individualität der nationalen Bildungssysteme trotzdem die Durchlässigkeit (dreigliedrige Systematik), Transparenz (ECTS, Module...), Mobilität und Zusammenarbeit (Erfahrungs- und Informationsaustausch) im Sinne der Verbundenheit gewährleistet.

Neben den fünfzehn Mitgliedsländern (1999) haben auch noch die in der darauffolgenden Erweiterungsrunde (2004) hinzukommenden zehn Mitgliedstaaten sowie fünf weitere am Europäischen Hochschulraum teilnehmende Staaten die Bologna-Erklärung unterzeichnet. Inzwischen hat sich die Anzahl der Länder, die ihre Beteiligung am Bologna-Prozess unterzeichnet haben, der Zahl Fünfzig angenähert. Dies zeugt nicht nur von einer großen Bereitschaft, Notwendigkeit und Akzeptanz einer derartigen Reformierung des Bildungssystems, sondern viel mehr auch von einer vermeintlich gut funktionierenden Einigkeit innerhalb Europas. Aber auch, dass es, um im internationalen Wettbewerb bestehen und in Folge mitbestimmen zu können, unumgänglich ist, auf den bereits »fahrenden Zug, der sich nicht mehr aufhalten lässt« noch rechtzeitig aufzuspringen.

Die schrittweise, langsame Umstellung hinsichtlich der Bologna-Deklaration ist eine Herausforderung, die es gilt mitzudenken und umzusetzen; eine weitere Aufgabe beziehungsweise Schwierigkeit stellen einerseits unerfüllte Erwartungshaltungen hinsichtlich der Nutzung der Studierenden der nun leichter machbaren und möglichen Auslandssemester dar, aber auch die Akzeptanz und Anerkennung der Abschlüsse (vor allem der Bachelor-Abschluss) am Arbeitsmarkt und in der Wirtschaft haben sich als problematisch erwiesen. „Darüber hinaus zeigt sich, dass die institutionellen Verschiedenheiten durch die Umstellung auf Bologna-Studienpläne nun viel deutlicher hervorgekommen sind. Weitere offene Fragen betreffen die Übergänge zwischen unterschiedlichen Institutionen wie Fachhochschulen, Universitäten, Pädagogische Hochschulen usw., die gegenwärtig in den meisten Fällen nicht ohne zusätzliche Hürde möglich sind (Auswahlverfahren, Aufbaumodule u. a. m.).“⁹²

Aber auch dem lebenslangen Lernen sollte viel mehr Bedeutung beigemessen werden. Das Thema Lebenslanges Lernen (LLL), welches im Zuge der Umstrukturierungen und Umstellungen der Bildungssysteme immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, steht vor dem Hintergrund, einen Wandel, eine Veränderung in der Lernkultur zu initiieren und

⁹² Brinek, Gertrude/Hörmann, Bernadette/Hopmann, Stefan T. (Hg.): Bologna -What´s next? Über die Zukunft der österreichischen Hochschulen. Fakultas Verlag. Wien, 2010. Seite 9- 10.

gleichzeitig den notwendigen Entwicklungsprozess der Neuorganisation und Neuorientierung unseres Bildungssystems in Gang zu setzen und zu unterstützen.

„Es geht um die Stärkung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden. Dies soll über Anreizsysteme zum Lernen und die Verbesserung der Lernfähigkeit der Menschen bewirkt werden, wobei sowohl das Lernen in klassischen Bildungseinrichtungen als auch informelles, selbstgesteuertes Lernen in alltäglichen Lebenssituationen einbezogen werden. Lebenslanges Lernen wird dabei nicht nur als notwendiger Reflex auf sich wandelnde Strukturen, sondern auch als Chance zur Gesamtentwicklung der Persönlichkeit und zum Abbau von Benachteiligungen in der Gesellschaft betrachtet.“⁹³

All diese erwähnten Punkte und offenen Fragen sind noch zu klären beziehungsweise einer Lösung zuzuführen; es sind aber keinesfalls unlösbare Probleme, sondern einfach Herausforderungen, die logischer Weise am Weg zum Ziel entstehen respektive entstanden sind und neue Denkansätze und Lösungen hervorbringen beziehungsweise erfordern. Es gibt eben nicht immer nur den einen, einzigen richtigen Weg, sondern »der Weg soll das Ziel sein«. Die Lösung entsteht am Weg, sozusagen selbstorganisierend. Das gesamte Subsystem Bildung ist gleichsam ein sich bedingendes, selbstorganisierendes System, welches auf Grund und Basis immer neu entstehender Herausforderungen und Parameter neu gedacht werden muss und entsteht. Bildung ist ein autopoietisches System.

„Autopoietische Systeme können ihre Strukturen nicht als Fertigprodukte aus ihrer Umwelt beziehen. Sie müssen sie durch ihre eigenen Operationen aufbauen und das erinnern - oder vergessen. Die Operationen, und zwar alle Operationen eines autopoietischen Systems haben also einen Doppeleffekt: Sie dienen einerseits dazu, die Bedingungen für Anschlußoperationen festzulegen, also das System von Moment zu Moment in neue historische Zustände zu versetzen; und andererseits dazu, die für den Anschluß notwendigen übergreifenden Strukturen anzubieten.“⁹⁴

Die explizite Auseinandersetzung und nähere Erläuterung mit dem theoretischen Hintergrund des Subsystems Bildung, der Autopoiesie erfolgt in einem eigenen Kapitel dieser Arbeit.

⁹³ Bellenberg, Gabriele / Thierack, Anke: Ausbildung Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Leske + Budrich. Opladen, 2003. Seite 99.

⁹⁴ Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 2008. Seite 13.

Die nächstfolgende Entwicklungsstufe zur Schaffung eines einheitlichen Bildungsrahmens bildete die Lissabon-Strategie.

4.1.2 Lissabon-Strategie 2000

In einem weiteren Schritt erfolgte im Jahr 2000 die Lissabon-Strategie. „Auf dem Europäischen Frühjahrsrat im Jahr 2000 in Lissabon verständigten sich die Staats- und Regierungschefs darauf, die EU bis 2010 »zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen«.“⁹⁵

Im Sinne dieser strategisch geplanten Bildungszielsetzung wurde versucht, den Wirtschaftsraum Europa, insbesondere aus ökonomischer Sichtweise, mittel- und langfristig durch gemeinsam erstellte bildungspolitische Maßnahmen zu reformieren und stärken.

„Die Dringlichkeit der Umsetzung der Strategie durch die Mitgliedstaaten wurde von den zuständigen Politikerinnen und Politikern primär ökonomisch begründet, vor allem mit Verweisen auf die höhere wirtschaftliche Effizienz und Leistungsfähigkeit der USA und Asiens. Weiters wird sie in den Kontext der Herausforderung durch die »wissensbasierte« Gesellschaft gestellt.“⁹⁶

Die Idee eines dauerhaften Wirtschaftswachstums und einer Verbesserung der Arbeitsmarktsituation innerhalb der Europäischen Union sollte durch gezielt gesetzte Maßnahmen im Sinne der System- und Strukturpolitik umgesetzt und laufend überprüft werden. Eine erste Bilanzierung erfolgte bereits nach fünf Jahren. Hier kam man gemeinsam zu dem Schluss, dass die strukturpolitischen Maßnahmen der im Jahr 2000 vereinbarten Lissabon-Strategie an die Anforderungen und neuen Herausforderungen angepasst, vereinfacht und neu orientiert beziehungsweise adaptiert werden müssen.

⁹⁵BMWFJ. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. Wirtschaftspolitik. Lissabon-Strategie. <http://www.bmwfj.gv.at/Wirtschaftspolitik/Wirtschaftspolitik/Seiten/LissabonStrategi...> Zugriff am 29.09.2011. Seite 1/2.

⁹⁶ Rosenberger, Sieglinde Katharina: Demokratie-Bildung europäisch: Lebenslanges Lernen, Governance und Antidiskriminierung. In: Diendorfer, Gertraud / Steininger, Sigrid. Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme/Praxis/Perspektiven. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts., 2006. Seite 140.

„Die Strategie wurde auf die Ziele Wachstum und Beschäftigung fokussiert. Der Partnerschaftsansatz wurde zur zentralen Handlungsmaxime.“⁹⁷ Die Vereinfachung der strukturpolitischen Maßnahmen bewirkte durch den geplanten partnerschaftlichen Ansatz die vermehrte Miteinbeziehung der nationalen Interessen, Anforderungen und Notwendigkeiten im Sinne von »bottom up«. Man hat versucht, die unverzichtbaren und notwendigen Maßnahmen so auszurichten, dass unabwendbare und zu bewältigende Herausforderungen vom jeweiligen kleinen nationalen Staatshaushalt auf den »unionsweiten« Staatshaushalt übertragen werden. Mit Hilfe von so genannten Nationalen Reformprogrammen (NRP) wollte man die Zielsetzung der Lissabon-Strategie 2000 auf den Weg und schließlich ins Ziel bringen. Zur Überprüfung dienten laufende Berichterstattungen über Ergebnisse.

Nationalen Reformprogramme (NRP), die auf Basis der Ergebnissammlung erstellt und umgesetzt wurden, stellen theoretisch betrachtet *ein Subsystem der Bildung dar*. Im Rahmen der Selbstproduktion und Selbstorganisation, durchläuft dieses Subsystem einen inneren Differenzierungsprozess, der auf Grund der inneren Dynamik in Richtung Globalisierung respektive Europäisierung initiiert wird, also wieder auf die Grundlage der Systemebene nicht aber wieder eine Art autopoietisches System. Es entstehen Produkte, die NRP's, während der Produktion beziehungsweise aus der Produktion.

Um das eigentliche Ziel der Lissabon Strategie, nämlich Wachstum und Beschäftigung nicht aus den Augen zu verlieren, waren im Jahr 2002 neuerlich gemeinsame Gespräche notwendig.

4.1.3 Kopenhagen-Prozess 2002

Im Jahr 2002 haben sich die Europäischen Bildungsministerinnen und Bildungsminister, die Europäische Kommission und die zuständigen Europäischen Sozialpartner/Innen im Rahmen der Europäischen Gemeinschaften ein weiteres Mal in einer Konferenz zusammengesetzt und beratschlagt. Eine, wenn nicht sogar die wichtigste Thematik bei diesen Gesprächen bildete erneut die Qualität in der

⁹⁷ BMWFJ. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. Wirtschaftspolitik. Lissabon-Strategie. <http://www.bmwfj.gv.at/Wirtschaftspolitik/Wirtschaftspolitik/Seiten/LissabonStrategi...> Zugriff am 29.09.2011. Seite 1/2.

beruflichen Bildung im Zusammenhang mit der Wettbewerbsfähigkeit, dem Wachstum und dem Arbeitsmarkt der einzelnen Mitgliedsländer aber auch der Europäischen Gemeinschaften insgesamt.

Bereits im Jahr 2000 in Lissabon lag der Fokus hinsichtlich der Bildungspolitik und etwaiger bildungspolitischer Gesamtmaßnahmen und –reformen auf der beruflichen Bildung. In Kopenhagen wollte man sich nun jedoch vor allem auf die systematische Umsetzung und Zielerreichung im Bereich der beruflichen Bildung festlegen.

„Der Kopenhagen Prozess legt politische Prioritäten für die Erreichung der Lissabon Ziele im Bereich der Beruflichen Bildung fest und zwar in Zusammenhang mit dem Arbeitsprogramm »Allgemeine und berufliche Bildung 2010«.“⁹⁸ Im Rahmen des Kopenhagener Prozesses wird eine europäische Zusammenarbeit hinsichtlich der beruflichen Bildung und die Schaffung eines europäischen Bildungsraumes verstärkt betont. Nicht nur die Qualität und Qualitätssteigerung der beruflichen Bildung, sondern vielmehr auch die allgemein gültige Anerkennung von beruflichen Bildungsabschlüssen sollte besser kommuniziert und akzeptiert werden.

Mit einem Vier-Punkte-Programm hat man versucht, diese Zielsetzung unter Beobachtung und Berichterstattung im Zwei-Jahres-Rhythmus zu erreichen.

„Erstens sollte durch die Förderung von Mobilität eine Stärkung der europäischen Dimension der beruflichen Bildung erreicht werden. Zweitens sollte durch verbesserte Transparenz der nationalen Berufsbildungssysteme die Information und Beratung für Lebenslanges Lernen verstärkt werden. Drittens wurde die europaweite Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen zum Ziel gesetzt. Als vierten Schwerpunkt sah die Erklärung die Erarbeitung von Instrumenten zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung vor.“⁹⁹

Die Erreichung der gemeinsam beschlossenen Ziele und deren Umsetzung sollten jedenfalls für alle beteiligten Akteure und Akteurinnen auf Freiwilligkeit basieren, auch wenn diese unter Beobachtung und Berichterstattung durch die EU erfolgt. Die Förderung der Mobilität sollte vor allem durch die Anerkennung der verschiedensten formal, gegebenenfalls auch informell und non-formal erworbenen Qualifikationen erreicht werden. Lebenslanges Lernen sollte in einer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft zur Normalität und als solche gelebt werden. Durch Qualitätssicherung sollte die Wettbewerbsfähigkeit innerhalb der EU, Europas und weltweit gefördert und

⁹⁸ http://www.arqa-vet.at/enqa_vet/kopenhagen_prozess/ Zugriff am 29.09.2011.

⁹⁹ <http://www.bundestag.de/dokument/analysen/.../Kopenhagen-Prozess.pdf> Zugriff am 28.10.2011.

gesichert werden. Die Schaffung überprüfbarer Kriterien sollte die Qualitätssicherung in der beruflichen und später auch allgemeinen Bildung unterstützen. Das erklärte Ziel des Prozesses in Kopenhagen war demnach sowohl die Wettbewerbsorientierung als auch, hinsichtlich der eingeschlagenen Strategie, die Wachstumssteigerung und die Arbeitsmarktorientierung.

Im Vordergrund dieser Zielsetzung stehen einerseits die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit, insbesondere innerhalb der EU, und andererseits die Steigerung der Attraktivität der beruflichen Ausbildung, Fortbildung, Weiterbildung und Bildung grundsätzlich. Die internationale bildungspolitische Zusammenarbeit aller daran teilnehmenden Staaten soll im Bereich der beruflichen Bildung die Mobilität, vor allem durch Transparenz, Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit in den Bildungssystemen und –strukturen, nicht nur steigern, sondern zunehmend zu einer Verbesserung führen.

„In diesem Zusammenhang wurden im Rahmen des Kopenhagen Prozesses Instrumente eingerichtet, welche die Umsetzung dieser Zielsetzung gewährleisten sollen:

- **Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) und Nationaler Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (NQR):** EQR und NQR sorgen gemeinsam für einen länderübergreifenden Vergleich von Abschlüssen.
- **Europass:** Europass ermöglicht Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, ihre Ausbildungswege und Arbeitserfahrungen standardisiert darzustellen und bei Bewerbungen klar und flexibel zu präsentieren. Europass besteht aus fünf Dokumenten: Lebenslauf, Sprachenpass, Mobilitätsnachweis, Zeugniserläuterung (für Berufsbildungsabschlüsse) und Diplomzusatz (für Hochschulabschlüsse).
- **Europäisches Leistungspunktesystem ECVET:** Das europäische Leistungspunktesystem ECVET bildet einen technischen Rahmen, der es ermöglicht, Lernergebnisse in Form von ECVET-Punkten zu erfassen.
- **Europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung EQAVET:** EQAVET dient dazu, die Qualität der Berufsbildungssysteme zu sichern und zu fördern.
- **Référentiel de Compétence (RdC):** Nationale und internationale Référentiels des Compétence (RdC) sind branchenspezifische Rahmen zur Einordnung von

Abschlüssen, die wie der EQR und NQR als Übersetzungsinstrumente dienen.“¹⁰⁰

Mit Hilfe dieser Instrumente, welche seit dem 01. Jänner 2005 Gültigkeit haben, sollten die bildungspolitischen Zielsetzungen, welche bereits im Jahr 2000 im Rahmen der Lissabon-Strategie verfolgt wurden, umgesetzt werden.

Immer größere Bedeutung respektive höhere Wichtigkeit erlangen neben den formalen Bildungsabschlüssen vor allem auch die non-formalen, informellen und teilweise auch die »en passant« erworbenen Bildungsabschlüsse im Bereich der Berufsbildung (selbstverständlich auch im Bereich der Allgemeinbildung), um die Darstellung der persönlichen Kompetenzen und Qualifikationen jeder Bürgerin und jedes Bürgers in der EU auf optimalste Weise präsentieren und die vorhandenen Ressourcen optimal einsetzen zu können. Schließlich ging es, wie bereits weiter oben erwähnt, um die Stärkung der europäischen Dimension der beruflichen Bildung, ganz gleich welcher Art oder Herkunft.

Die **Erfassung und Integration aller Bildungsbereiche** sowie die **verschiedenen Arten des Lernens**, bilden dabei eine wichtige Grundlage.

Lernen

Lernen muss als hochindividueller Prozess gesehen werden. Jeder Mensch hat seine individuelle Lernbiographie. Es gibt keine pfannenfertigen Rezepte, wie man lernen soll oder kann. Wichtig ist die Motivation, zu lernen. Menschen sind dann motiviert, wenn ihre Hoffnung auf Erfolg größer ist, als ihre Angst vor einem möglichen Misserfolg.

„Lernen kann klassifiziert werden:

- **formelles Lernen:** Umfasst alle Bildungs- und/oder Ausbildungsgänge, die rechtlich geregelt sind; alles, was in anerkannten Institutionen gelernt wird und mit einem und durch ein anerkanntes Curriculum festgelegt ist. Die Beschreibung, was, wo und wie gelernt wurde, wird per Zertifikat nachgewiesen; es handelt sich um gesetzlich geregelte Qualifikationen.
- **non-formales (nicht-formelles) Lernen:** Der institutionelle Rahmen für das Lernen ist vorhanden, aber dieser führt nicht zwangsläufig zu formal anerkannten Abschlüssen. Jenes Wissen, das man sich angeeignet hat, ist

¹⁰⁰ Vgl.: <http://www.bbt.admin.ch/kopenhagen> Zugriff am 28.10.2011. Seite 1/2.

nicht per Zertifikat nachweisbar; man kann es nicht nachweisen; weil es sich um ein nicht gesetzlich geregeltes Angebot handelt; es wird Großteils von Privaten (Erwachsenenbildung) angeboten und finanziert.

- **informelles Lernen:** Lernen, das sich ganz nebenbei ergibt; es erfolgt täglich zum Beispiel in der Arbeit; das dadurch angeeignete Wissen ist nicht intentionell, nicht beabsichtigt, sondern zufällig; es kann privat und beruflich erfolgen; es steht keine Qualifikationen dahinter, es ist nicht zertifiziert, und nicht validiert; es wird versucht eine Integration des informellen Lernens in die beiden anderen Bereiche zu erreichen.
- ***lernen „en passant“*** (im Vorbeigehen) eigentlich dem informellen Lernen gleichzusetzen.“¹⁰¹

Sind diese Begriffe ein taugliches Instrument, um alle in Österreich relevanten Lernergebnisse und Bildungsbereiche zu beschreiben? Vermutlich kann diese Frage nicht so einfach beantwortet werden. Aber zumindest der Tatbestand, dass man sich mit den verschiedenen Arten des Lernens auseinandergesetzt hat, zeugt davon, dass versucht wird, das eigentliche Ziel, die Stärkung der europäischen Dimension der beruflichen Bildung (und auch der allgemeinen Bildung), zu erreichen. Die Klassifikation der verschiedenen Lernarten bietet dabei eine geeignete Hilfestellung.

Der politische Hintergrund dieser Zielsetzung liegt vor allem in der Globalisierung und den damit einhergehenden Anforderungen und Herausforderungen, den demografischen Entwicklungen aber auch den gesellschaftlichen Veränderungen hinsichtlich einer ständig älter werdenden Gesellschaft und den damit verbundenen neuen und anderen Problematiken. Politisch betrachtet galt es, auf diese Herausforderungen und Veränderungen zeitgerecht zu reagieren und die europäische Dimension der beruflichen Bildung massiv zu stärken.

Bildungspolitisch betrachtet hat man mit der im Jahr 2000 initiierten Europäischen Frühjahrstagung in Lissabon und in der Fortsetzung mit der Erklärung von Kopenhagen und dem Kopenhagen Prozess 2002 auf Veränderungen im Bereich der Berufsbildung

¹⁰¹ Persönliche Information – auf meine Anfrage – von Hr. Mag. Eduard Staudecker, BMUKK, Sektion II, Juli 2012.

und unter Berücksichtigung aller neu aufkommenden Herausforderungen und Anforderungen an zukunftsorientierten Lösungen und Zielen gearbeitet.

Alle angedachten Maßnahmen und Schritte in eine Stärkung der Berufsbildung basieren auf dezentralisierter Freiwilligkeit der einzelnen Mitgliedsländer, um die Individualität der höchst unterschiedlichen Bildungssysteme und –strukturen zu integrieren und hervorzuheben.

Schulbereich versus Hochschulbereich im Kontext der europäischen Bildungspolitik

Im Hochschulbereich wurden Ziele und Lösungen in Richtung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraumes durch die Bologna Erklärung, der Bologna Reform und dem Bologna Prozess bereits im Jahr 1999 angedacht und erarbeitet. Obgleich beide (Kopenhagen-Prozess und Bologna-Reform) Bereiche eine Steigerung der Qualität und der internationalen und globalen Anerkennung sowie Transparenz, Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit anstreben, unterscheiden sie sich allerdings in einem wichtigen Punkt.

„Im Gegensatz zur Bologna-Reform wird im Kopenhagen-Prozess keine internationale Harmonisierung angestrebt. Vielmehr wird die Vielfältigkeit der Berufsbildungssysteme aller Länder unterstützt. Die Länder sind in der Umsetzung des Kopenhagen-Prozesses frei und können über das Vorgehen selbst bestimmen.“¹⁰²

Grundsätzlich muss gesagt werden, dass die Ziele des Kopenhagen Prozesses durchaus schlüssig und stimmig und unter Berücksichtigung aller berufsbildenden Vorgaben auch bedingt umsetzbar sind. Allerdings darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass es im Bereich der Berufsbildung im EU-Raum höchst unterschiedliche nationale Berufsbildungssysteme gibt und dass diese Tatsache das Berufsbildende Schulwesen, sowohl hinsichtlich der Ausbildungsdauer als auch der Ausbildungsstrukturen, nur schwer vergleichbar oder durchlässig macht. Eine Gleichwertigkeit hinsichtlich erworbener Qualifikationen in diesem Bereich kann kaum ermittelt beziehungsweise aufgezeigt werden.

Trotz aller Kritik und Bedenken hat man versucht, an der Umsetzung der Stärkung der Europäischen Dimension in der Berufsbildung weiterzudenken und –arbeiten.

Verschiedene Arbeitsgruppen haben verschiedene Themengebiete ausgearbeitet.

¹⁰² <http://www.bbt.admin.ch/kopenhagen> Zugriff am 28.10.2011. Seite 2/2.

„Zur Umsetzung des Kopenhagen Prozesses wurden neben einem steuernden Koordinierungsgremium drei Arbeitsgruppen zu den Themen »Transparenz«, »Qualitätssicherung« und »Leistungspunktesystem« eingerichtet.“¹⁰³

Im Dezember 2004 fand in Maastricht erneut eine Konferenz dazu statt.

4.1.4 Maastricht-Kommuniqué 2004

„Von 13. Bis 16. Dezember 2004 fand in Maastricht die europäische Konferenz »Stärkung der europäischen Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung« statt.“¹⁰⁴ Die Konferenz in Maastricht gilt als Folgekonferenz zum Prozess in Kopenhagen. Der Konferenz von Maastricht ging der 2004 erstellte Zwischenbericht des Europäischen Rates zu dieser Thematik voran.

Dieser Bericht verweist bereits auf die Notwendigkeit eines einheitlichen europäischen Bezugsrahmens hinsichtlich erworbener Qualifikationen. Mobilität, Durchlässigkeit sowie Vergleichbarkeit und Transparenz von Qualifikationsniveaus und Lernergebnissen bilden das zentrale Ziel dieses Berichtes. Sowohl die Chancen wie auch die Möglichkeiten der Zugänge zum Arbeitsmarkt sollen für alle Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union gleich gut und vor allem fair sein. Diesen Forderungen und Anforderungen kann allerdings nur entsprochen werden, wenn eine gute Vertrauensbasis innerhalb der Staaten der Europäischen Gemeinschaften, mit gleichen Rahmenbedingungen, vorherrscht. „2004 fand in Maastricht eine Konferenz mit 32 BildungsministerInnen, Sozialpartnern und der Europäischen Kommission statt, um die bislang im Kopenhagen-Prozess erreichten Fortschritte zu diskutieren und zukünftige Prioritäten festzulegen. Verstärkte Priorität unter den Zielen erhält die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens.“¹⁰⁵

Demnach bildeten der Europäische Qualifikationsrahmen und das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung die Kernelemente des Maastricht Kommuniqué und als Folge des Kopenhagen Prozesses, aber auch als Verbindung zum Bologna Prozess, in welchem eine einheitlicher europäischer Hochschulraum angestrebt wird.

¹⁰³ http://www.arqa-vet.at/enqa_vet/kopenhagen_prozess/ Zugriff am 28.10.2011. Seite 1.

¹⁰⁴ http://www.arqa-vet.at/enqa_vet/kopenhagen_prozess/ Zugriff am 28.10.2011. Seite 2.

¹⁰⁵ <http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/entwicklung.php> Zugriff am 29.09.2011. Seite 2.

Auch hier lässt sich der systemtheoretische Grundgedanke, die Autopoiesis erkennen. Die Entstehung, die Produktion und Reproduktion von neuen Ideen und Gedanken innerhalb des Systems und aus dem bestehenden System heraus sowie die Anschlussfähigkeit zeigen, dass es sich dabei um ein autopoietisches System handelt.

Die Konferenz in Maastricht gilt als erste Folgekonferenz von Kopenhagen. Helsinki (2006) und Bordeaux (2008) bilden die jeweils zweite und dritte Folgekonferenz dazu. In diesen beiden Folgekonferenzen wurden ebenso wie in Maastricht auf Grund von Bestandsaufnahmen und Fortschritten weitere Maßnahmen und Reformschritte zur Zielerreichung, Evaluierung und Umsetzung diskutiert und weiterentwickelt.

„Die Folgekonferenz 2006 in Helsinki leitete die dritte Entwicklungsstufe des Kopenhagen-Prozesses ein. Das Kommuniqué von Helsinki bekräftigt die bisher eingeleiteten Initiativen und erklärte den Kopenhagen-Prozess für unumkehrbar.“¹⁰⁶

Das angestrebte Ziel sollte keinesfalls aus den Augen verloren werden. Ganz im Gegenteil, ein stetiges daran Weiterarbeiten und Weiterentwickeln sowie einer Evaluierung wurde für sinnvoll erachtet. Auf einer dritten Folgekonferenz wurde diesem Anliegen entsprochen. „Anfang Dezember 2008 findet die dritte Konferenz zur Weiterentwicklung des Kopenhagen-Prozesses in Bordeaux (Frankreich) statt. Sie ist die Evaluierung des Fortschritts, einer weiteren Vertiefung und Stärkung der Berufsbildungsstrategien und auf die Orientierung nach 2010 ausgerichtet.“¹⁰⁷

Im Zuge dieses laufenden Überprüfens und Evaluierens speziell im Bereich der beruflichen Bildung wurde klar, dass der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) wichtig ist, um den Vorgaben der Lissabon Strategie, des Kopenhagen Prozesses und dessen Folgekonferenzen zu entsprechen. Allerdings wurde auch deutlich, dass der EQR alleine nicht ausreichend sein würde, speziell im berufsbildenden Bereich. Zur Stärkung der Berufsbildung wurde ein für die berufliche Bildung spezielles und sozusagen zusätzliches Instrument wie der Europäische Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der so genannte EQAVET benötigt und entwickelt.

„Der Europäische Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQAVET) hat zum Ziel, die Qualität von nationalen Systemen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu steigern und die Transparenz und den

¹⁰⁶ <http://www.bundestag.de/dokumente/analysen/.../Kopenhagen-Prozess.pdf> Zugriff am 28.10.2011. Seite 2.

¹⁰⁷ <http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/entwicklung.php> Zugriff am 29.09.2011. Seite 2.

Zusammenhang der Berufsbildungssysteme unter den Ländern zu verbessern. Dadurch soll das gegenseitige Vertrauen, die Mobilität von Lernenden und Fachkräften sowie das lebenslange Lernen gefördert werden.“¹⁰⁸ Damit war nicht nur der Stellenwert der Berufsbildung, sondern auch die nationale und europaweite Bedeutung der Berufsbildung klar ausformuliert. Im gleichen Atemzug einigte man sich, wie bereits in Kopenhagen, auf das European Credit System für Vocational Education and Training (ECEVET), welches in Anlehnung an das European Credit Transfer System (ECTS) – gültig für den gesamten europäischen Hochschulraum – erstellt wurde. Der Europäische Qualifikationsrahmen sollte künftig das übergeordnete Rahmenkonstrukt für beide Bildungssysteme, den europäischen Hochschulen und den beruflichen Bereich, bilden.

„Im Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung (Fortschreibung der Kopenhagener Erklärung vom 30. November 2002) einigte man sich schließlich darüber, die Zusammenarbeit zu verstärken. Insbesondere in zwei Punkten wurde die verstärkte Europäische Zusammenarbeit speziell hervorgehoben:

- die Berufsbildungssysteme sollten dahingehend modernisiert werden, um Europa zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum zu entwickeln und
- eine Erhöhung und Verbesserung der Beschäftigungsangebote für alle europäischen Bürger und Bürgerinnen durch ein adäquates Angebot an Qualifikationen und Kompetenzen, die sie zur Eingliederung in die sich entwickelnde Wissensgesellschaft benötigen, sollte angestrebt und erreicht werden.“¹⁰⁹

Das erklärte Ziel dieser vorwiegend berufsbildungspolitischen Strategie richtete sich demnach sowohl in Richtung Qualitäts- und Leistungsverbesserung, aber auch in Richtung einer Verbesserung hinsichtlich Anerkennung und Attraktivität des berufsbildenden Bereichs. Außerdem darf und kann die direkte Verbindung des berufsbildenden Bereichs zum allgemeinbildenden Bereich und in weiterer Folge zum Hochschulbereich nicht unerwähnt bleiben. Schließlich sind das Bildungssystem und die Bildungsstruktur und hier insbesondere das österreichische Bildungssystem so

¹⁰⁸ Der Europäische Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQAVET) – in Kürze: Schweizerische Eidgenossenschaft. www.bbt.admin.ch/kopenhagen Zugriff am 29.09.2011. Seite 1.

¹⁰⁹ Vgl: Directorate-General for Education and Culture: Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung. 14. Dezember 2004. Seite 1.

aufgebaut, dass mit den unterschiedlichen formalen Bildungsabschlüssen die Anschlussfähigkeit an eine nächst höhere oder aber auch gleichwertige Bildungsstufe gegeben ist. Dies verstärkt die Wichtigkeit und Notwendigkeit von Reformen auf dieser Ebene, aber auch auf allen anderen Bildungsebenen.

„Die Berufsbildung findet zunehmend auf allen Bildungsebenen statt, weshalb die gleich Wertschätzung und die Übergänge zwischen Berufsbildung und allgemeiner Bildung, insbesondere Hochschulbildung, durch innovative Strategien und Instrumente auf nationaler und europäischer Ebene gefördert und gestützt werden müssen.“¹¹⁰

Jegliche bildungspolitische Maßnahmen und Reformansätze sollen hin künftig auf Innovation und Steigerung der Qualität der Berufsbildung ausgerichtet sein und das Qualitätsniveau in diesem Bereich steigern, um dem Gedanken an das wettbewerbsfähigste Europa Rechnung zu tragen. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) soll das übergeordnete Rahmenkonstrukt dazu bilden und helfen, diese strategische Zielsetzung umzusetzen. Der EQR (Europäische Qualifikationsrahmen) muss als Qualifikationsinstrument auf der Metaebene angesehen werden. Der EQR ist ein »Meta Qualifikationsrahmen«, der die Basis und das Rahmenkonstrukt für die Europäische Qualitätssicherung im Bildungsbereich bildet.

4.1.5 Vorschlag für den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) 2005

Die Idee eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) geht sogar bis in das Jahr 2004 zurück. Schon damals wurde ein gemeinsames Rahmenkonstrukt für eine höhere Transparenz, Mobilität und Durchlässigkeit im Europäischen Bildungssystem von den verschiedensten Gruppen und Stakeholdern sowie einzelner Mitgliedsstaaten gefordert. Die nationale, internationale und globale Qualität sollte zunehmend verbessert und die Wettbewerbsfähigkeit damit gesteigert werden.

„Im Jahr 2005 wurde von der Europäischen Kommission ein Vorschlag für die Gestaltung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vorgelegt.

¹¹⁰ Directorate-General for Education and Culture: Communiqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung, 14. Dezember 2004. Seite 2.

Europaweit konnten dazu Stellungnahmen bis Ende des Jahres 2005 eingebracht werden.“¹¹¹

Der Vorschlag für den EQR (Europäischen Qualifikationsrahmen) kam von der Europäischen Kommission; gestützt wurde dieser Vorschlag jedoch auch auf die lange zurückliegenden Vereinbarungen und den Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft.

Bis zum Ende des Jahres 2005 haben zahlreiche beteiligte und involvierte Akteure und Institutionen wie der Europäische Wirtschafts- und Sozialausschuss und der Ausschuss der Regionen ihre Stellungnahmen zum Vorschlag für den EQR (Europäischen Qualifikationsrahmen) abgegeben. Auf Basis dieser Stellungnahmen haben das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union die Empfehlungen zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen abgegeben.

Den Hintergrund für all diese Bestrebungen hin zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen bildete die grundsätzliche Neuordnung der Bildungsprogramme (Leonardo da Vinci, Erasmus, Comenius...etc.) und hier speziell die Ausrichtung auf das »Lebenslange Lernen (LLL)« als Strategie der Europäischen Kommission (EK).

4.1.6 Empfehlungen zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) 2006

„Im September 2006 lag schließlich der korrigierte Entwurf für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vor.“¹¹²

Obwohl die Zielsetzung für einen gemeinsamen EQR (Europäischen Qualifikationsrahmen) viele Gründe hatte, und manche davon bis in die Gründungsjahre der Europäischen Gemeinschaft zurückreichen, gab und gibt es jedenfalls eine wirklich tiefgründige und wichtige Zielsetzung: der EQR als übergeordnetes Rahmen- und Referenzkonstrukt für die verschiedenen landesspezifischen Bildungs- und Qualifikationssysteme soll diese miteinander verknüpfen. Eine überblickbare, transparente, mobile und durchlässige Bildungslandschaft soll das Endprodukt sein. Die nationalen Qualifikationssysteme sollen sich in dem europäischen einheitlichen

¹¹¹ <http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/entwicklung.php> Zugriff am 29.09.2011

¹¹² <http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/entwicklung.php> Zugriff am 29.09.2011. Seite 2.

Qualifikationssystem, einem, für alle daran teilnehmenden Staaten, neutralen Qualifikationssystem wiederfinden. All dies wurde in den Empfehlungen des Europäischen Rates (April 2008) festgehalten.

Entsprechend dem eigentlichen Ziel der EU (Europäische Union), einen einheitlichen Bildungsrahmen zu schaffen, war die Errichtung des EQR ein erster und wichtiger Schritt, um dieses Ziel zu erreichen.

Da jedoch das Interesse, an einem derartigen einheitlichen Bildungsrahmen, innerhalb Europas sehr groß war, mussten vor allem auch die einzelnen Nationen und Staaten jeweils ihren eigenen NQR (Nationalen Qualifikationsrahmen) erarbeiten, um die unterschiedlichen und divergenten Kulturen und Bildungsstrukturen in Anlehnung an den EQR in eine Richtung zu bringen.

In einer so genannten »Fact-Finding-Phase« wurde erstmals begonnen, am NQR für Österreich zu arbeiten. Hauptakteure bei der Erstellung beziehungsweise Erarbeitung des Konsultationspapiers zum NQR (Nationalen Qualifikationsrahmens) waren hierbei vor allem die beiden zuständigen Ministerien. Auf der einen Seite das BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) und auf der anderen Seite das BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung). Zusätzlich wurde für eine gute Verbindung des Hochschulbereiches mit dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und eine nationale Steuerungsgruppe gegründet. In verschiedenen Arbeitsgruppen wurden die unterschiedlichsten Positionen gesammelt, strukturiert, diskutiert und ausgearbeitet.

„2007 begannen die Arbeiten an einem österreichischen NQR. Diese beinhalteten erste Informations- und Öffentlichkeitsarbeit, die Auseinandersetzung mit relevanten Forschungsfragen sowie die Erstellung eines Vorschlages für den NQR.“¹¹³ Abschließend wurde das so genannte NQR Konsultationspapier erstellt und für Stellungnahmen den verschiedensten damit befassten Stakeholdern vorgelegt.

4.1.7 Nationaler Konsultationsprozess 2007/2008 – Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR)

„Sämtliche Stakeholder im österreichischen Bildungssystem bekamen von Jänner bis Juni 2008 die Gelegenheit eine schriftliche Stellungnahme zum NQR-

¹¹³ <http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/entwicklung.php> Zugriff am 29.09.2011. Seite 2.

Konsultationspapier einzubringen. So sollte ein NQR entstehen, der hohe Akzeptanz innerhalb Österreichs erfährt (). Nach der Auswertung von 279 eingegangenen Stellungnahmen arbeitete die Nationale Steuerungsgruppe Ende 2008 eine Empfehlung für die Implementierung eines österreichischen NQR aus.“¹¹⁴

Das Hauptanliegen dieses so genannten Konsultationsprozesses lag darin, mit Hilfe der einlangenden Stellungnahmen der verschiedenen Interessensvertretungen zu einem gemeinsamen, fachlich und sachlich begründetem Ergebnis für einen NQR (Nationalen Qualifikationsrahmen) für Österreich zu kommen. Schließlich wollte man den österreichischen NQR auch wirklich umsetzen und dazu waren die Stellungnahmen aber auch die Informationsveranstaltungen zum NQR wichtig und notwendig.

4.1.8 Beschluss zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) 2008

„2008 beschlossen das Europäische Parlament und der Rat die Einrichtung des EQR – in Form einer für die Mitgliedsstaaten unverbindlichen Empfehlung.“¹¹⁵ Die Entscheidung respektive der Beschluss, einen EQR (Europäischen Qualifikationsrahmen) einzurichten, war ein auf langes Sicht gesehen wichtiger Schritt für die gesamte europäische Bildungslandschaft. Auch die Tatsache, dass es sich dabei um eine quasi »unverbindliche Empfehlung« für alle Mitgliedstaaten handelte, spielte dabei eine sehr große Bedeutung, um das Gelingen dieses Vorhabens zu gewährleisten. Wenn in so einer wichtigen Entscheidungsphase unnötiger Druck hinsichtlich einer festgeschriebenen Verbindlichkeit ausgeübt werden würde, könnte das unter Umständen Gegendruck erzeugen. Hier sollte jedoch gemeinsam an einer Sache, der Zukunft der europäischen Bildung, gearbeitet werden. Immerhin geht es im Zusammenhang mit dem Europäischen Bildungssystem um die Zukunft aller am Bildungssystem teilnehmenden Akteurinnen und Akteure, also in irgendeiner Form letztendlich sogar um die gesamte Weltbevölkerung. Die Wichtigkeit jeglicher Entscheidungen das Subsystem Bildung betreffend muss hier nicht explizit betont werden.

Unmittelbar nach der Entscheidung zu einem gemeinsamen EQR begann im Jahre 2009 die formale und inhaltliche Auseinandersetzung mit diesem. Die Entwicklung des EQR mit dem Ziel der Europäischen Union einen einheitlichen Bildungsrahmen zu

¹¹⁴ <http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/entwicklung.php> Zugriff am 29.09.2011. Seite 3.

¹¹⁵ <http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/entwicklung.php> Zugriff am 29.09.2011. Seite 3.

entwickeln, zog gleichsam die Schaffung und Entwicklung des NQR (Nationaler Qualifikationsrahmen) in Österreich und einigen anderen Ländern nach sich. EQR und NQR verlaufen gleichsam parallel beziehungsweise besteht auch hier am Weg zum Ziel ein direkter, sich bedingender, Zusammenhang. Der EQR sollte aber keinesfalls ein Vorschlag sein, um ein Modell für einen NQR abzubilden. Der EQR soll lediglich die Rahmenparameter für die verschiedenen Nationalen Qualifikationsrahmen bilden.

4.1.9 Erste Zuordnung von Qualifikationen 2009 – Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR)

Exemplarisch wurde ein erster Versuch unternommen, die unterschiedlichen Qualifikationen in einem Rahmengerüst zu- beziehungsweise einzuordnen. Die im nationalen Bildungssystem bereits vorhandenen Niveaus sollen im europäischen Bildungssystem und in weiterer Folge im EQR explizit sichtbar gemacht werden. Eine dezidierte Zuordnung zu den Qualifikationsniveaus des EQR soll möglich sein.

„Der Prozess der Entscheidungsfindung begann 2009. Es wurden Pilotprojekte zur Einordnung von Qualifikationen durchgeführt. Mit dem Ministerratsvortrag vom 18. November 2009 und mit dem Positionspapier »Aufbau eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich – Schlussfolgerungen, Grundsatzentscheidungen und Maßnahmen nach Abschluss des NQR Konsultationsverfahrens« (Oktober 2009) wurden die nächsten Schritte von politischer Seite vorgegeben.“¹¹⁶

Der NQR (Nationale Qualifikationsrahmen) soll innerhalb Österreichs respektive der einzelnen Nationen, die ebenso mit der Ausarbeitung ihres NQR's befasst sind, ein Unterstützungsinstrumentarium darstellen, um eine langfristige und nachhaltige Fortführung des jeweiligen Bildungsqualifikationssystems zu sichern. Um die Nachhaltigkeit dieses Instrumentariums zu gewährleisten und vor allem die dahinter steckende Ernsthaftigkeit zu zeigen, war es notwendig, im Hintergrund ein institutionelles Gefüge aufzubauen, welches insbesondere die nationale Kommunikation und Zusammenarbeit sichert.

¹¹⁶ <http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/entwicklung.php> Zugriff am 29.09.2011. Seite 3/4.

4.1.10 Aufbau des institutionellen Gefüges– Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR)

„Im Juni 2010 erfolgte die Einrichtung einer NQR Geschäftsstelle innerhalb des Österreichischen Austauschdienstes als Service- und Exekutivorgan (Information, Kommunikation, Website, Vorbereitung von Beschlüssen und Richtlinien, EQR Zentrum in Österreich).“¹¹⁷

Die Wichtigkeit des NQR erfordert ebenso große Aufmerksamkeit bei der Wahl und Auswahl hinsichtlich des institutionellen Gefüges. Die NQR Geschäftsstelle hatte ein breites und vielfältiges Aufgabenspektrum.

„Das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) und das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) erarbeiten im Auftrag des BMUKK sowie im Zusammenwirken mit der Nationalen Steuerungsgruppe Modelle und Szenarien für die Kriterien und das Verfahren für die Zuordnung von Qualifikationen zum NQR. Aus den Ergebnissen wurde ein »Handbuch für die Zuordnung von Qualifikationen zum NQR« (unveröffentlichtes Dokument) ausgearbeitet.“¹¹⁸

4.1.11 Ausblick

Auf der europäischen Bildungsebene war man sich sehr rasch darüber im Klaren, dass, trotz äußerst divergenter allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsstrukturen und –systeme aller Mitgliedsstaaten, aber auch der übrigen europäischen Länder, das gemeinsame und vorhandene Bildungs-Potential, in einer Zeit der sich ständig wechselnder und ändernden Realitäten mit immer neuen Herausforderungen, der wissensbasierten Wirtschaft und vor allem auch Gesellschaft und der zunehmenden Globalisierung, optimal, effizient und effektiv genutzt und eingesetzt werden muss.

Bei der Planung von gemeinsamen langfristigen Gesamtzielen hinsichtlich der gesamten Ausbildungszeit mit allen Ausbildungsstufen und -ebenen soll es keinesfalls darum gehen, welches Bildungsmodell von welchem Land überleben wird, sondern vor allem darum, die vorhandenen Ressourcen gemeinsam und synergetisch zu nutzen und sich

¹¹⁷ <http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/entwicklung.php> Zugriff am 29.09.2011. Seite 3/4.

¹¹⁸ <http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/entwicklung.php> Zugriff am 29.09.2011. Seite 3/4.

gegenseitig zu unterstützen, ohne jedoch die Individualität der einzelnen Bildungssysteme zu beschneiden.

„Da jeder EU-Mitgliedstaat für sein allgemeines und berufliches Bildungssystem selbst zuständig ist, sind politische Strategien auf europäischer Ebene so konzipiert, dass sie nationale Maßnahmen unterstützen und bei der Bewältigung gemeinsamer Herausforderungen helfen, wie etwa: alternde Gesellschaft, Qualifikationsdefizite bei den Arbeitskräften und globaler Wettbewerb. Diese Bereiche verlangen gemeinsame Antworten, und alle Mitgliedstaaten können vom Erfahrungsaustausch profitieren.“¹¹⁹

4.2 Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)

Die Empfehlung für einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) kam im April 2008 von der Europäischen Union.

Im Amtsblatt (C 111 vom 06.05.2008) der Europäischen Union wurden am 23. April 2008 die Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für lebenslanges Lernen veröffentlicht.

Die Anregung und Notwendigkeit eines solchen Qualifikationsrahmens, der sich über alle Bildungssysteme der Mitgliedsländer erstrecken sollte und international sehr bedeutend ist, wurde erkannt. Nicht nur die Tatsache, dass wir heute in einer wissensbasierten Gesellschaft leben, sondern vielmehr auch die daraus resultierende, durch Sachkenntnis, Knowhow und Sachverstand gekennzeichnete, Wirtschaft fordern sowohl eine entsprechende Allgemeinbildung wie auch Berufsbildung ein. Aber nicht nur die Allgemeinbildung (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) und die Berufsbildung, sondern auch in weiterer Folge die Hochschulbildung (Tertiärer Sektor) bilden das Fundament, um ein erfolgreiches und wettbewerbsfähiges Europa dem Rest der Welt gegenüber zu stellen. Um dieses erklärte Ziel erreichen zu können, hat man sich auf einen strategischen Rahmen, den EQR (Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen) geeinigt und diesem die notwendige Bedeutung beigemessen.

¹¹⁹ Strategischer Rahmen allgemeine und berufliche Bildung: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_de.htm Zugriff am 23.09.2011. Seite 1/3.

„Allerdings muss in einer sich rasch wandelnden Welt auch dem lebenslangen Lernen ein sehr hoher Stellenwert eingeräumt werden, denn es ist der Schlüssel zu Beschäftigung, wirtschaftlichem Erfolg und umfassender gesellschaftlicher Teilhabe.“¹²⁰

Die Grundlage für den Europäischen Qualifikationsrahmen beziehungsweise der Hintergrund dafür wurde allerdings schon sehr viel früher geschaffen und erkannt. Fast ein Jahrzehnt davor, in der Bologna-Erklärung vom Juni 1999, wurde diese Thematik bereits hervorgehoben und ausformuliert.

„Die Bologna-Erklärung vom Juni 1999 hat Anreize für mehr Mobilität und Transparenz bei den Ausbildungsabschlüssen in der Europäischen Union (EU) geschaffen. Mit den neuen Erkenntnissen des Bologna-Prozesses für die Hochschulbildung können ähnliche Leistungen stärker anerkannt werden, da auch die berufliche Ausbildung berücksichtigt wird.“¹²¹

Auch die Tatsache, dass sich Bildungspolitik nicht alleine auf die Ausbildung an sich, sondern vielmehr auch auf die berufliche Fort- und Weiterbildung als Grundelement für Lebenslanges Lernen stützen soll, kann, darf und wurde inhaltlich in den Empfehlungen verstärkt verankert. Mit der Schaffung dieses Instrumentariums, dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), sollte gewährleistet sein, dass damit ein, für alle Mitgliedsstaaten sowie alle anderen Europäischen Staaten, welche sich dem EQR verschrieben haben, und deren Bildungspolitiken, transparentes, zuverlässiges und durchlässiges aber vor allem auch verständliches Rahmengerüst geschaffen wird, welches gleichzeitig auf die vorhandenen beziehungsweise bestehenden Strukturen, Institutionen und Instrumente innerhalb der einzelnen Staaten Rücksicht nimmt. Aufbau, Anpassung und Verbindung dieser bestehenden Elemente sowie die Nutzung von Synergien sollen das gemeinsame Vorhaben unterstützen und die Zielerreichung und Umsetzung erleichtern. Auch die Zusammenarbeit und Bildung von Kooperationen sollen dabei hilfreich sein. Immerhin geht es um eine gemeinsame Sache und ein gemeinsames Ziel.

„Ein gemeinsamer Bezugsrahmen soll den Mitgliedstaaten, Schulen, Bildungseinrichtungen, Arbeitgebern und den Bürgern selbst bessere

¹²⁰ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_de.htm Zugriff am 29.09.2011. Seite 1.

¹²¹ Europäischer Qualifikationsrahmen. Rechtsakt. Zusammenfassung.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/... Zugriff am 28.09.2011. Seite 2/3.

Vergleichsmöglichkeiten für Qualifikationen bieten, die von unterschiedlichen (allgemeinen und beruflichen) Bildungssystemen in Europa ausgestellt werden.“¹²² Dabei wird auch die Bedeutung von Wirtschaft und Arbeitsmarkt hervorgehoben. Eine funktionierende europaweite Arbeitsmarktpolitik ist für die Europäische Union und ihre Mitgliedsstaaten von großer Bedeutung. Wir leben in einer Wissensgesellschaft und Wissen und Bildung ist vor allem in Österreich einer der wichtigsten Rohstoffe, die es gilt zu pflegen und zu hegen. Wissen ist Macht. Bildung und Wissen stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang und sind für den globalen, internationalen und nationalen Wettbewerb von enormer Bedeutung.

„Der EQR ist ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, der die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verknüpft und als Übersetzungsinstrument fungiert, um Qualifikationen über Länder- und Systemgrenzen hinweg in Europa verständlicher zu machen.“¹²³

Der Gedanke beziehungsweise die Idee, in den einzelnen Mitgliedstaaten bestehende Bildungspolitiken unter einem Dach zu vereinen beziehungsweise die nationalen Bildungs- und Qualifikationssysteme an für die EU gemeinsam gültige Qualifikationsparameter zu binden, mag im ersten Moment sehr einfach klingen. Weniger einfach erscheint dieses Unterfangen allerdings sehr bald, wenn man sich mit den verschiedenen Bildungspolitiken näher auseinander setzt und die Bildungssysteme sowie deren jeweilig gültige Struktur, Systematik und die verschiedenen Abschlussmöglichkeiten betrachtet.

Die Differenziertheit der verschiedenen Bildungssysteme spiegelt sich nicht alleine in den Abschlüssen, welche einen wesentlichen Beitrag für die Durchlässigkeit der Bildungssysteme darstellen, wider, sondern vor allem im Verlauf und im Aufbau der verschiedenen Ausbildungsschienen und –ebenen.

„Im Vertrag von Lissabon (2000) und in der darauf basierenden Strategie für die erste Dekade des dritten Jahrtausends wurden erstmals die Politiken der Mitgliedstaaten und der Kommission aneinander gebunden. Für den Bildungsbereich hat dies seinen Niederschlag im »Gemeinsamen Arbeitsprogramm Bildung und Ausbildung 2010«

¹²² Europäischer Qualifikationsrahmen. Rechtsakt. Zusammenfassung.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/... Zugriff am 28.09.2011. Seite 1/3.

¹²³ Europäische Kommission. Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2008. Seite 3.

gefunden. Die sich darin manifestierten zentralen Leitlinien sind Beschäftigungsfähigkeit und lebenslanges Lernen – dies impliziert die räumliche und zeitliche Entgrenzung von Arbeiten und Lernen.“¹²⁴

Das erklärte Ziel dieses gemeinsamen Arbeitsprogrammes lag vornehmlich darin, die Qualität der einzelnen Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten grundsätzlich zu steigern, aber auch die Überprüfbarkeit, Zuverlässigkeit und Anerkennung von Abschlüssen spielte dabei eine wichtige Rolle. Die erworbenen Qualifikationen sollen vergleichbar sein und sich an Lernergebnissen orientieren. In einer Welt der ständig wechselnden Realitäten, ständig steigender Zahlen an Kommunikations- und Massenmedien sowie immer neuer Möglichkeiten, soll verhindert werden, dass vermeintliche Bildungsabschlüsse, die sich am Rande der Legalität bewegen die Qualität der Bildung langfristig mindern.

„Im Februar 2002 haben sich die Bildungsminister der Europäischen Union und die EU-Kommission auf ein gemeinsames detailliertes Arbeitsprogramm bis zum Jahr 2010 verständigt. Ziel der gemeinsamen Initiative ist es, durch Qualitätssteigerung in den nationalen Bildungssystemen, durch den leichteren Zugang zu Bildung sowie durch eine Öffnung der europäischen Bildungssysteme gegenüber der Welt mit dazu beizutragen, dass sich »Europa bis zum Jahre 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum entwickeln« kann. Die einzelnen Beiträge zur Umsetzung dieser Ziele können nur in den Mitgliedstaaten selbst geleistet werden.“¹²⁵

Eine einheitlich gültige und verbindliche Qualitätssicherung für alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union sollte als verbindlich angesehen werden und in Absprache und Einvernehmen mit den jeweiligen nationalen Bildungspolitiken erfolgen. Bildungsabschlüsse beziehungsweise Qualifikationsnachweise sollen künftig Aufschluss darüber geben, welche Qualitätskriterien auf welchem Niveau auf Grund der Empfehlungen der Europäischen Union im Rahmen des EQR's erreicht wurden. Damit kann einerseits unionsweite Transparenz geschaffen werden und andererseits ist damit die Durchlässigkeit gewährleistet und die Qualität im Sinne von Zuverlässigkeit gesichert.

Der EQR soll sich jedoch nicht alleine als für alle Bildungspolitiken der Mitgliedsländer verständliches, einheitliches und verbindliches Instrument verstehen, sondern darüber

¹²⁴ Hanf, Georg/Luomi-Messerer, Karin/Rein, Volker: Österreich und „gleichgesinnte“ Länder. Ergebnisse aus dem internationalen Projekt TransEQFrame. In: Markowitsch, Jörg (Hg.). Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Band 3. LIT Verlag. Wien, 2009. Seite 15.

¹²⁵ EU –Arbeitsprogramm; Gemeinsames Arbeitsprogramm „Bildung & Ausbildung 2010“
<http://www.bibb.de/de/wlk11122.htm> , Zugriff am 23.09.2011

hinaus auch Aufschluss über die Funktion, die Umsetzungsmöglichkeiten und Systematik geben.

Siehe Anlage 1, Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR).

4.2.1 Systematik, Funktionsweise und Umsetzung des EQR

Die Systematik und Funktion der unterschiedlichen Bildungssysteme hat sich bislang einerseits auf Basis der jeweiligen Ausbildungsdauer der unterschiedlichsten Ausbildungsgänge sowie Ausbildungsorte und andererseits auf Grund der verschiedensten Möglichkeiten und Ergebnisse des Erwerbs von Wissen und Kenntnis über Lerninhalte ergeben. Den Lernergebnissen und der Ausbildungsdauer soll aber hinkünftig auf Grund der Vorgaben im EQR im Zusammenhang mit der Anerkennung von Abschlüssen und Ausbildungen weniger Bedeutung beigemessen werden. Das erklärte Ziel des EQR stützt sich vielmehr auf den Erwerb und die Überprüfung von Fertigkeiten, Kompetenzen und Kenntnisse.

„Die Idee, Bildung nicht wie bisher über Schuljahre, Studienzeiten, Lerninhalte und Lernorte zu definieren, sondern Qualifikationen anhand des Niveaus der erreichten Lernergebnisse zu klassifizieren, ist jedoch nicht auf Europa beschränkt. In den USA, Kanada, Australien, Asien und Afrika finden ähnliche Entwicklungen statt und man darf gespannt sein, ob diese Bemühungen tatsächlich dazu geeignet sind, den erhofften Beitrag zum Konzept des Lebenslangen Lernens zu leisten.“¹²⁶

Das Grundrahmengerüst des EQR sieht acht verschiedene Bezugsniveaus vor, die eine Verschiebung der Wertigkeit und Gewichtung der Lerninhalte und Ausbildungspotenziale bietet.

„Kernstück des EQR sind acht Referenzniveaus zur Beschreibung dessen, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist, zu tun – der »Lernergebnisse«. Die Niveaus der nationalen Qualifikationen bauen auf einem der zentralen Referenzniveaus auf, vom Grundniveau (Niveau 1) bis zum fortgeschrittenen Niveau (Niveau 8). Der Vergleich zwischen nationalen Qualifikationen wird dadurch wesentlich vereinfacht und

¹²⁶ Markowitsch, Jörg. Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Band 3. LIT Verlag, Wien, 2009. Klappentext.

soll außerdem verhindern helfen, dass Lerninhalte wiederholt werden müssen, wenn Lernende in ein anderes Land ziehen.“¹²⁷

Die Systematik des EQR bezieht sich dabei sowohl auf den (Pflicht-)schulbereich, den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulbereich sowie den Hochschulbereich. Der EQR erstreckt sich auf alle Ebenen und Instanzen des jeweiligen Bildungssystems. Damit ist gewährleistet, dass weder erworbene Lerninhalte noch die Dauer einer Ausbildung für Durchlässigkeit und Zuverlässigkeit der jeweiligen Qualifikation von Bedeutung sind, sondern die Lernergebnisse anhand der acht unterschiedlichen Referenzniveaus erhoben werden.

4.2.2 Fazit und Ausblick

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als verbindliches Rahmensystem für alle Mitgliedsländer der Europäischen Union (EU) soll nicht nur zeigen, dass es eine Verbundenheit im Bildungsbereich gibt, wenngleich diese ein Kernelement der europäischen Bildungspolitik darstellt, sondern vielmehr die Transparenz, Durchlässigkeit und vor allem Zuverlässigkeit der einzelnen Qualifikationen für jede einzelne EU-Bürgerin und jeden einzelnen EU-Bürger verständlich machen. Sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer sollen Inhalte und Bedeutung der verschiedenen erworbenen Qualifikationen leichter und schneller erkennen, um diese in die jeweilige Entscheidungsfindung miteinbeziehen können. Sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer müssen auf die angegebene Qualitätssicherung und Mobilitätssteigerung vertrauen können.

„Die Einführung des EQR sorgt für mehr Mobilität bei Arbeitnehmern und Studenten. Mit dem EQR werden die Arbeitnehmer mobiler, da ihre Qualifikationen im Ausland anerkannt werden.“¹²⁸

Die Wechselwirkung zwischen der eigentlichen Ausbildung auf der einen Seite und der beruflichen Fort- und Weiterbildung auf der anderen Seite, die sowohl national als auch international auf verschiedensten Ebenen und Systemen erfolgen können, fördern nicht

¹²⁷ Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm Zugriff am 28.09.2011. Seite 1/3.

¹²⁸ Europäischer Qualifikationsrahmen. Rechtsakt. Zusammenfassung. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/... Zugriff am 28.09.2011. Seite 1/3.

nur die Mobilität der Lernenden und, im Berufsleben, der Beschäftigten, sondern auch den Prozess des lebenslangen Lernens.

Das Ziel des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ist demnach, die Mitgliedsländer der EU mit ihren unterschiedlichen Bildungs- und Qualifikationssystemen auf eine gemeinsame dem EQR entsprechende Schiene zu bringen. Das europäische Referenzsystem (acht Referenzniveaus) das 2008 mit dem Beschluss und der Verabschiedung des EQR's europaweit Gültigkeit hat, soll die Basis für die nationalen Qualifikationsrahmen bilden. Dazu bedarf es jedoch auch der Gründung nationaler Qualifikationsinstitutionen, welche sich für die Gestaltung und Umsetzung verantwortlich zeigen und als Ansprechpartner qualifiziert sind.

„Der 2008 von den europäischen Institutionen verabschiedete EQR wird europaweit in die Praxis umgesetzt. Länder werden ermutigt, ihre Qualifikationssysteme an den EQR zu koppeln, so dass ab 2012 bei allen neuen Qualifikationen Bezug auf ein entsprechendes EQR-Niveau genommen werden kann. Zu diesem Zweck wurde in jedem Land eine nationale Koordinierungsstelle benannt.“¹²⁹

Der EQR sieht jedoch keinesfalls vor, die nationalen Bildungs- und Qualifikationssysteme zu ersetzen. Er stellt lediglich eine Ergänzung zu diesen dar und soll diese auf Basis der grundsätzlichen Vorgaben und Rahmenparameter unterstützen sowie die Zusammenarbeit der Bildungspolitikern hinsichtlich Durchlässigkeit, Transparenz und Zuverlässigkeit erleichtern.

„Die Absicht, Qualifikationen, d.h. im aller weitesten Sinne Bildungsabschlüsse und ähnliche Befähigungsnachweise, in Europa vergleichbarer zu machen, besteht beinahe genauso lange wie die Europäische Union und führte seitdem zu einer Fülle an erfolgreichen und weniger erfolgreichen Ansätzen und Instrumenten. Mit der Idee des »Europäischen Qualifikationsrahmens« (EQR) war vor wenigen Jahren das Konzept für ein Instrument geboren, das plötzlich viele der bisherigen Lösungsansätze in den Schatten zu stellen schien.“¹³⁰

¹²⁹ Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm Zugriff am 28.09.2011. Seite 1/3.

¹³⁰ Markowitsch, Jörg. Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Band 3. LIT Verlag, Wien, 2009. Vorwort. Seite 7.

4.2.3 Schlüsselbegriffe des Rechtsaktes (Amtsblatt C 111 vom 6.5.2008)

„Schlüsselbegriffe des Rechtsaktes

- *Nationales Qualifikationssystem: alle Aspekte der Maßnahmen eines Mitgliedstaats, die mit der Anerkennung von Lernen zu tun haben, sowie sonstige Mechanismen, die einen Bezug zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung einerseits und dem Arbeitsmarkt und der Zivilgesellschaft andererseits herstellen. Dazu zählen die Ausarbeitung und Umsetzung institutioneller Regelungen und Prozesse im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung sowie der Beurteilung und Vergabe von Qualifikationen. Ein nationales Qualifikationssystem kann aus mehreren Teilsystemen bestehen und einen nationalen Qualifikationsrahmen umfassen.*
- *Qualifikation: das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebene Standards entsprechen.*
- *Fertigkeiten: die Fähigkeit, Kenntnis anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisch, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.*
- *Kompetenz: die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben.*
- *Internationale sektorale Organisation: eine Vereinigung nationaler Organisationen, wozu z. B. Arbeitgeber- und Berufsverbände gehören, die die Interessen nationaler Sektoren vertritt.*¹³¹

¹³¹ Europäischer Qualifikationsrahmen. Rechtsakt. Zusammenfassung.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/... Zugriff am 28.09.2011. Seite 2-3/3.

4.3 Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) – Österreich

Mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ist ein verbindliches Rahmenkonstrukt beziehungsweise ein Referenzrahmen, für alle am Europäischen Hochschulraum teilnehmende Staaten, geschaffen worden. Angeregt durch die Etablierung und Einführung des EQR haben die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union den Auftrag erhalten, die nationalen Bildungssysteme und –strukturen an die Vorgaben beziehungsweise Qualifikationsniveaus des EQR dahingehend anzupassen, dass ein zuverlässiger, durchlässiger und transparenter Vergleich der verschiedenen erworbenen Qualifikationen möglich ist.

„Die Mitgliedstaaten wurden im Rahmen einer Empfehlung der Europäischen Union im Frühjahr 2008 aufgefordert, Maßnahmen zu treffen, dass ab 2012 alle neuen Qualifikationsnachweise einen klaren Verweis auf das entsprechende Niveau des EQR enthalten.“¹³²

Der Europäische Qualifikationsrahmen birgt ein Referenzsystem in sich, welches in acht unterschiedliche, klar ausformulierte Qualifikationsniveaus gegliedert ist. Diese acht verschiedenen Niveaus sind mit den Ziffern von eins bis acht durchnummeriert und in eben dieser Qualifikationsnummerierung sollen sich die unterschiedlichen Qualifikationsnachweise der nationalen Bildungssysteme wiederfinden beziehungsweise einordnen lassen. „Auf jedem Zeugnis, Diplom oder ähnlichen Befähigungsnachweis wird sich künftig also eine Ziffer von eins bis acht finden, die sich auf eines dieser Referenzniveaus bezieht.“¹³³

Eine systematische Zuordnung beziehungsweise Einordnung nationaler Qualifikationsnachweise an die Vorgaben des EQR hinsichtlich Qualifikation, Durchlässigkeit, Zuverlässigkeit und Mobilität soll damit gewährleistet sein.

Auf Grund dieser expliziten Vorgaben durch die Europäische Union waren und sind die Mitgliedsländer angehalten, ihren jeweils eigenen, ganz spezifischen, an den EQR angepassten Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zu erstellen, um hinsichtlich der Referenzniveaus eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen. Grundsätzlich ist der Gedanke zum EQR und schließlich NQR von der Europäischen Union und der Idee zu einem Europäischen Hochschulraum losgetreten worden. Auf Grund der Entwicklungen

¹³² Markowitsch, Jörg: Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Band 3. LIT Verlag. Wien, 2009. Vorwort. Seite 7.

¹³³ Markowitsch, Jörg: Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Band 3. LIT Verlag. Wien, 2009. Vorwort. Seite 7.

in Europa ist das Interesse dazu jedoch nicht alleine auf die Mitgliedstaaten der EU beschränkt. Mittlerweile ist das Interesse an Qualifikationsrahmen weit über die Grenzen Europas hinausgewachsen. Die Entwicklungen und Weiterentwicklungen hinsichtlich der europäischen Bildungssysteme und –politiken haben darüber hinaus auch das Interesse mehrerer Kontinente wie Afrika, Asien, Australien und Amerika geweckt. Die Veränderungen, Reformen der Bildungspolitik, –systeme und –landschaften haben einen Paradigmenwechsel im Bereich der Bildung und Bildungspolitik hervorgerufen, der von vielen Staaten der Welt aufgegriffen wird und wurde, um im nationalen, europäischen, internationalen und globalen Wettkampf bestehen zu können. Aber auch die Tatsache, dass sich Bildung an sich verändern muss, weil sich die Realitäten und damit die Rahmenbedingungen geändert haben, spielt dabei eine große Rolle.

„Neben dem primären Ziel der Vergleichbarkeit von Qualifikationen und dadurch Stärkung der Mobilität von Studierenden und Arbeitskräften in Europa dürfte das Konzept »Qualifikationsrahmen« seine Attraktivität auch von anderswoher beziehen – diese Entwicklung lässt sich sonst kaum erklären. Die Idee, Bildung nicht in Dauer von Wissenserwerb zu bemessen, nicht der Dichotomie allgemein oder beruflich preiszugeben, nicht in Institutionsformen wie Schule, Betrieb oder Hochschule zu kategorisieren, sondern einmal anders zu denken, scheint verführerisch.“¹³⁴

Migration, Integration und die Öffnung diverser Grenzen haben mit dazu beigetragen, dass es nicht mehr nur um Bildung und Arbeitsmarkt in einem einzigen Land geht, sondern vielmehr um die internationale und globale Öffnung dieser beiden Bereiche. Eine bislang gelebte und allgemein gültige »Aufnahmegesellschaft« weicht im Sinne der Mobilität dem Miteinander- und Zusammenleben innerhalb einer multi-kulti-Gesellschaft.

„Migration, Mobilität und Integration und die daraus resultierende Notwendigkeit der Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen sind eine große Herausforderung für Österreich, aber auch die Europäische Union.“¹³⁵

Unterdessen hat man sich auch in Österreich Gedanken zu einem eigenen, nationalen Qualifikationsrahmen in Anlehnung an den EQR gemacht.

¹³⁴ Markowitsch, Jörg: Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Band 3. LIT Verlag. Wien, 2009. Vorwort. Seite 8.

¹³⁵ Lassnig, Lorenz / Babel, Helene / Gruber, Elke / Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Studien Verlag. Innsbruck. 2009. Klappentext.

4.3.1 Systematik, Funktionsweise und Umsetzung des NQR

Vor dem Hintergrund der äußerst vielfältigen Bildungslandschaft und Bildungssystematik in Österreich finden sowohl die Idee des Lebenslangen Lernens, der Forschung als auch die umfassende Aufnahme aller vorhandenen Bildungsbereiche ihren Niederschlag. Der österreichische NQR soll sich nicht nur an den Vorgaben des EQR orientieren, sondern gleichsam das bislang gültige österreichische Bildungssystem integrieren und in Anlehnung an Erfahrungen und dem Zusammenwirken mit benachbarten Ländern erfolgen.

4.4. *Europäischer Hochschulrahmen (QR-EHR)*

Ein Großteil der europäischen Länder hatte sich, auf Grund der Notwendigkeit und Wichtigkeit für ein einheitliches Bildungsziel und –vorhaben, dazu entschlossen, einen eigenen nationalen Qualifikationsrahmen, in Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen, zu entwickeln. Diese nationale Entscheidung hat in vielen europäischen Ländern zu einem Entwicklungs- und Umsetzungsprozess geführt, der einerseits mit sehr viel Umstrukturierungsarbeit im Bildungsbereich verbunden war, andererseits aber auch sehr viel Feingefühl abverlangte, zumal es sich in allen diesen Ländern um langjährige gewachsene Bildungsstrukturen handelt und handelte.

In Österreich bedeutete die Entwicklung des NQR (Nationalen Qualifikationsrahmen) aber nicht nur eine Anpassung an die vorgegebenen Dimensionen des EQR (Europäischen Qualifikationsrahmen), sondern vielmehr neben dem eigentlichen Schulbereich eine explizite bildungspolitische Auseinandersetzung im Hochschulbereich. In diesem Zusammenhang galt es in Österreich bei der Entwicklung des NQR gleich zwei Europäische Rahmen mitzudenken. Einmal den EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen) und zum anderen den QR-EHR (Qualifikationsrahmen im Europäischen Hochschulraum), die in der Methodik und in den verschiedenen Anwendungsbereichen nicht unterschiedlicher sein konnten.

„Die zentrale Herausforderung im Hochschulsektor ist derzeit die Entwicklung eines übergreifenden Qualifikationsrahmens im Europäischen Hochschulraum (QR-EHR) bis 2010. Damit hat der Bologna-Prozess, der bei der Konferenz der europäischen BildungsministerInnen in Bologna im Juni 1999 in der sogenannten Bologna-Erklärung seinen Ausgang genommen hat und als Instrument zur Umsetzung eines Europäischen

Hochschulraums dient, seine Zielgerade bald erreicht, um dann in den Europäischen Hochschulraum (EHR) überzugehen.“¹³⁶

Ein eigener Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum, der gleichzeitig jedoch sowohl mit dem EQR wie auch dem jeweiligen NQR umgesetzt werden kann, konnte nur mit Hilfe von so genannten Teilzielen und Schwerpunkten entwickelt werden. Der EQR und QR-EHR mussten, den Blick auf die Vorgaben von Bologna gerichtet, sowohl zusammenhängend als auch zusammenpassend entwickelt werden. Die Hochschulbildung musste jedenfalls als so genannte Verlängerung des allgemeinbildenden Schulbereiches aber auch des berufsbildenden Schulbereiches mitgedacht und möglich sein, um die Ziele wie etwa internationale Wettbewerbsfähigkeit oder die Senkung der Arbeitslosigkeit und so weiter erreichen zu können. Kompatibilität und Konsistenz bildeten dabei die wichtigsten Faktoren.

Vor allem deshalb, weil es eine wesentliche Unterscheidung zwischen dem EQR (Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen) und dem QR-EHR (Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum) gibt:

„Der europäische Hochschulrahmen ist ein sektoraler Metarahmen und soll zu Transparenz und Vergleichbarkeit (durch die dreistufige Bologna-Studienstruktur), Anerkennung von Qualifikationen (durch Transparenz), und zu Mobilität der Lernenden (durch Anerkennung vorgängiger Qualifikationen) zwischen den Hochschulen in Europa beitragen. Als Metarahmen setzt er durch die entsprechenden nationalen Qualifikationsrahmen für Hochschulbildung die Hochschulabschlüsse der Bologna-Mitgliedstaaten in Beziehung (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2005). Der Europäische Qualifikations Rahmen für Lebenslanges lernen (EQR) dagegen ist ein sektorenübergreifender Metarahmen für die Verknüpfung der verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme und –rahmen. Er dient als Transparenz-, Vergleichs- und Übersetzungsrahmen, der die Vielzahl nationaler und sektoraler Qualifikationen europaweit gegenseitig verstehbar macht. Er umfasst das gesamte Bildungssystem von der allgemeinen über die berufliche Aus- und Weiterbildung bis hin zu hochschulischen Bildung und soll den nationalen Systemen als Referenzrahmen für die qualitative

¹³⁶ Cendon, Eva/ Prager, Katharina: Lernergebnisse als (neues) Thema an Universitäten. Erfahrungen und Herausforderungen anhand des europäischen Projekts HE_LeO. In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.). Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Band 3. LIT Verlag. Wien, 2009. Seite 49.

Identifizierung und Anerkennung aller Bildungsprogramme und Abschlüsse dienen. (Europäische Kommission 2008)“¹³⁷

Unbestritten bleibt, dass es sowohl beim EQR als auch beim QR-EHR um Lernergebnisse, Lernerfolge geht. Allerdings gibt es auch hier eine wesentliche Unterscheidung. Es werden zwar in beiden Qualifikationsrahmen die Lernergebnisse quasi als Erfolg gemessen beziehungsweise beurteilt, allerdings auf eine andere Art und Weise. „Der EQR bezieht sich ausschließlich auf Lernergebnisse, während der QR-EHR Lernergebnisse in den drei Bologna- Zyklen durch die Dublin-Deskriptoren darlegt. Im EQR sind Lernergebnisse in den Kategorien Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz definiert, während im QR-EHR die fünf-Dublin Deskriptoren Wissen und Verstehen, Anwendung von Wissen und Verstehen, Urteilen, Kommunikative Fähigkeiten und Lernstrategien verwendet werden. In den EQR werden die beiden letzten Deskriptoren nicht explizit einbezogen, finden sich aber teilweise in der Kategorie Kompetenz (Europäische Kommission, 2008a).“¹³⁸

Wie bereits weiter oben erwähnt, bleibt der gemeinsam entwickelte und beschlossene EQR (Europäische Qualifikationsrahmen) die Basis für jegliche weitere Rahmen. Das ist die Voraussetzung dafür, dass der Entwicklung eines transparenten Europäischen Bildungssystems, in welchem sowohl die Mobilität als auch die Durchlässigkeit im Vordergrund stehen, nichts entgegen steht. Um die von der Europäischen Union gemeinsam festgelegten strategischen Ziele erreichen zu können, muss gemeinsam ein roter Faden verfolgt werden.

„Der Europäische Rat hat für die Europäische Union das strategische Ziel festgelegt, zum dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden. Die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen beruflichen Bildung ist ein wesentlicher und integraler Bestandteil dieser Strategie, insbesondere im Hinblick auf die Förderung der

¹³⁷ Cendon, Eva/ Prager, Katharina: Lernergebnisse als (neues) Thema an Universitäten. Erfahrungen und Herausforderungen anhand des europäischen Projekts HE_LeO. In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.). Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Band 3. LIT Verlag. Wien, 2009. Seite 50.

¹³⁸ Cendon, Eva/ Prager, Katharina: Lernergebnisse als (neues) Thema an Universitäten. Erfahrungen und Herausforderungen anhand des europäischen Projekts HE_LeO. In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.). Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Band 3. LIT Verlag. Wien, 2009. Seite 50.

sozialen Eingliederung, der Kohäsion, der Mobilität sowie der Beschäftigungs- und der Wettbewerbsfähigkeit.“¹³⁹

Ein ganz wichtiger Punkt ist jedenfalls der Faktor Zeit. Auch wenn das Bewusstsein vorhanden ist, dass man gemeinsam und nicht einsam an dieses Thema herangehen muss, so spielt die Zeit, die für die Entwicklung, den Entstehungsprozess und letztlich die Umsetzung benötigt wird, eine der wichtigsten Faktoren. Bei einer derartigen Breite und Größe des Projektes und vor allem der Vielzahl der daran teilnehmen wollenden Länder, muss und musste davon ausgegangen werden, dass dies nicht in einem Guss und auf einmal gelingen kann und wird. Die höchst unterschiedlichen Voraussetzungen wie Gesellschaften, Kulturen, Bildungssysteme, Politiken und der gleichen bedingen unterschiedliche Geschwindigkeiten und Bereitschaften, welche einen zeitlichen Gleichklang höchst unwahrscheinlich erscheinen lassen. Schließlich geht es in diesem bildungspolitischen Entwicklungsprozess um einen Paradigmenwechsel, wie er in der Geschichte der internationalen Bildungspolitik vermutlich einzigartiger nicht sein kann. Immerhin handelt es sich um eine wesentliche Veränderung hinsichtlich der Lern- aber auch Lehrdimension. Hat man sich bislang immer den Lehrplänen verpflichtet gesehen, so wird hinkünftig das Hauptaugenmerk auf die Lernergebnisse gerichtet.

„Schon allein der Schritt Richtung Bologna, mit der damit verbundenen Lernendenzentrierung, der Schritt von Input- zur Outcome-Orientierung, verbunden mit dem Arbeitsaufwand der Studierenden, sind einschneidende Veränderungen, mit denen insbesondere Hochschulen umgehen müssen.“¹⁴⁰

Trotz dem oder gerade deshalb ist es so wichtig, dass ein gemeinsamer Weg in dieselbe Richtung erfolgt, wenn auch nicht immer in derselben zeitlichen Abfolge. Die höchst divergenten Bildungspolitiken und unterschiedlichen Bildungskulturen lassen den Schluss zu, dass man von abweichenden und teilweise sogar sehr gegensätzlichen Bildungsvorhaben und Akteuren ausgehen muss. Aber nicht nur die divergent gewachsenen Kulturen, sondern auch das im Laufe der Geschichte sich ständig ändernde Rollenverständnis des Lehrberufs und die demografischen Veränderungen haben ein bildungspolitisches Neudenken eingefordert.

¹³⁹ Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften. C 13/2 vom 18.1.2003. Entschließung des Rates vom 19. Dezember 2002 zur Förderung einer verstärkten Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung. (2003/C 13/02). Absatz 5.

¹⁴⁰ Cendon, Eva/ Prager, Katharina. Lernergebnisse als (neues) Thema an Universitäten. Erfahrungen und Herausforderungen anhand des europäischen Projekts HE_LeO. In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.). Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Band 3. LIT Verlag. Wien, 2009. Seite 65.

Der Beruf, die Aufgabe der Lehrerin/des Lehrers steht heute (2012) einer ganz anderen Herausforderung als noch vor zwanzig oder dreißig Jahren gegenüber.

„Welche Kulturen der Lehrer/innenbildung sind erforderlich, um Schüler/innen (Kinder/Jugendliche) von heute in einer strukturell im Gestern verwurzelten Schule für (ein unbekanntes) Morgen auszubilden? Dabei gilt es zu hinterfragen, wie viel gemeinsame Kultur (»Vergemeinschaftung«) notwendig und möglich ist, ohne fruchtbare Subkulturen zu zerstören und diese in ihrer dynamisierenden Funktion im Wandlungsprozess auszuschalten.“¹⁴¹

Historisch betrachtet spielen die Lehrerbildung und die Kulturbildung eine wichtige Rolle und greifen ineinander. Vorhandene gelebte Traditionen, gewachsene Strukturen, verbindende Reglementierungen und die sich ständig ändernden Werte zeigen dies sehr augenscheinlich. Aber nicht nur in diesem Bereich hat sich etwas verändert beziehungsweise wurden Veränderungen notwendig, sondern grundsätzlich in der Aus-, Fort- und Weiterbildung - ganz egal auf welcher Ebene, in welchem Subsystem. Ob Primärbereich oder Sekundärbereich oder Hochschulbereich – in jedem Subsystem der Bildung und Lehrerbildung hat sich die Lehr- und Lernkultur gewandelt und versucht, den neuen Herausforderungen gerecht zu werden. Auch die Elementarpädagogik hat sich massiven Änderungen unterzogen.

Nahezu alle Einrichtungen und Institutionen im Bildungsbereich mussten diese Veränderungen aktiv mitgestalten und -erleben.

Die Akteure, die Institutionen aber auch die kulturelle, gesellschaftliche, politische und soziale Komponente der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie Bildung an sich greifen dabei jedoch systematisch ineinander. Sie bedingen einander und lösen gegenseitige Veränderungen im Gesamtsystem aus.

4.5 Europäischer Hochschulraum

Der Europäische Hochschulraum umfasst, wie aus der Bezeichnung schon ersichtlich ist, den gesamten Hochschulraum– Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen - von Europa. Somit ist klar, dass es sich dabei nicht ausschließlich um den Hochschulraum innerhalb der Europäischen Union handelt, sondern europaweit. Diese

¹⁴¹ Kraler, Christian/Schnabel-Schüle, Helga/Schratz, Michael/Weyand, Birgit (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel. Waxmann Verlag, Münster, 2012. Seite 8.

Feststellung erscheint nebensächlich, gewinnt aber bei näherer Betrachtung an Bedeutung, weil bei manchen Entscheidungen, die den Europäischen Hochschulraum betreffen, nicht nur die Europäische Union federführend ist. Aber es handelt sich nicht nur um den Hochschulraum, sondern wie in Hochschulen üblich, ebenso um den Europäischen Forschungs- und Wissenschaftsraum, zumal Hochschulen und Universitäten sich zunehmend auch der Forschung und Wissenschaft verschrieben haben.

1999 wurde in Bologna der Grundstein für eine Reihe von Reformen und Veränderungen im Bildungsbereich und insbesondere im hochschulischen Bildungsbereich gelegt. Das erklärte Ziel dieser Konferenz in Bologna war die Umsetzung des LLL-Programmes sowie die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes und die damit einhergehenden Mobilität und Durchlässigkeit der Studien. Damit hat sich auch in Österreich einiges verändert. Es galt die Studienarchitektur in Österreich bis in das Jahr 2010 an die Bologna-Studienarchitektur anzupassen. Im Sinne der so genannten »Profilbildung« sollte das Studienangebot durch neue Bildungseinrichtungen sowie die Ausdifferenzierung der Angebote erweitert respektive vervielfältigt werden. Der Europäische Hochschulraum war ein Reformschritt in Richtung einer kulturellen Vergemeinschaftung, der in Bologna beschlossen worden ist. Der Lateiner, die Lateinerin würde sagen »e pluribus unum« – aus vielen Bildungssystemen ein gemeinsames machen; ein Europäischer Hochschulraum für alle daran Teilnehmenden.

„Achieving the goals of the European Higher Education Area requires substantial efforts from governments, institutions, students and staff. Good progress has been made and there is strong commitment at national, regional and institutional level. The European Commission has taken a number of initiatives and is supporting others.“¹⁴²

Innovation und Fortschritt sollen den Europäischen Hochschulraum prägen. Die Gliederung der verschiedenen Studienformen sollen entsprechend der Vorgaben der Bologna-Studienarchitektur – Bachelor, Master und PhD – gestaltet werden.

Im Sinne der Studierenden sowie für alle anderen damit befassten Akteure sollen die Studien und Studienprofile transparent gestaltet sein, um etwaige Zuordnungen im

¹⁴² Europäischer Hochschulraum. European Higher Education Area. Realising the European Higher Education Area – Achieving the goals. Seite 5/5. <http://www.bologna-bergen2005.no> Zugriff am 01.09.2012.

Zusammenhang mit der Arbeitsmarktpolitik und der Bildungspolitik leichter zu ermöglichen und einordnen zu können.

Ein sehr wichtiger Punkt des Europäischen Hochschulraumes stellt die Vergleichbarkeit von Studien und Studienprofilen dar.

5. Die Systemtheorie in der Bildungspolitik: Gesellschaftstheoretische Prämissen

„In der Gesellschaft differenzieren sich verschiedene Funktionssysteme aus, von denen die wichtigsten die Politik, die Wirtschaft, das Recht, die Wissenschaft, die Religion und die Kunst sind. Sie alle setzen voraus, dass sich ein Gesellschaftssystem bereits konstituiert hat. Dieses beruht auf einer zentralen Operation, die Luhmann Kommunikation nennt und die durch symbolisch generalisierte Medien wie Sprache, Schrift, elektronische Medien und Moral vollzogen wird.“¹⁴³

Die Voraussetzung jeglicher Gesellschaft und erst recht einer Gesellschaftstheorie bildet die Kommunikation als Operation. Kommunikation ist aber nicht nur eine Voraussetzung, sondern vielmehr auch für den Fortbestand der Gesellschaftssysteme und der darauf basierenden Gesellschaftstheorie verantwortlich.

„Alle Kommunikationsmedien sind, soweit sie überhaupt ausdifferenziert werden, in dieser Weise gesamtgesellschaftliche Einrichtungen; auch Wahrheit, auch Geld, auch Liebe haben in diesem Sinne Omnipräsenz, und es ist eine Existenznotwendigkeit, an ihnen in positivem oder negativem Sinne zu partizipieren.“¹⁴⁴

Die Kommunikation ist für die Produktion und Reproduktion der Gesellschaft »zuständig«. Und Gesellschaft und Kommunikation bedingen einander gegenseitig. Luhmann spricht von Autopoiesis, einem zirkulierenden Ablauf, der nie enden darf und kann, jedoch nie gleich abläuft.

Niklas Luhmann (1927-1998) wuchs in Lüneburg mit seinen Eltern auf. In der Zeit zwischen 1960 und 1961 studierte er Verwaltungswissenschaft und Soziologie an der Harvard Universität bei Talcott Parsons. Luhmann gilt als Begründer und Wegbereiter der modernen Systemtheorie. „Systemtheorie betreibt Luhmann immer als Theorie sozialer Systeme.“¹⁴⁵

Der Begriff Theorie war für Niklas Luhmann immer ein sehr wichtiger und ernst zu nehmender Begriff. Vermutlich war sein Lehrer Talcott Parsons daran nicht ganz »unschuldig«. Es scheint so, als wollte sich Luhmann auf der einen Seite mit den

¹⁴³ Reese-Schäfer, Walter: Niklas Luhmann zur Einführung. Junius Verlag. Hamburg, 1999. Seite 117.

¹⁴⁴ Luhmann, Niklas: Macht. UVK Verlag. 4. Auflage. Konstanz und München, 2012. Seite 101.

¹⁴⁵ Stichweh, Rudolf: Niklas Luhmann (1927- 1998). In: Kaesler, Dirk (Hrsg.). Klassiker der Soziologie 2. von Talcott Parsons bis Anthony Giddens. Beck'sche Reihe. Verlag C. H. Beck. München, 1999. Seite 243.

Lehren Parsons identifizieren und auf der anderen Seite, hinsichtlich der Begrifflichkeiten, von Parsons definitiv abgrenzen, als etwas Eigenständiges anerkannt werden.

Niklas Luhmann kann heute nicht einfach als Systemtheoretiker bezeichnet werden, respektive auf die Systemtheorie reduziert werden. Das wäre zu einfach. Vielmehr liegt die Bedeutung seiner modernen und vor allem universellen Systemtheorie in der Eigenwilligkeit der Wahl seiner Begriffe und der vielfältigen Anwendbarkeit in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Teilbereichen, der Abgrenzung von Umwelt und System und einer für seine Theorie notwendigen Kommunikation. Ansätze für verschiedene Systemtheorien hat es viele gegeben, aber sie haben sich von Luhmanns Theorie in vielen Punkten unterschieden. Niklas Luhmann ist demnach der Begründer der »modernen« Systemtheorie, einer systemtheoretischen Gesellschaftstheorie.

„Jenseits der Notwendigkeit einer Selbstpositionierung als konservativ oder progressiv steht als das Ziel der Luhmannschen Theorie die Ausarbeitung einer universalen Theorie des Sozialen, d.h. einer Theorie, die Sozialität in allen ihren Facetten erklären kann. Insbesondere dieser Anspruch sowie die Benutzung des Systembegriffs verbindet ihn heute noch mit Talcott Parsons.“¹⁴⁶

Jedenfalls hatte die Auseinandersetzung mit der Theorie, insbesondere der Systemtheorie als systemtheoretische Gesellschaftstheorie, für Niklas Luhmann eine außergewöhnliche Bedeutung. „Diese Systemtheorie erhebt für sich selbst den Anspruch, universell zu sein, das heißt »den gesamten Bereich der Wirklichkeit abzudecken«.“¹⁴⁷

Der Realitätsanspruch seiner Theorie war für Niklas Luhmann von großer Bedeutung. Luhmann ist davon ausgegangen, dass die Realität im Zusammenhang mit der Systemtheorie deshalb wichtig ist, weil es nur in der Realität Systeme geben kann. „Luhmann hat sich für die Systemtheorie entschieden, weil für ihn fest stand, dass Systeme real in der Wirklichkeit existieren. Diese Aussage hat er mit seinem real existierenden Bewusstseinssystem untermauert, indem er behauptete, dass es sein

¹⁴⁶ Brodocz, André: Die politische Theorie autopoietischer Systeme: Niklas Luhmann. In: Brodocz, André / Schaal, Gary S.: Politische Theorien II. 2. Auflage. Verlag Barbara Budrich. UTB. Opladen & Farmington Hills, 2006. Seite 500.

¹⁴⁷ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 25.

eigenes Bewusstseinssystem in der Realität geben muss, damit es ihm selbst überhaupt möglich sei, Systeme zu erkennen und beschreiben.“¹⁴⁸

Niklas Luhmann wollte nicht nur die Gesellschaft mit all ihren gesellschaftlichen Teilen und gesellschaftlichen Bereichen, also dem gesamten sozialen Bereich, auf theoretischer Basis stimmig und erklärbar machen, sondern er ging sogar darüber hinaus, in dem er eine universelle Theorie, moderne Systemtheorie aufstellte. „Der »Universalitätsanspruch« ist aber anspruchsvoller gemeint: Luhmann ist zwar Soziologe, und die Gesellschaft steht bei ihm im Mittelpunkt. Aber unter Bezug auf systemtheoretische Erkenntnisse anderer Disziplinen (etwa des Biologen Humberto Maturana, des Kybernetikers Heinz von Foerster und des Anthropologen Gregory Bateson) definiert er zentrale Begriffe einer »allgemeinen« Systemtheorie, die für alle Systeme - nicht nur soziale, sondern auch biologische und psychische - gelten sollen.“¹⁴⁹

Vorab darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass die Systemtheorie von Luhmann zu Beginn eigentlich als Theorie für informationsverarbeitende Maschinen gedacht wurde und so entstand. Durch die Anwendung in der Empirie und Analyse im Zusammenhang mit der Biologie ist der systemtheoretische Ansatz von Luhmann ausgeweitet worden. Die Ausweitung der Systemtheorie auf die gesellschaftlichen Systeme wurde mehrmals, insbesondere durch Jürgen Habermas, kritisiert. Habermas ging davon aus, dass es dadurch zu einem so genannten »Sinnverlust« kommen würde.

Vermutlich stand diese Kritik von Habermas damit im Zusammenhang, dass Sinn immer systemspezifisch zu betrachten ist. Wenn also die Systemtheorie sich einer Ausweitung unterzieht, dann hat gleichzeitig auch eine Ausweitung der Sinngrenze, die der Systemgrenze gleichzusetzen ist, zu erfolgen. Sowohl Habermas als auch Luhmann haben den Begriff Sinn und dessen Notwendigkeit beziehungsweise Wichtigkeit richtig erkannt. Der Sinn legt die Grenzen eindeutig fest, in dem er die, dem Sinn des Systems entsprechenden, Aus- und Eingrenzungen in beabsichtigter Weise vollzieht.

Ein soziales Teilsystem wie zum Beispiel das Bildungssystem hat einen, der Bezeichnung des Systems entsprechenden, fachspezifischen Sinn. Der Sinn des

¹⁴⁸ Vgl.: Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 26.

¹⁴⁹ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 25.

Bildungssystems (Erziehungssystems) liegt grob dargestellt in der Vermittlung von Kompetenzen (nachhaltigem Wissen) und Erziehung. Dabei handelt es sich um für das Bildungssystem relevante Dinge, Fakten und Zugänge, die als sinnvoll in das System aufgenommen werden. Alle anderen bildungsmäßig nichtrelevanten Dinge bilden die Umwelt für das Bildungssystem. Sie liegen außerhalb des Bildungssystems, weil sie für das System selbst an sich keine Bedeutung haben, nur als Umwelt.

„Ein System ist etwas anderes als seine Umwelt. »Umwelt« ist keine feste Größe, etwa wie man heute von Umweltproblematik spricht. Umwelt ist vielmehr etwas, was es allein in Bezug auf ein bestimmtes System gibt: pro System definiert, genauer: vom System durch die systemeigenen Operationen erzeugt, also vom System selbst bestimmt.“¹⁵⁰ Das ist deshalb so wichtig, weil damit erklärt wird, was die Systemgrenze respektive die Sinngrenze für eine Aufgabe hat und wo sie liegt. Die Funktion des Teilsystems Bildung gibt themenspezifisch dem Teilsystem Bildung eindeutig den entsprechenden Sinn. Mit der Systemgrenze erfolgt gleichsam eine funktionale Differenzierung zwischen dem System, den Systemen und der Umwelt.

„Ganz zu Beginn der Luhmann'schen Systemtheorie hat Luhmann selbst seine Theorie noch funktional-strukturelle Theorie bezeichnet. Wie bereits erwähnt, wird angenommen, dass Luhmann sich damit von Talcott Parsons und seiner strukturell funktionalen Theorie abgrenzen wollte. Aber auch die funktional-analytische Herangehensweise, mit der Luhmann Probleme und Herausforderungen identifizierte und einer Lösung zuzuführen versuchte, könnten den anfänglichen Namen seiner Theorie begründen.“¹⁵¹

Letztendlich, von der allgemeinen Systemtheorie ausgehend, bezeichnete Luhmann seine Theorie als moderne Systemtheorie, als Theorie der sozialen durch Kommunikation gekennzeichneten Systeme, die sich mit der Aufspaltung des gesamten Systems in soziale Systeme wie der Bildung, der Erziehung, der Politik etc. von der systemtheoretischen Seite her auseinandersetzt. Niklas Luhmann hat im Zuge seines gesamten, von ihm durchdachten und aufgebauten, Theoriekonstrukts eine universelle systemtheoretische Gesellschaftstheorie geschaffen, welche in einzelnen Publikationen

¹⁵⁰ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. 3. Auflage. Böhlau Verlag. Köln, Weimar, Wien, 2011. Seite 39.

¹⁵¹ Vgl. Stichweh, Rudolf: Niklas Luhmann (1927- 1998). In: Kaesler, Dirk (Hrsg.). Klassiker der Soziologie 2. von Talcott Parsons bis Anthony Giddens. Beck'sche Reihe. Verlag C. H. Beck. München, 1999. Seite 242.

zu den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen (Politik, Gesellschaft, Kunst, etc.) von ihm in diversen Publikationen veröffentlicht wurden. Eine moderne systemtheoretische Gesellschaftstheorie des modernen sozialen Systems für die moderne und kommunikative Gesellschaft.

Die Aufspaltung beziehungsweise Strukturierung nach den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen in soziale Systeme erfolgt den verschiedenen Zwecken und Funktionen entsprechend. Es ist eine Differenzierung in Teilsysteme welche sich je nach Spezialisierung voneinander unterscheiden. So gesehen kann man eigentlich sagen, dass Luhmann ausgehend von einer Theorie des Systems über den Funktionsbegriff und die Funktionen, Spezialisierungen wieder zur Systemtheorie, so wie er sie gesehen und bezeichnet hat, gekommen ist.

Das **Bildungssystem** ist ein Teilsystem, ein Subsystem das in Abgrenzung und Differenz zu seiner Umgebung, der Umwelt operiert. Diese systematische Strukturierung, die Strukturbildung ist eine Art Erleichterung und Entlastung für das System hinsichtlich des Fällens von, vor allem fachspezifischer, Entscheidungen.

Setzt man sich mit dem Thema Bildung, Bildungssysteme und dergleichen auseinander, so kommt man zu dem Schluss, dass es sich dabei um eine sich im »Kreis« bewegende, eine sich selbst produzierende und reproduzierende Sache handelt. Man kann Bildung respektive das Bildungssystem und alles was damit verbunden ist und dazu gehört als **autopoietisches System** bezeichnen beziehungsweise verstehen.

Systemtheoretisch betrachtet steht auf der einen Seite das (Bildungs-)System und auf der anderen Seite – eigentlich rund um das Bildungssystem herum - befindet sich die Umwelt. Bildungssystem und Umwelt sind definitiv voneinander abgegrenzt, getrennt und sie unterscheiden sich. „Zunächst einmal impliziert Systemtheorie für Luhmann die Leitunterscheidung System/Umwelt. Diese besagt, daß sich Systeme mittels dieser für sie konstitutiven Differenz selbst in die Welt einschreiben und daß alles, das nicht in die sich vollziehende Systembildung eingeht, Teil der Umwelt des Systems wird. Man kann eine System/Umwelt- Theorie als Theorie offener Systeme entwerfen und betont dann

die Austauschbeziehungen (Inputs und Output) des Systems mit der Umwelt und die kausale Abhängigkeit des Systems von seiner Umwelt.“¹⁵²

Umwelt und System differieren in ihrer Sinnhaftigkeit voneinander; es wird definitiv eine Sinngrenze, eine Differenz zwischen der Umwelt und dem Bildungssystem erzeugt und beibehalten. Das System ist nicht die Umwelt und die Umwelt ist nicht das System „Die Umwelt wird darum immer erst durch das System zur Umwelt, d.h. zu seiner Umwelt gemacht. Umwelt ist darum auch immer nur systemrelevant. Schließlich ist alles, was nicht System ist, Umwelt. Am Anfang der Systemtheorie steht somit eine universelle Unterscheidung, wobei das *Entweder – System – oder – Umwelt* immer nur ein »Korrelat der Operation Beobachtung« (Luhmann 1984): 244) ist, die diese Unterscheidung setzt, und damit *eine* Realität hervorbringt, die System von Umwelt unterscheiden läßt. Dies impliziert, daß immer eine Pluralität von Realitäten existiert – und zwar in Abhängigkeit von der spezifischen Operation der Beobachtung.“¹⁵³

Das System ist umgeben von einer hochkomplexen und es grundsätzlich belastenden Umwelt. Das System muss sich - je nach Größe und Intensität der auftretenden Außenbelastung - nach außen hin abgrenzen, um seinen eigenen Bestand und die Weiterentwicklung zu sichern. Das System bleibt aber trotzdem, dass es sich von der Umwelt abgrenzt und unterscheidet, nach außen hin offen. Das ist wichtig, weil das Gesamt-System damit von außen sowohl Ressourcen als auch Informationen geboten bekommt und daraus die für sich relevanten beziehungsweise relevant erscheinenden Aspekte auswählen kann. Das Gesamt-System wäre damit jedoch einer enormen Belastung ausgesetzt. Als Entlastung und Erleichterung für die weitere Vorgehensweise und die Entscheidungsfindung reagiert das Gesamt-System mit einer Strukturbildung. Die Struktur hat die Aufgabe die Ereignisse und Erlebnisse in entsprechender Form zu verarbeiten und sie gleichsam durch die Entstehung von Untersystemen, von Teilsystemen zu strukturieren beziehungsweise zu ordnen. Neben der Strukturbildung werden zusätzlich Steuerungsmedien, die die Interaktion zwischen den einzelnen Untersystemen ermöglichen sollen, gebildet.

Sowohl die Strukturbildung als auch die zusätzlichen Steuerungsmedien sind für das Gesamt-System von großer und wichtiger Bedeutung zumal das System hinsichtlich

¹⁵² Stichweh, Rudolf: Niklas Luhmann (1927- 1998). In: Kaesler, Dirk (Hrsg.). Klassiker der Soziologie 2. von Talcott Parsons bis Anthony Giddens. Beck'sche Reihe. Verlag C. H. Beck. München, 1999. Seite 243.

¹⁵³ Brodocz, André: Die politische Theorie autopoietischer Systeme: Niklas Luhmann. In: Brodocz, André / Schaal, Gary S.: Politische Theorien II. 2. Auflage. Verlag Barbara Budrich. UTB. Opladen & Farmington Hills, 2006. Seite 502.

seiner Entscheidungen und der Entscheidungsfindung einem enormen Alternativspielraum ausgesetzt ist. Unter zusätzlichen Steuerungsmedien würde man zum Beispiel im Bereich der Wirtschaft das Geld betrachten, im Kontext mit dem Recht wären dies die Gesetze, das gesprochene und geschriebene Recht, in der Religion der Glaube, in der Wissenschaft die Erkenntnisse, die Forschungsergebnisse und das Wissen, in der Politik vor allem die Macht, in der Erziehung und Bildung wären es vermutlich die Qualifikationen und Karriereerwartungen und so könnte man die Liste unendlich weiter ausführen.

Nur mit Hilfe der Struktur, also der entstandenen Subsysteme, kann zum einen davon ausgegangen werden, dass durch die Spezialisierung innerhalb der Subsysteme relevante Entscheidungen getroffen werden und, dass auf der anderen Seite Risiken von Fehlentscheidungen vermieden beziehungsweise minimiert werden können.

Auch das **Bildungssystem** ist ein so genanntes Subsystem respektive Teilsystem. Allerdings handelt es sich dabei um ein soziales Subsystem, welches sich mit Hilfe und auf Basis der Kommunikation von der Umwelt abgrenzt.

Die Kommunikation im sozialen System wird nach Luhmann als soziales Element verstanden.

„Im Falle sozialer Systeme geschieht dies durch Kommunikation. Kommunikation hat alle dafür erforderlichen Eigenschaften: Sie ist eine genuin soziale (und die einzige genuin soziale) Operation. Sie ist genuin sozial insofern, als sie zwar eine Mehrheit von mitwirkenden Bewußtseinsystemen voraussetzt, aber (eben deshalb) als Einheit keinem Einzelbewußtsein zugerechnet werden kann.“¹⁵⁴

Kommunikation setzt demnach ein Gegenüber, ein kommunikatives Gegenüber voraus. Das macht die soziale Komponente eines sozialen Systems aus. Auch das Bildungssystem als soziales System setzt Kommunikation, in welcher Form auch immer, voraus. Allerdings gibt es dabei immer wieder Diskussionen darüber, ob die Kommunikation zum einen gleichsam die letzte Instanz, das letzte Element eines Systems bildet oder beziehungsweise und, dass damit der Mensch, das Individuum nicht im sozialen System Platz hat, sondern auch der Umwelt angehören müsste.

¹⁵⁴ Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1997. Seite 81.

„Wenn aber auf diese Weise Kommunikation die Position des Letztelements einnimmt, wo bleibt dann im Kontext der Theorie sozialer Systeme der Mensch? Als etwas, das zumindest nicht Kommunikation ist, gehört er folglich in die Umwelt sozialer Systeme.“¹⁵⁵ Luhmann geht hier offensichtlich davon aus, dass der Mensch als kommunikatives, soziales Individuum, weil die Kommunikation das vermeintlich letzte Element des sozialen Systems sein sollte/könnte, nicht mehr im sozialen System, sondern außerhalb des sozialen Systems, also in der Umwelt des sozialen Systems steht. „An diesen Punkt entzündeten sich immer wieder heftige Debatten, die der Luhmannschen Systemtheorie die Verbannung des Menschen aus der Gesellschaft vorwerfen. Dabei wird allerdings in der Regel nicht berücksichtigt, daß die Theorie autopoietischer Systeme ohne Umwelt (und damit auch ohne Menschen) für undenkbar hält.“¹⁵⁶

Das **Bildungssystem** ist in besonderer Weise auf die Entscheidungsfindung hinsichtlich bildungsrelevanter Herausforderungen und Probleme spezialisiert. Das Bildungssystem als eigenes Subsystem anerkannt, bildet theoretisch betrachtet selbst auch wieder Subsysteme. Dies ist gerade im Kontext des österreichischen Bildungssystems mit seinen äußerst differenzierten Strukturen (von der primären Bildungsebene bis zur tertiären Bildungsstufe und innerhalb dieser Bereiche von Allgemeinbildung bis hin zur Berufsbildung) von großer Bedeutung und Wichtigkeit beziehungsweise Notwendigkeit, zumal auch hier hinsichtlich jeglicher Entscheidungsfindung der Alternativspielraum enorm groß ist. Die Individuen (Lehrerinnen, Lehrer, Pädagoginnen, Pädagogen, Schülerinnen, Schüler sowie alle am Bildungssystem teilhabenden Akteurinnen und Akteure) innerhalb des Systems, der Subsysteme können dabei gleichsam nur als biologisches Gerüst bezeichnet werden. Das System, ganz gleich auf welcher Ebene, ob Gesamtsystem oder Subsystem, ist selbstreferentiell. Das heißt, das System grenzt sich von seiner Umwelt ab, indem es den Unterschied, die Differenz zu seiner Umwelt erkennt und eben diesen Unterschied respektive diese Differenz gleichzeitig zur Erzeugung von Informationen anwendet. Durch Produktion

¹⁵⁵ Brodocz, André: Die politische Theorie autopoietischer Systeme: Niklas Luhmann. In: Brodocz, André / Schaal, Gary S.: Politische Theorien II. 2. Auflage. Verlag Barbara Budrich. UTB. Opladen & Farmington Hills, 2006. Seite 503.

¹⁵⁶ Brodocz, André: Die politische Theorie autopoietischer Systeme: Niklas Luhmann. In: Brodocz, André / Schaal, Gary S.: Politische Theorien II. 2. Auflage. Verlag Barbara Budrich. UTB. Opladen & Farmington Hills, 2006. Seite 503.

und Reproduktion des selbstreferentiellen Systems werden die Kontakte zur Umwelt hergestellt. Man spricht von Autopoiesis. Niklas Luhmann hat sich im Zusammenhang mit der Systemtheorie und dem Systemelementen mit dem Begriff Autopoiesis auseinander gesetzt und in der Systemtheorie verankert. Geprägt wurde der Begriff Autopoiesis jedoch schon einige Zeit davor (1987) nämlich durch Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela.

„Der Begriff bezeichnet einen Modus der Wiederherstellung, in dem die Systeme in der Lage sind, neue Systemelemente aus vergangenen Systemelementen zu reproduzieren. Wenn sich die Elemente, die als Ereignisse im Entstehen schon wieder verschwinden, nur in diesem einen Moment im Unterschied zur Umwelt reproduzieren können, dann bedeutet das für die Unterscheidung von System und Umwelt, daß sie ihre beiden Seiten nur in einem Verhältnis der Gleichzeitigkeit etablieren kann.“¹⁵⁷ Das System schafft die Einheit seiner Umwelt, diese ist selbst kein System. Umgekehrt betrachtet erhält das System erst durch die Unterscheidung von System und Umwelt seine eigentliche Identität. Es entsteht dabei eine instabile System-Umwelt-Differenz. Instabil deshalb, weil die Umwelt auf ihre Art hoch kompliziert erscheint und so belastend respektive feindlich auf das System einwirkt. Diese Belastung entsteht hauptsächlich durch ein Defizit zwischen der Leistung des Systems auf der einen Seite und der Umweltkomplexität (alles ist möglich, aber nicht alles, was von der Umwelt vorgegeben ist, ist auch relevant für das System - eine Selektion hinsichtlich relevanter/nicht relevanter Umwelt ist erforderlich) auf der anderen Seite. Grundsätzlich kann man sagen dass das Verhältnis zwischen dem System und seiner Umwelt durch ununterbrochene Belastungsgefährdungen charakterisiert wird. Das System droht permanent von seiner Umwelt absorbiert zu werden.

5.1 Die funktionale Differenzierung (in) der modernen Gesellschaft

Die funktionale Differenzierung der (modernen) Gesellschaft ist die grundlegendste und vorrangigste Differenzierungsform der Gesellschaft. Neben, respektive nach der funktionalen Differenzierung könnte man auch noch eine Differenzierung nach sozialen

¹⁵⁷ Brodacz, André: Die politische Theorie autopoietischer Systeme: Niklas Luhmann. In: Brodacz, André / Schaal, Gary S.: Politische Theorien II. 2. Auflage. Verlag Barbara Budrich. UTB. Opladen & Farmington Hills, 2006. Seite 502.

Ungleichheiten und Schichtungen vornehmen. Im Zusammenhang mit der funktionalen Differenzierung geht man davon aus, dass sich die funktional differenzierte Gesellschaft, langsam im Zuge der Evolution aus der hierarchisch stratifizierten Gesellschaft und auf Basis von Funktionen, die von Untereinheiten beziehungsweise Teilsystemen der Gesellschaft übernommen wurden, herausgebildet hat.

„Die Gesellschaft ist ein kommunikativ geschlossenes System. Sie erzeugt Kommunikation durch Kommunikation. Ihre Dynamik besteht im Einwirken von Kommunikation auf Kommunikation und in diesem Sinne: in der Transformation jeweils aktueller Unterscheidungen und Bezeichnungen, nie aber in der Umgestaltung der äußeren Umwelt. Man kann die Dinge nicht zurechtreden, so wenig wie man sie wegdenken oder umdenken kann. Gesellschaft ist daher ein vollständig und ausschließlich durch sich selbst bestimmtes System.“¹⁵⁸ Demnach ist die Gesellschaft ein Kommunikationssystem und die Kommunikation ist eines der wichtigsten Elemente in der Gesellschaft. Die Kommunikation bildet das Basiselement der Gesellschaft und bestimmt diese beziehungsweise grenzt sie zur Umwelt hin ab.

Die Gesellschaft lässt sich nach verschiedenen Differenzierungen aber auch nach der Form der Politik klassifizieren.

Man unterscheidet folgende Klassifikationen:

- Die segmentäre Gesellschaft (Konflikte zwischen den einzelnen Segmenten, Big-Men-Systeme: competitive Leadership, Chiefdoms: Macht durch Rangvergesellschaftung),
- die hierarchisch-stratifizierte Gesellschaft (politisch dezentralisiert, staatlich organisiert) und
- die **funktional differenzierte Gesellschaft** (mit Funktionssystemen, bürokratisch-autoritäres Regime, Demokratie).¹⁵⁹

Um festzustellen, auf welcher Ebene der Klassifikation oder politischen Dimension sich die heutige, **moderne Gesellschaft** befindet beziehungsweise ob es sich tatsächlich um eine **funktionale Differenzierung** der modernen Gesellschaft handelt, in der wir leben, ist eine Auseinandersetzung respektive Erklärung mit den einzelnen Begrifflichkeiten

¹⁵⁸ Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. I. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1997. Seite 94.

¹⁵⁹ Vgl. Wimmer, Hannes: Evolution der Politik. Von der Stammesgesellschaft zur modernen Demokratie. Mit einem Vorwort von Anatol Rapoport. WUV-Universitätsverlag. Wien, 1996. Seite 162.

notwendig. Eines kann vorweg allerdings gesagt werden: Funktional-differenzierte Gesellschaften implizieren einen Staat, ohne welchen diese Art der gesellschaftlichen Klassifizierung nicht möglich wäre. Diese Voraussetzung trifft zu hundert Prozent zu. Aber auch hier gibt es unterschiedliche Meinungen darüber, ob quasi der Staat alleine die funktionale Differenzierung ausmacht.

„Während im ersten Fall der politischen Dimension der Gesellschaft die zentrale Rolle im evolutionären Differenzierungsprozeß zukommt, übernimmt im Übergang zur modernen Gesellschaft die Ökonomie, die kapitalistische Wirtschaft, die evolutionäre Führungsrolle – jedoch ohne die anderen Funktionssysteme zu »determinieren« oder zu »beherrschen«. ¹⁶⁰ Auch Marx hat sich im Zusammenhang mit der Entstehung des modernen Staates dazu geäußert: „Marx hat bekanntlich das Moderne an der modernen Gesellschaft nicht mit dem Staat, sondern mit der kapitalistischen Wirtschaft identifiziert, welche die feudale Produktionsweise abgelöst habe.“ ¹⁶¹

Es gibt also verschiedene Meinungen und Zugänge, was die moderne Gesellschaft angeht. So muss man vermutlich davon ausgehen, dass weder die Wirtschaft noch die Politik/der Staat das moderne an der Gesellschaft alleine ausmachen. Es muss angenommen werden, dass die moderne Gesellschaft mehr als Wirtschaft, Ökonomie, Konjunktur, Staat und Politik beinhaltet.

Wenn man von der **modernen Gesellschaft** spricht, so muss man zu allererst folgende Überlegungen anstellen:

- Was macht die **moderne Gesellschaft** aus?
- Was ist das **Moderne** an der **Gesellschaft**?
- Bedeutet »**modern**« im Zusammenhang mit der Gesellschaft, dass es eine Struktur gibt?
- Was heißt **Struktur** insbesondere im systemtheoretischen Zusammenhang?
- Darf man »**modern**« nur auf die Strukturgebung reduzieren oder umfasst dieser Begriff mehr?

All diese Fragen gilt es vorab zu beantworten oder zumindest näher zu erörtern.

Grundsätzlich kann man den Begriff »**modern**« im Kontext mit der Gesellschaft und der Systemtheorie damit erklären, dass »modern« die Gegenwart, das hier und jetzt, von

¹⁶⁰ Wimmer, Hannes: Evolution der Politik. Von der Stammesgesellschaft zur modernen Demokratie. Mit einem Vorwort von Anatol Rapoport. WUV-Universitätsverlag. Wien, 1996. Seite 160.

¹⁶¹ Wimmer, Hannes: Evolution der Politik. Von der Stammesgesellschaft zur modernen Demokratie. Mit einem Vorwort von Anatol Rapoport. WUV-Universitätsverlag. Wien, 1996. Seite 360.

der Vergangenheit, alles was bisher geschehen ist, abgrenzt. Diese Erklärung von modern ist im Zusammenhang mit den aufgetretenen Fragen vermutlich nicht ausreichend. Zusammen mit der Struktur und der damit einhergehenden Differenzierung und Spezialisierung analog zu den Funktionen nimmt der Begriff »**modern**« allerdings langsam Gestalt an.

„Das Moderne der modernen Gesellschaft ist ihre funktionale Differenzierung in unterschiedlichen Subsystemen, die jeweils ihre eigene Kommunikationsweise ausgebildet haben. Zentraler Mechanismus dieser Kommunikationsstruktur stellt die binäre Codierung der jeweiligen Systeme dar.“¹⁶²

Eine eindeutige und richtige Definition von »modern, Moderne« lässt sich, trotzdem dieser Begriff immer und immer wieder im Zusammenhang mit der Entwicklung der Gesellschaft verwendet wird, jedoch nicht leicht finden.

„Die Begriffe Moderne und Modernität haben einen eigentümlichen zwiespältigen, ja sogar mehrdeutigen Charakter. Zum einen waren und sind sie noch immer verbunden mit einer Vorstellung von »Fortschritt« und »Fortschrittlichkeit«, die eine »allgemeine Verbesserung der menschlichen Dinge«, der Lebenslage der großen Zahl meint; zum andern bedeuten sie längst für die Vielen eine Verschlechterung ihrer Lebensverhältnisse (was wohl treffend in dem zynischen und verächtlich machenden Wort »Modernitätsverlierer« seinen Ausdruck findet).“¹⁶³

Gesellschaft und Moderne stehen jedoch immer irgendwie in einem Zusammenhang.

„Die Moderne ist ein unvollendetes Projekt, weil sie nur vollendbar ist in einer Gesellschaft des Wohlstands und Glücks für alle.“¹⁶⁴

Modern bedeutet demnach Alles und Nichts – Fortschrittlichkeit, Wohlstand, Glück, Verbesserung... etc. – und steht in direkter Verbindung zur Gesellschaft.

Die **Gesellschaft** ist das umfassende Sozialsystem; die Gesellschaftstheorie ihrerseits bildet die höchste Ebene der Abstraktion innerhalb der Sozialforschung. Gesellschaftstheorien sind Voraussetzung für jegliche Art von Theorien der verschiedenen Teil-, Sub- oder Untersysteme wie Bildung, Politik, Kultur, etc. Um Bildung beziehungsweise das Bildungssystem analysieren zu können, sind umfassende

¹⁶² Moderne Gesellschaft: http://www.drkk.uni-karlsruhe.de/e-ub/20012002/bechmann_abklaerung_dt.pdf
Zugriff am 14.08.2012. Bechmann G. Die Abklärung der Aufklärung. Seite 19.

¹⁶³ Dvorak, Johann: Selbstorganisierter Intellekt. Aufklärung, Bildung und Politik im neuzeitlichen England. Studien Verlag, Innsbruck, 2001. Seite 36.

¹⁶⁴ Dvorak, Johann: Politik und die Kultur der Moderne in der späten Habsburger-Monarchie. Studien Verlag, Innsbruck, 1997. Seite 207.

Kenntnisse des Kontextes, also der Gesellschaft (der modernen Gesellschaft), von Bildung notwendig.

„Soziologisch bedeutet Gesellschaft zunächst nur das mehr oder weniger stark aufeinander bezogene Zusammenleben und Zusammenwirken von Menschen. In diesem allgemeinen Sinn gibt es die »Gesellschaft« genauso lange, wie es Menschen gibt. Von sozialwissenschaftlichem und politischem Interesse ist es vor allem, herauszuarbeiten, wie Gesellschaft entsteht, also die Art und Weise der »Vergesellschaftung«, und die sich bildenden Strukturen und Regeln.“¹⁶⁵

„Im allgemeinsten Sinn umfasst der Gesellschaftsbegriff jedes gruppenmäßige oder gemeinschaftliche Zusammenleben von Menschen, von der Urgesellschaft über die Gemeinwesen der Antike und das Zeitalter der Nationen, um nur einige Stationen zu nennen, bis zu den philosophischen Konzepten einer Weltgesellschaft.“¹⁶⁶

In der Gesellschaft in der wir leben - in der modernen Gesellschaft mit all ihren Facetten und Paradoxien - gibt es unterschiedliche Bereiche: die Erziehung, die Bildung, die Wirtschaft, die Wissenschaft, die Politik, das Recht, die Kunst und nicht zuletzt die Gesellschaft (und noch viele mehr). All diesen Themen beziehungsweise Bereichen der Gesellschaft hat sich Niklas Luhmann mit diversen Monographien gewidmet. Immer wieder wird behauptet, dass die Gesellschaft ökonomisch gesteuert und konjunkturell abhängig ist.

Demnach werden sowohl politische als auch gesellschaftliche Veränderungen, Ereignisse und Phänomene gleichsam kausal durch die Ökonomie und die Konjunktur bedingt. Diese Denkweise würde gesellschaftlich allerdings ein Umdenken erfordern. Dies würde dann bedeuten, dass die Gesellschaft auf die beiden Begriffe Ökonomie und Konjunktur reduziert würde und alle anderen Bereiche würden demnach außerhalb liegen. Selbstverständlich wäre das ein vermeintlich schlüssiges Erklärungsmodell, allerdings sicher nicht der Weisheit letzter Schluss.

Eine **Strukturierung**, Spezialisierung der verschiedenen Bereiche in so genannte Teil- oder/und Subsysteme ist in gesellschaftlicher Hinsicht entstanden.

Die gesamte Gesellschaft ist durch das soziale Gesellschaftssystem strukturiert. Die dabei entstandenen Sub- beziehungsweise Teilsysteme sind gesellschaftliche

¹⁶⁵ Ucakar, Karl / Gschiegl, Stefan: Das politische System Österreichs und die EU. Facultas Verlag WUV. 3. Auflage. Wien, 2012. Seite 11.

¹⁶⁶ Ucakar, Karl / Gschiegl, Stefan: Das politische System Österreichs und die EU. Facultas Verlag WUV. 3. Auflage. Wien, 2012. Seite 11.

Teilbereiche. Die Funktionsfähigkeit der einzelnen sozialen Teilsysteme ist auf Basis des Bereichs, eines speziellen Inhaltes, Themas oder Aufgabe gegeben. Das Teilsystem grenzt sich zu seiner Umwelt definitiv ab, aber auch zu den anderen Teilsystemen, deren Basis ein jeweils anderer Bereich, ein anderes Thema bildet. Es ist der Sinn, die Sinnhaftigkeit, der systemtheoretisch die Abgrenzung herbeiführt. Auf Grund des Sinnes, der dem jeweiligen Bereich zugeschrieben ist, werden die unzähligen Handlungen, Erlebnisse und Ereignisse selektiv ausgewählt, zugeordnet und ausgesondert. Der Sinn gibt dem System eine gewisse Ordnung und grenzt dementsprechend das System von der Umwelt ab und des Weiteren unterscheidet es sinngemäß zwischen den einzelnen Bereichen, Themen und unterschiedlichen Funktionsbezügen die verschiedenen sozialen Systeme voneinander.

Diese »systematische« Strukturbildung soll eine Entlastung für die einzelnen Unter- oder Subsysteme, die damit auf ein Thema, ein Gebiet spezialisiert sind, bringen. Auf Basis der Differenz zu seiner Umwelt und der Reflexion sowie Selbstreflexion wird die Entscheidungsfindung erleichtert. „Jede Reflexion auf Teilsystembasis hat es auch mit dem umfassenden System der Gesellschaft zu tun. Differenzierte Gesellschaften bringen ihre eigene Differenzierung durch ein Auseinanderziehen der Systemgrenzen zur Geltung mit der Folge, daß der Reflexionsprozeß in funktional differenzierten Gesellschaften zwischen Funktion (Gesellschaftsbezug), Leistung (Teilsystembezug) und Reflexion (Selbstbezug) zu unterscheiden hat.“¹⁶⁷

Die Gesellschaft ist ein autopoietisches System. Die Basis für den sozialen Anteil am Gesellschaftssystem bildet die Kommunikation, die allerdings auf Sinnhaftigkeit je nach Funktionsbezug basiert.

Niklas Luhmann, der als Wegbereiter und Begründer der Systemtheorie gilt, ist davon ausgegangen, dass Funktionen - der modernen Gesellschaft - auch durch die eine oder andere Struktur, also strukturell weit unabhängiger als Talcott Parson in seiner systemtheoretischen Vorgehensweise dachte, erfüllt werden können.

Durch die funktionale Differenzierung geschieht es, dass die verschiedenen Funktionsbezüge in Form der sozialen Teilsysteme (Bildung/Erziehung, Recht, Politik, etc.) eine Doppelfunktion einnehmen. Einmal ist zum Beispiel das soziale System Bildung/Erziehung ein abgegrenztes, soziales Teilsystem und dann, wenn zum Beispiel dasselbe Funktionssystem im Zusammenhang mit einem anderen sozialen Teilsystem in

¹⁶⁷ Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1988. Seite 233.

Verbindung gebracht wird, existiert es in der Rolle der Umwelt. Es geht um Gleichheit und Ungleichheit, Einheit und Differenziertheit.

„Kurz und bezogen auf das Gesamtsystem Gesellschaft kann man daher auch formulieren: Die Gesellschaft symbolisiert ihre Einheit als Gleichheit, ihre Differenziertheit als Ungleichheit. Die Gleichheit bedarf, da Einheit Voraussetzung der Differenzierung ist, keiner weiteren Begründung.“¹⁶⁸

Niklas Luhmann betrachtet sich selbst allerdings nicht nur als Systemtheoretiker, der eine Systemtheorie entwickelt, diese auf die sozialen Systeme weiter ausdehnt und schließlich durch Analyse und Spezialisierung in die Tiefe der einzelnen sozialen Funktionssysteme geht, sondern er sieht sich selbst auch auf der konstruktivistischen Ebene. Luhmann behauptet von sich: „Und ich bin ein Konstruktivist, weil man nur durch Beobachten/Unterscheiden die Welt erkennen kann. Unterscheidungen kommen vom Beobachter, nicht aus der Außenwelt. Darum sind Erkenntnisse Konstrukte.“¹⁶⁹

Luhmann bezeichnet sich demnach auch als Konstruktivist und dies vor allem im Zusammenhang mit der Realität der Systeme. „Er vertritt einen »unterscheidungstheoretischen Ansatz« (). Seine Frage allgemein formuliert ist, wie und mit welchen Unterscheidungen die moderne Gesellschaft die Welt und sich selbst beobachtet und beschreibt.“¹⁷⁰

Die daraus gewonnen Erkenntnisse sind gleichsam die, durch Beobachtung der Wirklichkeit und Wiedergabe dieser realen Beobachtungen, entstandenen Konstrukte. „Alle Beschreibungen der Realität beruhen auf Unterscheidungen durch Beobachter, sind also Konstruktionen. Das Material jedoch, auf das sich die Unterscheidung bezieht, muss real in der Welt vorhanden sein.“¹⁷¹

Kennzeichen der modernen Gesellschaft

Die moderne Gesellschaft wird durch die verschiedenen Merkmale gekennzeichnet.

¹⁶⁸ Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1988. Seite 233.

¹⁶⁹ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 30.

¹⁷⁰ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 30.

¹⁷¹ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 29.

- Die funktionale Differenzierung ist eines der wichtigsten Merkmale der modernen Gesellschaft. Die funktionale Differenzierung, die Ausdifferenzierung bezieht sich dabei auf die Gliederung beziehungsweise Strukturierung in die verschiedensten Teilsysteme respektive Subsysteme wie zum Beispiel: Wirtschaft, Recht, Bildung/Erziehung, Politik, Religion, Wissenschaft etc. Die Strukturierung dieser sozialen Systeme (Teilsysteme) ergibt sich hauptsächlich nach einer zweckdienlichen Rationalität. Die Zweckmäßigkeit richtet sich dabei je nach der Funktion und Ausdifferenzierung der verschiedenen Teilbeziehungsweise Subsysteme. Und jedes Teilsystem (als soziales System) folgt dabei, entsprechend der Zweckrationalität, den vom Teilsystem vorgegebenen Eigengesetzlichkeiten der jeweiligen Funktion. „Das Moderne an der modernen Gesellschaft ist ihre Struktur, d.h. die funktionale Differenzierung. Deshalb greifen Formeln wie »Vom Feudalsystem zur Marktgesellschaft« zur Bezeichnung der Transformation der Gesellschaft zu kurz. Die Umstellung von primär stratifikatorischer Differenzierung auf funktionale Differenzierung bezeichnet den gesamtgesellschaftlichen, evolutionären Strukturwandel wesentlich präziser.“¹⁷²
- Ein weiteres sehr wesentliches Merkmal für die moderne Gesellschaft ist die Tatsache dass die moderne Gesellschaft ihr Recht selbst erzeugt.
- Das vermutlich wichtigste Kennzeichen der modernen Gesellschaft bildet die Tatsache, dass mit der Strukturierung des gesamten Systems, das der Gesellschaft entspricht, in Teilsysteme beziehungsweise Untersysteme eine so genannte Aufspaltung, Gliederung der Gesellschaft erfolgt ist. Diese Strukturierung (positiv konnotiert) oder Aufspaltung (negativ konnotiert) hat bewirkt, dass diese sozialen Teilsysteme zum einen die gesellschaftliche Kommunikation (das Gesamtsystem betreffend) gegen die für ihren Teilbereich spezifische Kommunikation eingetauscht haben, und zum anderen als autopoietisches System autonom und selbstreferentiell sowie spezialisiert, als soziales System der funktionalen Differenzierung entsprechend, agiert.
- Durch die funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft in die zweckerfüllenden sozialen Teilsysteme steht einerseits die Autonomie, die Spezialisierung und die Ausgliederung der sozialen Subsysteme, der gesamten

¹⁷² Wimmer, Hannes: Evolution der Politik. Von der Stammesgesellschaft zur modernen Demokratie. Mit einem Vorwort von Anatol Rapoport. WUV-Universitätsverlag. Wien, 1996. Seite 403.

Gesellschaft, die als Einheit mit hoher Komplexität ausgestattet ist und agiert, in einem massivem Spannungsverhältnis gegenüber.

- In der modernen Gesellschaft gibt es Funktionssysteme, aber es gibt keine Rangordnung oder Hierarchie in den Beziehungen der Funktionssysteme.
- Der Zusammenhalt einer modernen Gesellschaft ist nur noch über Interdependenzen, gegenseitige Abhängigkeiten und Gemeinsamkeiten der Funktionssysteme gegeben.

„Unter der Bedingung funktionaler Differenzierung muß jedes Funktionssystem voraussetzen, daß die anderen Funktionen anderswo erfüllt werden. Damit wird, aus der Perspektive des einzelnen Funktionssystems, das innergesellschaftliche System/Umwelt-Verhältnis bestimmt. Zusätzlich gibt es aber noch die Beziehungen zwischen den einzelnen Funktionssystemen, also System-zu-System-Beziehungen, die durch strukturelle Koppelungen sehr verschiedener Art konkretisiert werden.“¹⁷³

Die funktionale Differenzierung ordnet die verschiedenen Systeme nach Funktionen beziehungsweise benennt sie entsprechend ihrer Funktion. Gleichzeitig erfolgt mit der funktionalen Differenzierung zu einem gewissen Teil auch eine Reduktion des jeweiligen Systems. Das Funktionssystem Bildung/Funktionssystem Erziehung wird, ebenso wie jedes andere System auch, auf den Begriff (verbunden mit den dazugehörigen Inhalten) Bildung/Erziehung reduziert. Entsprechend der Systembeziehungsweise Sinngrenze werden nur bildungs- und erziehungsrelevante Inhalte in diesen Systemen kommuniziert und behandelt. Alle anderen Bereiche und Themen werden von der Umwelt und/oder einem weiteren System übernommen. Dann spricht man von einer so genannten »Abgrenzung«, welche alle Funktionssysteme betrifft. Die funktionale Abgrenzung, Loslösung, als besonderes Merkmal der modernen Gesellschaft, ist die Differenzierung der einzelnen Funktionssysteme und die Minimierung von strukturellen Kopplungen. Funktionale Differenzierung bedeutet, dass sich jedes Funktionssystem, analog zu seiner Funktion, an sich selbst orientiert. Die Orientierung an sich selbst wird als Selbstreferenzialität bezeichnet; die Orientierung an einem oder mehreren anderen Funktionssystemen nennt man Fremdreferenzialität.

¹⁷³ Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2002. Seite 124.

5.2 Das Funktionssystem Bildung und das Funktionssystem Erziehung

Das Funktionssystem Bildung und das Funktionssystem Erziehung sind nicht das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sowie das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und deren Institutionen und Organisationen, sondern es umschreibt sämtliche Handlungen, Operationen und Kommunikationen die dem Bereich der Bildung und der Erziehung zugeordnet sind. Das Funktionssystem Bildung hat gleichsam ein Monopol auf den Funktionsbereich Bildung; das Funktionssystem Erziehung hat gleichsam ein Monopol auf den Funktionsbereich Erziehung. Die Bildung, das Bildungssystem kann nicht gleichzeitig die Aufgabe der Erziehung übernehmen und auch nicht umgekehrt. Jedes Funktionssystem kann sich nur innerhalb seiner Funktion, im Sinne einer autopoietischen, selbst-substitutiven Ordnung aufbauen, ergänzen, verändern und erneuern. Funktionssysteme besitzen eine hohe Autonomie und Eigendynamik. Krisen und Probleme innerhalb des Funktionssystems müssen vom jeweiligen Funktionssystem selbst einer Lösung zugeführt werden.

Im alltäglichen Sprachgebrauch ist ein System etwas, ein Objekt, das auf Grund verschiedener mit einander in Beziehung stehender Elemente und Objekte gleichsam »funktioniert«. Der Begriff System wird in vielen Zusammenhängen verwendet und nahezu niemand denkt über diesen Begriff nach, weil das Wort System einfach, verständlich und selbsterklärend ist und »grundsätzlich funktioniert«.

„Ein »System« ist also jedes Gebilde, bei dem eine Menge von Elementen oder Merkmale der Elemente dieser Menge von Elementen durch Beziehungen, »Relationen«, miteinander verkoppelt sind.“¹⁷⁴

Auch ein **Funktionssystem** ist ein System und in erster Instanz als Begriff verständlich. Es ist ein System, dass eine **bestimmte Funktion** mit einem themenspezifischen Schwerpunkt hat. Im Prinzip funktioniert auch das Funktionssystem wie ein System nur ist mit dem davor gestellten Wort »Funktion« eine explizite Form des Systems verbunden. Der Begriff Funktionssystem beschreibt das jeweilige System genauer. Es gibt an, um welches System es sich hinsichtlich der Funktion handelt. Das Wort Funktionssystem als klassischer Begriff ist auch im alltäglichen Sprachgebrauch

¹⁷⁴ AG Soziologie. Denkweisen und Grundbegriffe der Soziologie. Eine Einführung. 12. Auflage. Reihe Campus Studium. Frankfurt am Main/ New York, 1996. Kapitel: Man muss mit Systemen leben. Seite 138.

enthalten und leicht verständlich: „Er paßt auf alles und jedes. Auf Heizungen, Körper, Dinge, Wissenschaftler und andere Menschen, denn in irgendeiner Hinsicht sind sie allesamt Gebilde, die aus Bestandteilen (Elementen) bestehen, zwischen denen oder deren Merkmalen Beziehungen existieren.“¹⁷⁵ Luhmann geht sogar noch einen Schritt weiter und unterscheidet biologische Systeme (Leben), psychische Systeme (Bewusstseinsprozesse wie zum Beispiel das Denken) und schließlich soziale Systeme (Kommunikation). Luhmann geht davon aus, dass alle Systeme in irgendeiner Form operativ agieren (leben, denken, kommunizieren, ...).

Das Bildungssystem und das Erziehungssystem sind definitiv soziale Systeme mit einer spezifischen Funktion, welche als solche hierarchisch organisiert sind und auf Basis von Kommunikation operieren.

„Natürlich sind auch Organisationen Systeme, können sich Organisationen zu größeren Systemen zusammenschließen. Da auch die Gesellschaft aus zahllosen Elementen besteht, zwischen denen oder deren Merkmalen Beziehungen existieren, sagen manche Soziologen auch »soziales System« statt »Gesellschaft«.“¹⁷⁶ Niklas Luhmann geht mit seiner Systemtheorie letztendlich mehr oder weniger nur mehr von sozialen Systemen aus. Und soziale Systeme sind durch die verschiedenen Arten der Kommunikation gekennzeichnet. Kommunikation und Autopoiesis als Basis für das Soziale am System.

„Für unseren Fall heißt Autopoiesis: daß das Erziehungssystem nur pädagogisch relevante Operationen verwenden kann und diese in einem rekursiven Netzwerk solcher Operationen selbst erzeugt.“¹⁷⁷

Sowohl das Bildungssystem als auch das Erziehungssystem - beide Systeme sind an sich getrennt zu betrachten und doch gehören sie in irgendeiner Form zusammen und sind miteinander verbunden - sind soziale Systeme, in denen die Kommunikation mit ihren Informationen, Mitteilungen und dem Verstehen dazu gehört. Es haben sich aus dem Gesamtsystem neben anderen die beiden Subsysteme (das Bildungssystem und das Erziehungssystem) gebildet, um die Entscheidungsfindung mit Hilfe der Kommunikation zu erleichtern. Die Kommunikation ist gleichsam die Operation. Der Begriff Operation und die Unterscheidung von System und Umwelt zusammen lassen

¹⁷⁵ AG Soziologie. Denkweisen und Grundbegriffe der Soziologie. Eine Einführung. 12. Auflage. Reihe Campus Studium. Frankfurt am Main/ New York, 1996. Kapitel: Man muss mit Systemen leben. Seite 138.

¹⁷⁶ AG Soziologie. Denkweisen und Grundbegriffe der Soziologie. Eine Einführung. 12. Auflage. Reihe Campus Studium. Frankfurt am Main/ New York, 1996. Kapitel: Man muss mit Systemen leben. Seite 138.

¹⁷⁷ Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 2002. Seite 114.

die Autopoiesis entstehen. „»Operation« ist der allgemeine Begriff für die entscheidenden Aktivitäten von Systemen. Den Begriff Operation reserviert Luhmann für die Aktivitätsart, die für Systeme konstitutiv ist, das heißt, »mit der das System sich selbst produziert und reproduziert«.“¹⁷⁸

Durch die Kommunikation (als Operationsform) im Bildungssystem wird quasi die Unterscheidung zur Umwelt hergestellt; die Differenz zwischen Umwelt und System ist durch den Sinn des sozialen Systems ersichtlich und erleichtert die sinnvolle, themenspezifische Entscheidungsfindung.

„Wenn ein Lehrer morgens pünktlich zum Unterricht erscheint, richtet er sich, wie seine Kollegen nach dem Stundenplan. Der Stundenplan ist das Resultat (der Kommunikation) einer Entscheidung.“¹⁷⁹

Der Stundenplan stellt eine Art Entlastung für die Lehrerinnen und Lehrer auf der einen Seite aber auch für die Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite in den Schulen dar. Der Stundenplan ist eine Strukturbildung die im Bildungssystem, ebenso wie in allen anderen Funktionssystemen, notwendig ist. Der Stundenplan gibt Struktur vor. Er dient allerdings nicht nur dazu, um den Lehrkörper quasi eine Orientierungshilfe zu geben, wo und in welcher Klasse die nächste Stunde stattfindet sondern er dient auch den Schülerinnen und Schülern sich bildungstechnisch zu orientieren.

„Die gute Absicht zu erziehen, gewinnt mit Hilfe von Organisation Form, und insofern kann man auch erkennen und eventuell korrigieren, wenn irgendetwas falsch läuft.“¹⁸⁰

Struktur, als Ergebnis des Systems, hilft demnach im Bildungssystem durch Steuerung zu entlasten, die Interaktion zwischen den (anderen) Subsystemen zu ermöglichen. Mit der Struktur durch den Stundenplan wird der Erwartungshaltung der Gesellschaft an das Bildungssystem in gewissem Maße entsprochen. Die **Schule** als Subsystem des Bildungssystems respektive auch des Erziehungssystems bietet demnach ein soziales System auf einer weiteren Ebene.

Betrachtet man also das Bildungssystem als ein soziales System, welches auf autopoietischer Basis funktioniert und mit Kommunikation operiert, so ist es notwendig, das Bildungssystem an sich, als ein sich von der unmittelbaren Umwelt abgrenzendes System darzustellen. „Die Umwelt ist jeweils größer und unregelter als das System.

¹⁷⁸ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 38.

¹⁷⁹ Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 2002. Seite 160.

¹⁸⁰ Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 2002. Seite 160.

In der Umwelt mögen wieder andere Systeme enthalten sein – aber aus der Sicht jedes Systems ist seine Umwelt immer ziemlich chaotisch und komplex.“¹⁸¹

Das ist systemtheoretisch betrachtet wichtig, zumal zuallererst abgeklärt werden muss, was zur näheren Umwelt des Bildungssystems gehört beziehungsweise, nicht zur Umwelt gehört, sondern weitere Subsysteme des Bildungssystems darstellt, allerdings mit einem funktionalen Bezug zu selbigem. Es handelt sich dabei um die so genannte Umwelt, die strukturell betrachtet für das Bildungssystem von Relevanz ist.

Auch im politischen System geht man von drei primären, relativ geschlossenen (d.h. selbstreferentiellen) Subsystemen, von drei Makrostrukturen (Staat, politische Öffentlichkeit und Parteiensystem) aus.¹⁸²

Im Zusammenhang mit der Bildung geht man von folgenden Subsystemen aus:

- Zentral - Bundesebene: Das Subsystem Gesetzgebung und Verwaltung (das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sowie das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung).
- Dezentral - Landesebene: Das Subsystem, das die Landesschulräte und den Stadtschulrat Wien umfasst.
- Verbindung zwischen Zentral und Dezentral - Regionen: Das Subsystem, das alle Rektorate, alle Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen und die Direktionen aller Schulen und alle Schulen selbst umfasst.

Alle drei Subsysteme sind **soziale Systeme** und **operieren mit Hilfe von Kommunikation und Abgrenzung zur Umwelt** durch die jeweiligen Systemgrenzen, respektive durch die jeweiligen Sinn Grenzen. Im Laufe der Entwicklung hat sich das Gesamtsystem immer weiter ausdifferenziert und immer mehr System-Umwelt-Differenzen und –Grenzen gebildet. Die Bildung von Teil- beziehungsweise Subsystemen ist die normale evolutionäre Entwicklung.

Dasselbe gilt für die Subsysteme:

Auf der zentralen Ebene, der Bundesebene fällt eine grundsätzliche Abgrenzung vermutlich noch etwas leichter. Der Bund, die beiden bildungspolitisch relevanten

¹⁸¹ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 40.

¹⁸² Wimmer, Hannes: Evolution der Politik. Von der Stammesgesellschaft zur modernen Demokratie. Mit einem Vorwort von Anatol Rapoport. WUV-Universitätsverlag. Wien, 1996. Seite 525/526.

Ministerien umfassend, liegt strukturell betrachtet ziemlich weit oben in der Hierarchie. Gesetzgebung und Verwaltung haben hierarchisch betrachtet eine wichtige und wegweisende Position. Auf der inhaltlichen Ebene der Gesetzgebung und Verwaltung fällt eine Trennung vermutlich schon etwas schwieriger, zumal sich die inhaltliche Komponente ja gerade mit den dezentralen und regionalen Belangen, also mit den beiden anderen Subsystemen auseinandersetzen muss. Eine Abgrenzung des Subsystems Verwaltung und Gesetzgebung durch die alleinige, dem Sinn entsprechende, Existenz des Subsystems (Gesetzgebung und Verwaltung) reicht hier nicht mehr aus. Das Subsystem muss die Abgrenzung durch Unterscheidung, Beobachtung und schließlich Entscheidung sowie Bezeichnung intensivieren. Das Subsystem Verwaltung und Gesetzgebung operiert mittels Reglementierungen, Gesetzgebung, Verordnungen sowie allen juristischen und gesetzgebenden Maßnahmen. In einem nächsten Schritt muss dasselbe System die Einhaltung dieser Reglementierungen kontrollieren und gegebenenfalls sanktionieren.

Beobachtung, Selbstbeobachtung und auch Fremdbeobachtung stehen dabei im Mittelpunkt der autopoietischen Handlungen und Aktionen im System. Das Ergebnis dieser Beobachtungen mündet gleichsam in die Anschlussfähigkeit im Rahmen der Autopoiesis. „Die autopoietische Basisoperation ist immer gleich. Das ist im Grunde schon enthalten in der Auffassung, dass Systeme nicht statisch aus Dingen, sondern dynamisch aus Operationen bestehen. Sie müssen operieren und weiter operieren, sonst existieren sie nicht. Sie operieren also so, dass sich weitere Operationen anschließen können. Das ist die »Anschlussfähigkeit« des Systems.“¹⁸³ Die Produktion respektive Reproduktion neuer, im Anschluss an bereits erfolgte Operationen im System läuft von selbst ab. Das System bewirkt von sich aus, dass die Autopoiesis durch das System im System selbst abläuft, operiert.

Als **Beispiel für das Bildungssystem** könnte man erwähnen: Wenn eine neue Pädagoginnen- und Pädagogenbildung angedacht und eine solche Reform in die Wege geleitet wird, so bedarf es einer grundlegenden gesetzlichen Änderung. Diese eine gesetzliche Änderung zum Beispiel im Hochschulgesetz 2005 (HG 2005) verursacht möglicher Weise einer weiteren Änderung des Universitätsgesetzes (UG). Die Autopoiesis läuft jedoch im Bildungssystem selbst und durch das Bildungssystem selbst

¹⁸³ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 52.

noch weiter und wieder ab: allfällige dienstrechtliche und curriculare gesetzliche Bestimmungen würden im Anschluss an die vorangegangenen Änderungen daraus resultieren.

Ähnliche Beispiele, wie dieses, kann man auf allen Ebenen der verschiedenen Subsysteme anführen.

Die Veränderung der Stundentafeln in einem Gegenstand (wie zum Beispiel in Geschichte, Geographie und Wirtschaftskunde und Politische Bildung) würde, exemplarisch dargestellt, eine Gesamtänderung der Stundentafel nach sich ziehen. Außerdem müssten die Lehrpläne und die gesetzlichen Bestimmungen einer Reform und Neuordnung unterzogen werden und so weiter. Da sind aber nur zwei Beispiele, wie man die Autopoiesis im Bildungssystem und den Subsystemen nachvollziehen kann.

Obgleich es eine definitive Abgrenzung zur Umwelt gibt, hat diese, auch wenn sie nicht mitoperiert, weil die Umwelt weder mitkommuniziert (soziale Systeme), noch mit denkt oder wahrnimmt (psychische Systeme) noch mit lebt (biologische Systeme), eine »wichtige« Aufgabe im Gesamtsystem. „Was in der Umwelt stattfindet, bildet allerdings die Voraussetzung der Autopoiesis; daher kann die Umwelt die Existenzbedingungen des Systems stören.“¹⁸⁴ Aber geht es dabei wirklich immer nur um eine destruktive Aktion von außen oder sind diese vermeintlichen Störungen nicht auch gleichzeitig Denk- und Handlungsanstöße? Ist eine Wirkung von außen, von der Umwelt in das »operativ geschlossene« System überhaupt möglich?

Auch wenn ein System gleichsam durch die Autopoiesis von »selbst funktioniert« und durch Reflexion, Selbstreflexion referentiell produziert und reproduziert, bedeutet das nicht zwingend immer, dass das der einzig und richtige Weg sein muss. Läuft ein solches System nicht Gefahr, ohne äußerliche Einflussnahme, Ideen, und Innovationen, ohne jeglichen Vergleich mit anderen ähnlichen Systemen seine Existenz zu gefährden und sein Dasein in Frage zu stellen?

Wie weit sind Außenwirkung, von außen wirkende Mechanismen und Steuerungselemente für die Effizienz und Effektivität eines Systems notwendig und wichtig? Welche Wirkung haben bildungspolitische Entscheidungen auf das Bildungssystem? „Luhmanns Kernthese lautet: Die Steuerungsdiskussion ist ziemlich sinnlos. Selbstverständlich haben politische Steuerungsbemühungen eine Wirkung.

¹⁸⁴ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 52.

Aber ebenso gewiss nicht die eigentlich gewollte, nämlich die Gesellschaft von den Kommandohöhen des politischen Systems her in die gewünschte Richtung dirigieren zu können. Steuerung ist so etwas wie Differenzminderung, d.h. die Verringerung von Bereichsunterschieden – also gerade das Gegenteil von dem, was in modernen Gesellschaften geschieht.“¹⁸⁵

Wenn also die Umwelt weder an der Produktion noch Reproduktion des Systems, des Bildungssystems teilnimmt, sondern dieses, wenn überhaupt, vermeintlich nur störend verändert, dann stellt sich die Frage, ob und wie weit von außen kommende Aktionen für ein System notwendig und gut sind? Brauchen die vom System durch Autopoiesis selbst generierten, produzierten und reproduzierten bildungspolitischen Erfordernisse für eine Reform, eine Neuerung wie zum Beispiel in der Professionalisierung der pädagogischen Berufe (»Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU«) zwingend eine politische Entscheidung, welche quasi systemtheoretisch von der Umwelt kommen würde?

Reicht es aus, wenn sich ein System immer wieder durch Kontrolle, durch Selbstkontrolle und durch einen selbstreferentiellen Vergleich, was wie auf und wie im System gewirkt hat? Natürlich ist damit ein gewisses Maß an Anschlussfähigkeit hinsichtlich weiterer Operationen gewährleistet. Denn sollten die Ergebnisse, Resultate und Entwicklungen einer solchen Kontrolle innerhalb des jeweiligen Systems – im Bildungssystem könnte man zum Beispiel den internen Vergleich von Noten eines Gegenstandes, einer Schulstufe, eines Schultyps über einen längeren Zeitraum als Vergleichsmöglichkeit hernehmen, oder auch die Dropout Rate in einer bestimmten Schulstufe eines bestimmten Schultyps (auch hier gäbe es unzählige Beispiele) – nicht den Vorstellungen beziehungsweise Erwartungen entsprechen, dann könnte man mit neuen operativen Maßnahmen, die wieder weitere systemische Anschlussmöglichkeiten nach sich ziehen würden, reagieren. Bereits erfolgte Operationen sollen nicht wiederholt werden, sondern auf Basis der neu gewonnen Erkenntnisse entstehen neue reflektierte Operationen.

„Um die Anschlussfähigkeit zu sichern, müssen schon die einfachsten biologischen Systeme und überhaupt alle autopoietischen Systeme ihre Operationen im Verhältnis zu den Resultaten kontrollieren und geeignete Strukturen aufbauen. Das ist eine besondere

¹⁸⁵ Reese-Schäfer, Walter: Niklas Luhmann zur Einführung. Junius Verlag, Hamburg, 1999. Seite 75.

Form von »Selbstreferenz«, die zwischen »Vorher« und »Nachher« unterscheiden kann, also so etwas wie ein Gedächtnis bildet.“¹⁸⁶

Kontrolle und Überprüfung von erfolgten Operationen und deren Auswirkungen sind demnach wichtig und unumgänglich. Ohne ausreichende und überprüfte »Rückmeldung« würde die Systematik im System verloren gehen. Die Produktion und Reproduktion im System würde enden respektive verloren gehen. Aber auch die im Anschluss daran sich ergebenden Strukturänderungen sind offensichtlich für die Theorie von autopoietischen Systemen und die Anschlussfähigkeit von enormer Bedeutung. „Eine wichtige strukturelle Konsequenz, die sich aus einem selbstreferentiellen Systemaufbau zwangsläufig ergibt, muß besonders erwähnt werden. Es ist der Verzicht auf Möglichkeiten der unilateralen Kontrolle. Es mag Einflußdifferenzen, Hierarchien, Asymmetrisierungen geben, aber kein Teil des Systems kann andere kontrollieren, ohne selbst der Kontrolle zu unterliegen; und unter solchen Umständen ist es möglich, ja in sinnhaft orientierten Systemen hochwahrscheinlich, daß jede Kontrolle unter Antezipation der Gegenkontrolle ausgeübt wird.“¹⁸⁷

Neben allen operativen Aktivitäten wie Beobachtung, Kontrolle, Produktion etc., die durch die Kommunikation eines sozialen Systems generiert werden, muss auch eine dadurch entstehende strukturelle Veränderung und eben auch die Schaffung anderer, neuer Rahmenbedingungen Berücksichtigung finden, weil auch sie ein Produkt des autopoietischen Systems sind. Aber nicht nur weil sie ein Ergebnis des Systems darstellen, sondern vielmehr weil diese strukturelle Veränderung und Neuerung auf Basis der gewonnen Erkenntnisse und Ergebnisse von Kontrollen und Gegenkontrollen durch die erfolgten Operationen und Selektionen entstanden sind.

Niklas Luhmann geht des Weiteren davon aus, dass durch die Evolution Ausdifferenzierungen entstehen respektive produziert werden. Diese Ausdifferenzierungen der Systeme ergeben sich aber vor allem auch durch **Rückkoppelung und Variationen in der jeweiligen Umwelt des jeweiligen Systems.**

„Die Systeme sind also kausal mit ihrer Umwelt verbunden, sind »umweltoffen« oder »kausal offen«. Gleichzeitig operieren sie in Abgrenzung zur Umwelt und können in all ihren Operationen und Ausdifferenzierungen allein an die eigenen, bereits erfolgten

¹⁸⁶ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 53.

¹⁸⁷ Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Erst Auflage. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1987. Seite 63.

Operationen, Selektionen und Differenzierungen anschließen, sind »operativ geschlossen« oder »rekursiv geschlossen«.¹⁸⁸ Luhmann kennt demnach auf der einen Seite eine **operative und rekursive Geschlossenheit** und auf der anderen Seite erwähnt er auch die Existenz einer **Umweltoffenheit**.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Systeme und hier vor allem soziale Systeme, weil auch das Bildungssystem ein soziales System ist, für die Existenz eines solchen Systems die Umwelt brauchen. Es gibt eine System- beziehungsweise Sinngrenze. **Das soziale System grenzt sich definitiv von der Umwelt ab**, und es braucht das Leben und auch das Bewusstsein (Beobachtung).

„Autopoiesis qua Leben und qua Bewußtsein ist Voraussetzung der Bildung sozialer Systeme, und das heißt auch, daß soziale Systeme eine eigene Reproduktion nur verwirklichen können, wenn die Fortsetzung des Lebens und des Bewußtseins gewährleistet ist.“¹⁸⁹ Das heißt also, dass es gewisser Voraussetzungen bedarf, um überhaupt von der Existenz eines (sozialen) Systems ausgehen zu können.

„Die Vorbedingungen stehen also nicht zur Diskussion. Jenseits solcher Voraussetzungen operieren Systeme »rekursiv geschlossen« bzw. »operativ geschlossen«. Das heißt: durch bisherige Operationen und Selektionen des Systems sind Festlegungen getroffen und Formen entstanden, welche die Rahmenbedingungen für Anschlussoperationen darstellen, aus denen das System nicht entkommen kann.“¹⁹⁰

Das System ist operativ geschlossen und jegliche strukturelle Veränderungen können nur durch eigene, neue, noch nie vorher dagewesene Operationen herbeigeführt werden. Das soziale System kann nur »nach vorne« weitergehen; die Erkenntnisse verhindern im Rahmen der Autopoiesis, dass ein vorangegangener Zustand wieder hergestellt und neu beziehungsweise anders gedacht und gemacht werden kann. Die operative Geschlossenheit verhindert dies. Es wurden neue Rahmenbedingungen für jegliche Anschlussaktionen und –operationen festgelegt.

Als Beispiel aus dem Bildungssystem kann man die Gründung der Pädagogischen Hochschulen nennen: Im Jahr 2005 wurden mit dem Hochschulgesetz 2005 die Pädagogischen Hochschulen in Österreich gegründet. Gleichzeitig wurden die Vorläufer

¹⁸⁸ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 55.

¹⁸⁹ Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Erst Auflage. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1987. Seite 297.

¹⁹⁰ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 56.

der Pädagogischen Hochschulen, die Pädagogischen Akademien aufgelöst. Damit wurden neue Rahmenbedingungen für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung festgelegt. Auch das Bildungssystem kann hier seine Autopoiesis nicht zurückdrehen und anders, neu agieren. Man kann sich an das Vorherige erinnern und das Neue damit vergleichen, aber man kann die »Uhr« nicht mehr zurückdrehen um bei der Stunde null wieder zu beginnen. Dieser Schritt wurde vollzogen und hat neue Parameter für das System festgelegt. Es gibt gleichsam kein »Entkommen«; nur im Wege von Anschlussoperationen, welche allerdings vom neu entstandenen Zustand ausgehen müssen, können neue Rahmenbedingungen geschaffen werden. Ob, wie und vor allem wann diese bereits erfolgte Operation durch eine neuerliche, weitere Anschlussoperation, nämlich eine neue strukturelle Veränderung hinsichtlich der Pädagogischen Hochschulen, abgelöst wird, muss erst kommunikativ erarbeitet werden. „Die früheren Operationen sind erfolgt, Selektionen wurden getroffen, Ausdifferenzierungen herausgebildet, Formen entwickelt – und Anschlussoperationen haben ein Spektrum allein auf der Basis dieser autonomen, autopoietischen Systembedingungen.“¹⁹¹

Die rekursive und operative Geschlossenheit des (sozialen) Systems mit allen neuen Rahmenbedingungen und Formen stehen dabei im Vordergrund.

Aber die verschiedenen Systeme sind im Rahmen der Umweltoffenheit eben auch offen für die Umwelt. Diese Umweltoffenheit wird jedoch keinesfalls nur negativ, also gleichsam als Störung empfunden und dargestellt, sondern vielmehr als notwendige Irritation, um überhaupt eine durch die Evolution entstehende Ausdifferenzierung der Systeme zu erreichen, wahrgenommen. „Systeme sind mit der Umwelt also durch »thermo-dynamische« und viele andere Irritations- und Einflussmöglichkeiten verbunden. Sie erhalten sich durch offene Grenzen nach außen, exportieren und importieren über die System/Umwelt-Grenze hinweg ().“¹⁹²

Es gibt also weiterhin eine definitive System- beziehungsweise Sinngrenze, aber diese Grenze dient insbesondere der Unterscheidung von System und Umwelt. Sie stellt jedoch keinesfalls ein unüberwindbares Hindernis dar, sondern, ganz im Gegenteil, dient vielmehr als symbolisch wahrzunehmende Verbindungslinie zwischen »drinnen« und »draußen«. Symbolisch betrachtet, weil jedes System dem Sinn entsprechend in

¹⁹¹ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 57.

¹⁹² Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 58.

sich geschlossen ist, aber seiner ganz speziellen Umwelt und der Umwelt generell gegenüber offen ist. „Zwischen System und Umwelt gibt es demnach ständig gegenseitige Einflüsse und Wirkungen, in Luhmanns Begriff »Irritationen«.“¹⁹³ Diese **Irritationen** - wie Luhmann sie bezeichnet – sind jedoch wichtig. Sie bewirken innerhalb des Systems eine »**Horizontenerweiterung**«; diese Irritationen werden vom System selektiv verarbeitet und gegebenenfalls in das System mit aufgenommen, je nach Bedarf und Notwendigkeit beziehungsweise Nutzen.

Im Bereich des Bildungssystems werden zum Beispiel immer wieder, in regelmäßigen Abständen, die verschiedensten Testungen in den verschiedensten Schulstufen und Schultypen durchgeführt. Die PISA-Studie sei hier nur als eines von vielen Beispielen genannt. Mit Hilfe der Ergebnisse der PISA Testungen, die seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre stattfinden, wird die PISA-Studie, eine internationale Schulleistungsuntersuchung, erstellt. PISA ist ein Programm zur internationalen Schülerbewertung hinsichtlich der verschiedensten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse.

Diese Art von Testungen werden jedoch nicht nur national durchgeführt, sondern auch im benachbarten Ausland und darüber hinaus. Gleichsam über die Systemgrenzen hinaus finden in regelmäßigen Abständen solche Testungen statt und die jeweils nationalen Ergebnisse werden mit den Ergebnissen der anderen, an den Testungen, teilnehmenden Ländern im Rahmen einer Studie verglichen und ausgewertet. Damit wird versucht, einerseits einen über die nationalen Grenzen stattfindenden Vergleich in Bezug auf die Bildungsfortschritte und Schulleistungen zu machen und auf der anderen Seite wird versucht anhand der Ergebnisse und gewonnen Erkenntnisse die Konsequenzen hinsichtlich einer möglichen qualitativen Verbesserung durchzuführen.

Ein europäischer oder internationaler Vergleich, also mit gleichartigen Systemen (Bildungssystemen), kann zwar nicht als selbstreferentiell im eigenen System verstanden und bezeichnet werden, aber im Hinblick auf eine qualitative Verbesserung und Vergleichbarkeit würde das Überschreiten der Systemgrenze jedenfalls eine Aufwertung und einen Zugewinn für das System bedeuten. „Wenn Systeme sich aus ihrer Umwelt beeinflussen lassen, geht das jedoch nur, wenn sie selbst dazu bereit und fähig sind: Wirkungen kommen »nur durch den Mitvollzug auf Seiten des die Wirkung erleidenden Systems zustande« (). Niemand kann »alles« aufnehmen, weder eine

¹⁹³ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 58.

Person noch ein soziales System. Jedes System trifft seine Unterscheidungen im Rahmen seiner eigenen Möglichkeiten.“¹⁹⁴

Die so genannten Irritationen (Luhmann) sind zwar eine positive Beeinflussung, aber nur dann, wenn sie auch als solche genützt werden; sprich, wenn sie nach eingehender Selektion für das eigene System brauchbar und gewinnbringend erscheinen. Andernfalls kann es durchaus dazu kommen, dass nach einer erfolgten Selektion eine mögliche Irritation zur Gänze für das System als unbrauchbar ausscheidet.

Im Bildungssystem sind zum Beispiel nur Austestungen brauchbar und relevant, die für mögliche Vergleiche und Standardisierungen auch einen Zugewinn respektive eine Verbesserung bedeuten. Eine Testung, die innerhalb des Systems zu keinem Erkenntnisgewinn kommt respektive führt, ist für das System grundsätzlich sinnlos und daher unbrauchbar.

Der PISA Test und dessen Ergebnisse stellen ein Instrumentarium dar, welches sich nicht nur über Jahre bewährt hat, sondern auch gewinn- und nutzenbringend in das Bildungssystem integriert wird und wurde. Diese Testungen sind bereits zu einer Dauereinrichtung geworden – sie finden im Dreijahres-Rhythmus statt. Systematisch betrachtet spricht man von einer strukturellen Koppelung von Funktionssystemen.

„Wo sich an Grenzstellen dauerhafte Beziehungen herausbilden, spricht man von »strukturellen Koppelungen«.“¹⁹⁵

Voraussetzung bildet jedoch das dauerhafte, ständige Wirken und Einwirken respektive das ständige miteinander in Wechselwirkung treten. „Systeme sind füreinander nur über Ausschnitte zugänglich, weil sie jeweils verschiedenen strukturellen Bedingungen der Reduktion und Steigerung von Komplexität gehorchen. Strukturelle Kopplungen bleiben deshalb latent.“¹⁹⁶

Strukturelle Koppelungen können sich theoretisch auch auf weitere, im funktionalen Zusammenhang stehende, Systeme ausweiten und erweitern, aber immer nur auf einen inhaltlichen Teilausschnitt, so genannte Überschneidungen. Es gibt »gemeinsame Realitäten« und damit stehen sie, trotz operativer Geschlossenheit, in Beziehung zu- und miteinander. Beide Funktionssysteme agieren und reagieren so, als ob es diese Überschneidungen nicht geben würde – als eigenständige Funktionssysteme.

¹⁹⁴ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 59.

¹⁹⁵ Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2011. 3. Auflage. Seite 58.

¹⁹⁶ Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2002. Seite 27.

„Die Bildung unterschiedlicher struktureller Koppelungen führt zur Reproduktion unterschiedlicher Anlehnungen an andere Funktionssysteme.“¹⁹⁷

Auch hier könnte man in Anlehnung an das Bildungssystem eine exemplarische Aufzählung anführen. Zum Beispiel die Ausweitung der Testungen auf verschiedene Schulstufen, oder verschiedene Schultypen, fächerübergreifend oder bezogen auf jegliche berufliche weitere Entwicklung und vieles mehr.

Trotzdem gelten für alle Systeme die (in sich) **operative Geschlossenheit** und die **Umweltoffenheit**. Die Systeme sind im eigenen Bereich, also auf Ebene der systemeigenen Operationen, operativ geschlossen. „Operative Schließung ist gleichbedeutend mit autopoietischer Reproduktion.“¹⁹⁸ In Bezug auf die Umweltoffenheit werden jegliche Irritationen selektiert und gegebenenfalls in brauchbare Informationen in das jeweilige System aufgenommen, integriert und verarbeitet. „Es gibt für diese (wie für jede) Autopoiesis weder ein Ziel noch ein natürliches Ende. Vielmehr sind informative Kommunikationen autopoietische Elemente, die der Reproduktion eben solcher Elemente dienen. Mit jeder Operation wird Diskontinuität, Überraschung, angenehme oder unangenehme Enttäuschung reproduziert; und die Strukturen, die in diesem Prozeß reproduziert werden und ihn an Bekanntes und Wiederholbares binden (anders wären Informationen nicht als Unterschiede zu erkennen), dienen zugleich seiner Reproduktion und sind in ihren Sinngehalten darauf eingestellt.“¹⁹⁹ Die Kommunikation, das wichtigste Element von sozialen Systemen, und die daraus resultierende reproduzierte Kommunikation sind autopoietische Operationen der sozialen Systeme. Alles im System dreht sich um Kommunikation und Autopoiesis und alle Systeme, hier insbesondere die sozialen Systeme setzen sich aus diesen Operationen (hier die Kommunikation) zusammen. Man spricht im Zusammenhang von sozialen Systemen teilweise sogar nur mehr von Kommunikationssystemen. Kommunikation im System, die schließlich evolutionär gesehen die Ausdifferenzierung, insbesondere die funktionale Differenzierung herbeigeführt hat.

¹⁹⁷ Vgl. Luhmann, Niklas: Die Realität der Massenmedien. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 2004. Seite 122.

¹⁹⁸ Luhmann, Niklas. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 2002. Seite 22.

¹⁹⁹ Luhmann, Niklas: Die Realität der Massenmedien. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 2004. Seite 150.

„Als Ausdifferenzierung begreifen wir ganz allgemein (und hier speziell: für gesellschaftliche Teilsysteme) das Annehmen struktureller Beschränkungen mit der Folge, daß das, was sich ausdifferenziert, unabhängig wird von beliebigen Prozessen und dafür abhängig wird von bestimmten Prozessen seiner Umwelt.“²⁰⁰

Auch die funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft ist das Produkt von Kommunikation und Autopoiesis.

Schlussendlich kehrt man jedoch immer wieder zu der Frage zurück, **welche Funktion hat Bildung** heute, **welche Funktion hat Erziehung** heute und dann natürlich auch noch **welche Funktion und welche Ziele hat** im Bildungssystem und im Erziehungssystem **die Schule** heute oder überhaupt? (Heute bezieht sich hier in etwa auf den Zeitpunkt der Drucklegung dieser Dissertation). Auch wenn es banal klingen mag, sich mit der Bedeutung dieser Begrifflichkeiten auseinander zu setzen, so ist diese für das Verständnis der funktionalen Differenzierung des Bildungssystems vor allem im historischen Kontext betrachtet dennoch sehr wichtig. Immerhin hat sich systemtheoretisch aber vor allem auch real gesehen das gesamte Gesellschaftssystem und damit auch das Bildungssystem sowie auch das Erziehungssystem grundlegend geändert. Die Hintergründe für diese Veränderungen haben verschiedene Ursachen. Eine der wichtigsten Ursachen ist sicher die Wirtschaft, die Konjunktur. Der kausale Zusammenhang liegt vorwiegend in der Veränderung der wirtschaftlichen Bedingungen und damit einhergehenden geänderten beruflichen Anforderungen und Qualifikationen. Die Analyse respektive die Auseinandersetzung mit dieser Thematik, der gesellschaftlichen Veränderungen und allen damit verbundenen Änderungen und neuen Herausforderungen, sind für alle künftigen bildungspolitischen Entscheidungen und Reformen von großer Bedeutung.

Was hat Gesellschaftstheorie, Individualtheorie und Bildungstheorie mit Bildung und Erziehung zu tun beziehungsweise gemeinsam?

Der Begriff **Bildung** im Zusammenhang mit der modernen Gesellschaft erfährt im Laufe der Geschichte verschiedene Auslegungen und Definition – einige seien hier genannt:

„Der neuzeitliche Bildungsbegriff verhielt sich daher zu der abstrakt voraussetzungslosen Konstitution der modernen Gesellschaft kompensatorisch. Bildung

²⁰⁰ Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1988. Seite 24.

war eine der geschichtlich wirksamsten Antworten auf das Schicksal der mit dem Entstehen der modernen Gesellschaft verbundenen Entfremdung des einzelnen in den abstrakt versachlichten Beziehungen des modernen Lebens.“²⁰¹

„Bildung bedeutet dann die Anstrengung, den durch die Konstitution der modernen Gesellschaft bedingten Verlust seines geistigen Lebens zu kompensieren und die Substanz im Prozeß der sich bildenden Subjektivität zu vergegenwärtigen, um zu verhindern, daß die Gesellschaft zur alles bestimmenden Totalität ihres Lebens wurde.“²⁰²

Hegel hat die Notwendigkeit von Bildung und ihre Genese in der Entwicklung und Entfaltung der modernen Gesellschaft gesehen: „Bildung als die Fähigkeit des Individuums, seine Unmittelbarkeit und Willkür zu bezwingen, flexibel sich wechselnden Situationen anzupassen, nach allgemeinen Gesichtspunkten Situationen und Menschen zu beurteilen, im zufällig Besonderen das formell Allgemeine zu erfassen, das ist, war und bleibt eine Existenzbedingung des Menschen in der modernen Gesellschaft.“²⁰³

Ob man den Begriff Bildung heute auch noch so definieren beziehungsweise sehen könnte oder würde, sei dahingestellt. Vor allem aber müsste man Bildung als abstrakten Begriff unbedingt mit dem funktional ausdifferenzierten Bildungssystem in der modernen, heutigen Bildungsgesellschaft in Verbindung bringen.

Aber auch die **Erziehung** hat nicht immer die Bedeutung gehabt, wie wir sie heute (2012) wahrnehmen und verstehen. „Erziehung wurde teilweise als kulturelle Reproduktion durch eine biologisch nachwachsende Generation verstanden um später als Einübung in eine Ideologiekritik die die zum Schein ihrer selbst gewordenen Kultur aufdeckt und verbal destruiert, zerstört.“²⁰⁴

Im Hinblick auf eine mögliche notwendige Reform in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung hinsichtlich der Professionalisierung dieses Berufsstandes ist es wichtig und von unverzichtbarer Bedeutung sich mit den Begriffen Bildung, Erziehung,

²⁰¹ Rohrmoser, Günter: Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren? In: Zeitschrift für Pädagogik. Zweimonatsschrift. Jahrgang 29. Heft 2, April 1983. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. Seite 265.

²⁰² Rohrmoser, Günter: Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren? In: Zeitschrift für Pädagogik. Zweimonatsschrift. Jahrgang 29. Heft 2, April 1983. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. Seite 265.

²⁰³ Rohrmoser, Günter: Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren? In: Zeitschrift für Pädagogik. Zweimonatsschrift. Jahrgang 29. Heft 2, April 1983. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. Seite 265.

²⁰⁴ Rohrmoser, Günter: Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren? In: Zeitschrift für Pädagogik. Zweimonatsschrift. Jahrgang 29. Heft 2, April 1983. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. Seite 264.

Bildungssystem, Erziehungssystem, Gesellschaftstheorie, Bildungstheorie aber auch der Individualtheorie näher zu beschäftigen. „Verantwortete Erziehung ist nur aufzubauen, wenn dafür sowohl Gesellschaftstheorie als auch Individualtheorie vorgegeben sind und mit der von der Pädagogik her zu entfaltenden Bildungstheorie in übergreifende Zusammenhänge gestellt werden.“²⁰⁵

Die klassischen Definitionen von Bildung und Erziehung und die Auseinandersetzung mit diesen lassen erkennen, dass die beiden Begriffe sich zwar im wesentlichen Ansatz unterscheiden, aber dennoch sehr eng miteinander verknüpft sind. Dies zeigen die Ergebnisse, wenn man die beiden Begriffe in einschlägigen Fachlexika nachschlägt.

Erziehung leitet sich vom lateinischen Wort »educare« ab. „Es wird mit den Worten Ausbildung, Belehrung, Bildung, Drill, Formung, Prägung, Schulung, Unterricht, Unterweisung, Dressur, Zucht, Anstand, Benehmen, Betragen, Kinderstube, Manieren, Schliff, Sitten, Umgangsformen, Benimm, ...etc. im Duden erklärt.“²⁰⁶ Erziehung ist demnach vorwiegend der Formgebung der einzelnen Individuen zuzuschreiben.

„**Bildung** wird im Duden mit den Begriffen Ausbildung, Erziehung, Schulung, Unterweisung, Allgemeinwissen, Kenntnisse, Wissen, Formung, Gründung, Konstituierung, Schaffung, Entstehung, Entwicklung, Herausbildung, Form, Formung, Gestalt erklärt.“²⁰⁷ Obgleich auch bei der Begriffserklärung von Bildung der Formung und Formgebung Bedeutung beigemessen wird, dies scheint auch die Verbindung der beiden Begriffe zu sein, so ist der Begriff Bildung vorwiegend mit Wissen, Kenntnis, Schulung und eben Bildung konnotiert. Wie weit Bildung und Erziehung wirklich zusammenhängen, sei dahingestellt.

Niklas Luhmann zieht, aus der Sicht der Autorin, hier nicht wirklich eine Grenze. Für Luhmann bedeutet Erziehung die Vermittlung von Wissen und Können. „..., die erzieherische Tätigkeit als »Vermittlung« von Wissen und Können zu beschreiben.“²⁰⁸

Aus heutiger Sicht wird die Vermittlung von Wissen und Können, im Sinne der Wissenschaftlichkeit, der Kompetenzorientierung und dem nachhaltigen Wissenserwerb, jedoch eher der Bildung zugeschrieben.

²⁰⁵ Rohrmoser, Günter: Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren? In: Zeitschrift für Pädagogik. Zweimonatsschrift. Jahrgang 29. Heft 2, April 1983. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. Seite 265.

²⁰⁶ Vgl. Duden. Das Synonymwörterbuch. Band 8. Dudenverlag. Mannheim, Leipzig, Wien und Zürich, 2004. Seite 354.

²⁰⁷ Vgl. Duden. Das Synonymwörterbuch. Band 8. Dudenverlag. Mannheim, Leipzig, Wien und Zürich, 2004. Seite 213.

²⁰⁸ Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 2002. Seite 43.

Eine Trennung von Erziehung und Bildung (und Wissenschaft), wie es in der modernen Gesellschaft notwendig erscheint, erfolgt bei Niklas Luhmann demnach nicht. Er beschreibt in seiner Publikation »Das **Erziehungssystem** der Gesellschaft« ausschließlich die Erziehung der Menschen und geht dabei nur geringfügig, und wenn dann eben nur im Zusammenhang mit der Erziehung, auf die Bildung, das **Bildungssystem** ein. Luhmann stellt in seinen Ausführungen zum Thema Bildung immer nur die enge Beziehung und Verbindung mit der Erziehung her und lässt in seinen Ausführungen keine wirkliche Unterscheidung erkennen.

„Menschen werden geboren. Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung. Wenn man diesen Unterschied vor Augen hat, liegt es nahe, die Funktion der Erziehung auf das Personenwerden von Menschen zu beziehen. Besonders in komplexen Gesellschaften kann man dies nicht nur der Sozialisation überlassen. Sie wirkt nicht spezifisch genug und bleibt zu sehr an das Milieu gebunden, in dem sie stattfindet. In beiden Fällen handelt es sich jedoch um die Genesis von Personalität.“²⁰⁹

Trotz allem sind Bildung und Erziehung voneinander getrennt zu betrachten. Eine dezidierte Unterscheidung dieser beiden Systeme in der modernen Gesellschaft und in der heutigen Zeit erscheint aus Sicht der Autorin wichtig. Auch dann, wenn historisch betrachtet der Erziehung im schulischen Kontext große Bedeutung beigemessen und eine explizite Unterscheidung dieser beiden Systeme häufig weggelassen wurde. „Schule ist dazu da, um die Jugendlichen zu funktionierenden BürgerInnen zu erziehen.“²¹⁰

Auf Basis der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Entwicklung müssen sowohl **das Erziehungssystem**, als auch **das Bildungssystem** als **zwei voneinander abgegrenzte, operativ geschlossene Systeme, die durch gemeinsame Realitäten in Beziehung stehen**, gesehen werden.

Die **Erziehung der Menschen**, und hier insbesondere im Bereich der schulischen Institutionen die Erziehung der jungen Menschen, wird, wie bereits erwähnt, als eine Art Formbildung gesehen. Die Formbildung durch die Erziehung bezieht sich hier auf die Sozialisation und Entwicklung des Menschen vom Kind zum Erwachsenen und wie

²⁰⁹ Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 2002. Seite 38.

²¹⁰ Wolf, Andrea: Der lange Anfang. 20 Jahre politische Bildung in den Schulen. Verlag Sonderzahl. Wien, 1998. Einleitung, Seite 7.

sich jedes einzelne Individuum innerhalb der Gesellschaft verhält, respektive, im besten Fall, verhalten soll.

Die Erziehung zum Lernen ist, im Zusammenhang mit der Entwicklung und Weiterentwicklung junger Menschen, wichtig und erfolgt grundsätzlich im Rahmen des Erziehungssystems. Diese Art der Erziehung, die Lern-Erziehung, kann auf den verschiedensten gesellschaftlichen Ebenen und in den unterschiedlichsten Bereichen, wie zum Beispiel innerhalb der Familie, der Schule, eines Vereins, des Freundeskreises ...etc., erfolgen

Welche Inhalte gelehrt und welche Kompetenzen vermittelt werden liegt jedoch im Verantwortungsbereich der **Bildung** und des Bildungssystems. Hier endet die Erziehung und ebenda beginnt die Bildung. Trotz der operativen Geschlossenheit sind Bildung und Erziehung hier miteinander verbunden und stehen in einer Beziehung mit- und zueinander.

Die verschiedenen Dimensionen (die Funktion, das Medium, der Code, die Programme und die Kommunikation) der Funktionssysteme Bildung und Erziehung spielen dabei eine wichtige Rolle.

Die **Funktion der Erziehung** liegt im Personenwerden von Menschen, in der Herstellung von individuellen, sich in der Gesellschaft zurechtfindenden, Persönlichkeiten.

Die **Funktion der Bildung** wiederum liegt einerseits in der Herstellung und Generierung von (nachhaltigem) Wissen, Kenntnis, Können und Kompetenzorientierung und andererseits in der Entwicklung der Persönlichkeit durch die Aneignung und Anwendung von diesem vermittelten und erworbenen Wissen und Können.

Beides, sowohl Erziehung als auch Bildung wirken sich letztendlich auf die Karriere und den Verlauf der Entwicklung des einzelnen Individuums aus. Natürlich bedingen Erziehung und Bildung einander. Durch die Erziehung zur Bildung entstehen **individuelle Lernbiographien**, die letztlich, für die Weiterentwicklung, den Werdegang jeder einzelnen Person, entscheidend für die Zukunft und mögliche Karrieren sind.

Das **Medium** der Erziehung bilden die gesellschaftlichen Werte und Traditionen.

Das **Medium** der Bildung ist die Vermittlung von Bildungswerten. Alle bildungsrelevanten Aktionen und Operationen beziehen sich auf die Bildungswerte und deren Vermittlung.

Der **Code** der Erziehung ist die Unterscheidung von gesellschaftsfähig und nicht gesellschaftsfähig, besser und schlechter respektive vermittelbar oder nicht-vermittelbar. „Der Positivwert »vermittelbar« bezeichnet die Operationen des Systems, der Negativwert bezeichnet ihr Scheitern und dient somit als Reflexionswert des Codes.“²¹¹ Reflexionswert im Sinne von Veränderungs- und Verbesserungsmöglichkeiten des Erziehungssystems. Nicht-gesellschaftsfähig, schlechter und nicht-vermittelbar sind demnach Rückmeldungen an das System, dass etwas verändert beziehungsweise adaptiert werden sollte.

Der **Code** der Bildung ist die Differenzierung zwischen gebildet und ungebildet, gute und schlechte Zeugnisse respektive Abschlüsse. Grundsätzlich gibt es nur diese beiden möglichen und eindeutigen Codierungen, aber auch eine Abstufung von gebildet oder ungebildet, beziehungsweise gute oder schlechte Zeugnisse ist möglich. Dies zeigt, aus der Sicht der Autorin, die Notenskala von eins bis fünf. Die Note fünf bedeutet im wörtlichen Sprachgebrauch »Nicht Genügend« und entspricht somit dem Code ungebildet. Die Benotung von eins bis vier reicht von »Sehr gut, Gut, Befriedigend bis Genügend« und würde demnach noch unter die Codierung (gestuft) gebildet fallen.

Die **Programme** der Erziehung sind gesellschaftlich anerkannte, tradierte Werte sowie gesellschaftliche Vorgaben die sich an den Anforderungen der jeweiligen Kultur orientieren. Die Erziehungsprogramme orientieren sich demnach an der Frage. Welche Menschen werden in der Gesellschaft benötigt? „..., das Kind müsse nach Maßgabe der für es zugänglichen Welt erzogen werden.“²¹² Die angestrebten Erziehungsziele bilden die Programme des Erziehungssystems.

Die **Programme** der Bildung sind Lehrpläne, Curricula sowie Methoden und Theorien, die die Außenbeziehungen des Bildungssystems formen und reglementieren.

In seiner Publikation »Das Erziehungssystem der Gesellschaft« verweist Luhmann darauf, dass der Code und die Programme des Erziehungssystems (auch hier spricht er das Bildungssystem nicht explizit an) nicht, wie ursprünglich angenommen, strikt voneinander getrennt werden müssen. „Diese Besonderheit des Erziehungssystems zeigt

²¹¹ Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 2002. Seite 59.

²¹² Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 2002. Seite 87.

sich auch darin, daß es hier anders als in anderen Funktionssystemen keine klare Unterscheidung von Codierung und Programmierung gibt (wie zum Beispiel: wahr/unwahr einerseits und Theorien und Methoden andererseits). Die Erziehungsziele, die Unterrichtsstoffe usw. lassen sich nicht als Entscheidungsprogramme des Selektionscodes begreifen."²¹³

Die **Kommunikation** der Erziehung sind gesellschaftlich relevante Aussagen, Wissen und Kenntnis aber vor allem wissenschaftlich untermauerte pädagogische Ergebnisse von Studien und Untersuchungen.

Die **Kommunikation** der Bildung sind bildungsrelevante Aussagen, Wissen und Kenntnis.

Die funktionale Differenzierung, die Ausdifferenzierung beider Subsysteme (und letztlich aller Subsysteme) muss als evolutionärer Prozess verstanden werden, der sich immer weiter entwickelt. „Die Gesellschaft besteht – in systemtheoretischer Betrachtungsweise – aus ausdifferenzierten Subsystemen, die einander zur Umwelt haben und nach eigenen Logiken funktionieren. Ein für die Ordnung der Gesellschaft insgesamt zuständiges Gesamtsystem gibt es nicht. Die Theorie funktionaler Differenzierung kommt damit wie die modernen handlungstheoretischen Konzepte zur institutionellen Ausdifferenzierung menschlicher Praxisbereiche ohne eine überwölbende Gesamtteleologie und ohne hierarchische Ordnungsannahmen aus, welche die gesellschaftlichen Handlungsfelder und Systeme in lineare Abhängigkeiten setzen würden.“²¹⁴ I

Im Sinne der funktionalen Ausdifferenzierung haben, sowohl das Bildungssystem, als auch das Erziehungssystem großen Einfluss auf die gesamtgesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen in der modernen Gesellschaft.

²¹³ Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 2002. Seite 74.

²¹⁴ Benner, Dietrich: www.topologik.net Zugriff am 20.09.2012. Zur Publikation von Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Seite 3.

6. LehrerInnenbildung, LehrerInnenausbildung, LehrerInnenfortbildung und LehrerInnenweiterbildung und die Tertiärisierung der pädagogischen Berufe im Umbruch

**„Nichts ist mächtiger als eine Idee,
deren Zeit gekommen ist.“ (Victor Hugo)²¹⁵**

Die Idee, die Lehrerinnenbildung, die Lehrerbildung zu reformieren, von Grund auf zu ändern, ist nicht neu, aber immer wieder kehrend. „»Lehrerbildung« ist eine periodische Krisenerscheinung, die Kontinuität verrät, als Krise wie als Erscheinung.“²¹⁶

Die Frage, weshalb gerade diese Berufsgruppe, also die Gruppe der Pädagoginnen und Pädagogen, immer wieder im Zusammenhang mit deren Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung in das Kreuzfeuer der Kritik respektive generell der Diskussion gelangt, liegt klar auf dem Tisch: Die Tatsache, dass jeder Mensch in der Gesellschaft in irgendeiner Form mit dem Thema Bildung irgendwann und irgendwie, manchmal auch des Öfteren, konfrontiert ist, bewirkt, dass vermutlich jeder und jede in der Gesellschaft großes Interesse an der Professionalisierung und höher Qualifizierung dieser Berufsgruppe zeigt.

Daraus kann geschlossen werden, dass Bildung ein Thema, ein Bereich ist, der uns alle betrifft. Bildung wirkt sich jedoch nicht nur auf die Gegenwart, sondern vielmehr oder vor allem auf die Zukunft von uns allen, der Gesellschaft aus. Bildung bedeutet nicht ausschließlich den Unterricht in den Schulen. Sie definiert sich viel umfassender über die Bildung der Lehrer und Lehrerinnen sowie der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, und letztlich auch über die Bildung aller am Bildungssystem teilnehmenden Erwachsenen.

Bildung ist demnach lebenslänglich zu verstehen – von der Kleinkindbildung und -erziehung bis zur Erwachsenenbildung. Daher ist es für alle und jeden wichtig, dass diese Berufsgruppe, die Pädagoginnen und Pädagogen von heute und morgen, in ihrer eigenen Bildung zu Professionalisierung und Höherqualifizierung gelangen.

²¹⁵ Salcher, Andreas: Der talentierte Schüler und seine Feinde. 5. Auflage. Ecowin Verlag, Salzburg, 2008. Seite 212.

²¹⁶ Oelkers, Jürgen: Studium als Praktikum. Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. <http://www.jsse.org/2000/2000-0/oelkers.htm> Zugriff am 02.08.2012. Seite 1/8.

Dabei handelt es sich um eine der größten und wichtigsten nationalen bildungspolitischen Reformen und Bildungsreformen und jetzt ist der Zeitpunkt für die Ausformulierung und Umsetzung dieser innovativen und notwendigen Idee gekommen. Grundlegende und über Jahrzehnte gewachsene und bewährte Strukturen sowie Rahmenbedingungen müssen einer massiven Änderung unterzogen werden. Ähnliche Diskussionen können rund um den Globus und insbesondere in der unmittelbaren Nachbarschaft, wie in Deutschland, in der Schweiz etc. beobachtet werden.

Und weil es sich dabei um einen, nicht ausschließlich auf Österreich reduziert, Reformgedanken handelt, der einerseits wichtig und notwendig ist, und auf der anderen Seite massive Veränderungen bewährter und tradiert Strukturen nach sich ziehen wird, stellen sich dazu einige wichtige Fragen:

„Welche Kulturen der Lehrer/innenbildung sind erforderlich, um Schüler(innen) (Kinder/Jugendliche) von heute in einer strukturell am Gestern verwurzelten Schule für (ein unbekanntes) Morgen auszubilden? Dabei gilt es zu hinterfragen, wie viel gemeinsame Kultur (»Vergemeinschaftung«) notwendig und möglich ist, ohne fruchtbare Subkulturen zu zerstören und diese in ihrer dynamisierenden Funktion im Wandlungsprozess auszuschalten.“²¹⁷

Genau aus diesem Grund muss man dieser Thematik die notwendige Wertschätzung, Wichtigkeit, Diskussions- sowie Dialogsmöglichkeit und Ernsthaftigkeit einräumen. Bildung und alle damit einhergehenden Veränderungen brauchen Raum und Zeit.

Ehe man sich allerdings mit dem Thema Lehrerinnenbildung, Lehrerbildung auseinandersetzt, sollte man sich mit den in diesem Zusammenhang immer wiederkehrenden und verwendeten Begriffen befassen. Vor nicht allzu langer Zeit wurde der Begriff Lehrerinnenbildung, Lehrerbildung im Zuge der Ausarbeitung von Rahmenparametern für eine LehrerInnenbildung NEU gegen den Begriff PädagogInnenbildung NEU eingetauscht, wobei die Betonung auf dem Begriff Pädagoginnen und Pädagogen liegt. Dies passierte nicht ohne Grund. Hat man früher eher die Begriffe Lehrerin, Lehrer, Erzieherin und Erzieher verwendet, so war das ganz normal und legitim. Immerhin hatte die Gruppe der zu Unterrichtenden, der zu Erziehenden ein Alter, das der Schul- und Unterrichtspflicht im heutigen Sinn entspricht. Es ging vorwiegend um die schulische aber auch politische Erziehung. „Die

²¹⁷ Kraller, Christian / Schnabel-Schüle, Helga / Schratz, Michael / Weyand, Birgit (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel. Verlag Waxmann. Münster, 2012. Einleitung, Seite 8.

Bedeutung der schulischen Erziehung, um den Heranwachsenden eine positive Einstellung zur jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Ordnung zu vermitteln, wurde schon früh erkannt.“²¹⁸

Zum gegenständlichen Zeitpunkt ist die Sachlage aber eine etwas andere. In der heutigen Zeit beginnt der Einsatz der Pädagoginnen und Pädagogen schon zu einem sehr viel früheren Zeitpunkt. Pädagoginnen und Pädagogen werden heute vom Kindergartenalter, also in der Frühkindpädagogik, bis zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberstufe, ja sogar bis in den Bereich der Erwachsenenbildung eingesetzt und benötigt.

Der Wandel in der Verwendung der Begrifflichkeiten – Lehrerin, Lehrer, Pädagogin und Pädagoge - ist auf die Veränderung des Selbstverständnisses des Berufsbildes der pädagogischen Berufe zurückzuführen. Bedingt durch den hauptsächlich hervorgerufenen konjunkturellen Wandel und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen und Anforderungen, werden die Betreuung, die Erziehung und der Unterricht der Kinder schon zu einem viel früheren Zeitpunkt notwendig. „Veränderungen in der Gesellschaft wirken sich auf alle Institutionen aus, auch die Familie wird von solchen Veränderungen betroffen. Diese Veränderungen fallen zuerst besonders in den Bildungsinstitutionen auf. Sie stellen die Bildungsinstitutionen vor neue Aufgaben, sie erwarten Reaktionen auf die geänderten Tatbestände und Verhaltensweisen.“²¹⁹

Dementsprechend hat man auch mit der Begriffsbestimmung hinsichtlich Pädagoginnen und Pädagogen auf die Veränderungen reagiert. Denn Lehrerinnen und Lehrer kommen grundsätzlich ab dem Zeitpunkt der Unterrichtspflicht zum Einsatz; sie werden im schulischen Unterricht eingesetzt. Pädagoginnen und Pädagogen finden jedoch schon zu einem sehr viel früheren Zeitpunkt – in der Frühkindpädagogik - ihren Einsatz, ihr Aufgabengebiet.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung respektive die »PädagogInnenbildung NEU«, wie sie, zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Dissertation, von den beiden zuständigen Bundesministerien – dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung - bezeichnet wird, ist zweifelsohne ein Thema, welches immer den Status von Wichtigkeit, Notwendigkeit und vor allem

²¹⁸ Wolf, Andrea: Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen. In: Wolf, Andrea (Hg.). Der lange Anfang. 20 Jahre politische Bildung in den Schulen. Verlag Sonderzahl. Wien, 1998. Seite 13.

²¹⁹ Görlich, Heidemarie / Michl, Heribert: Texte zur Lehrerbildung. Theorie und Praxis. Gesellschaft und Lehrerbildung – Herausforderungen an die Pädagogischen Akademien. BMUKK. Wien, 1992. Seite 15.

aber die daraus resultierende und selbst reflektierende Aktualität aufweist. Diese Tatsache ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung ein hoch wichtiges Thema ist, nicht so sehr, weil es sich um eine große Berufsgruppe handelt, sondern vor allem, weil die Pädagoginnen und Pädagogen unsere Kinder, die Jugendlichen aber auch die Erwachsenen und somit einen Großteil der Gesellschaft bilden und erziehen. Die Zukunft der Gesellschaft liegt also zu einem Gutteil in der Verantwortung dieser Berufsgruppe und dementsprechend viel Aufmerksamkeit muss der Aus-, Fort und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen gewidmet werden. Aber auch die Tatsache, dass man zum gegenständlichen Zeitpunkt dem lebenslangen Lernen (LLL) große Bedeutung beimisst, ist mit ein Grund, weshalb dieses Thema derzeit so präsent erscheint.

Wenn man sich in Österreich – und auf der ganzen Welt – mit dem Thema Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher beziehungsweise generell mit Pädagoginnen und Pädagogen auseinandersetzt und diese Thematik erörtern will, so muss man dies auf der Basis von verschiedenen Herausforderungen, Anforderungen, Veränderungen aber auch Zugängen tun.

Grundsätzlich gibt es zwei wesentliche Diskussionsebenen, welche eine Auseinandersetzung mit dem Thema »PädagogInnenbildung NEU«, einfordern und zulassen:

- Auf der einen Seite steht der »österreichische Dialog beziehungsweise Diskurs«: Dabei geht es um Professionalisierung und Höherqualifizierung der pädagogischen Berufe im Sinne der engen Verknüpfung von Handlungsfeld, Berufsfeld mit Wissenschaft und Forschung. „Mit diesem Anspruch, Wissenschaft und Handlungs-/Berufsfeld möglichst eng miteinander zu verknüpfen, sehen sich aber nicht nur die LehrerInnen-Ausbildungen an den neuen PHs in Österreich konfrontiert – es ist eine Forderung, die sich aus den gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen einer globalisierten Wissensgesellschaft, die wissenschaftlich fundierte, berufsqualifizierende Abschlüsse verlangt, speist.“²²⁰
- Auf der anderen, weitaus komplexeren, Seite befindet sich die internationale Diskussion und Herangehensweise mit dem aktuellen Thema

²²⁰ Mathies, Regine: Die Professionalisierung kaufmännischer BerufsschullehrerInnen in Österreich. Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik. Books on Demand. Norderstedt, 2012. Seite 13.

»PädagogInnenbildung NEU«. Komplexer deshalb, weil hier viele verschiedene Bildungszugänge und Meinungen aufeinanderprallen. „Die Umstellung auf die bologna-konforme Studienarchitektur und –struktur im Bachelor- und Mastersystem stellt die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, sowohl national als auch international, vor neue und besondere Herausforderungen; gleichzeitig impliziert sie aber auch die Chance auf eine »innere Reform«.“²²¹

Wichtig und notwendig sind beide Zugänge dazu, zumal das österreichische, nationale Bildungssystem mit dem europäischen und internationalen Bildungssystem jedenfalls kooperieren sollte.

Niklas Luhmann würde in diesem Zusammenhang von einem Subsystem Bildung in Österreich, einem Subsystem Bildung in Europa, einem Subsystem Bildung International und zahlreichen Subsystemen der einzelnen Nationen sprechen. Allesamt operieren und agieren in sich, innenwirksam, aber ebenso auch außenwirksam und anschlussfähig mit- und untereinander mit Hilfe von strukturellen Kopplungen. Zusammen bilden sie die »moderne Bildungsgesellschaft« als soziales und miteinander kommunizierendes System.

„Selbstverständlich sieht die Systemtheorie auch, daß die Pädagogik mit sich selbst im Moment nicht glücklich ist. Was sich dann an Hilfe anbietet, ist zunächst eine Art paradoxe Intervention im Mailänder Stil, also die Weisung: wenn du Dein Problem lösen willst, das Dich unglücklich macht, behalte es, denn Du brauchst es. Das zwingt, wenn (selten genug) erfolgreich, zu der Einsicht, daß das System sich selbst nur ändern (oder, nur selber verschieben) kann. Nichts anderes behauptet die Theorie selbstreferentieller Systeme.“²²²

Die funktionale Differenzierung bedeutet eine Verselbständigung des Funktionssystems Bildung und die Ausrichtung an und in sich selbst. Jegliche Innovationen, wie zum Beispiel die Professionalisierung und Neuausrichtung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, beschleunigen und verstärken den Vorgang der funktionalen Differenzierung neuerlich. Das Bildungssystem ist umwelttoffen und nimmt neue Ideen,

²²¹ Vgl.: Mathies, Regine: Die Professionalisierung kaufmännischer BerufsschullehrerInnen in Österreich. Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik. Books on Demand. Norderstedt, 2012. Seite 13.

²²² Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1988. Seite 378/379.

so sie nach ausreichender Selektion für systemgeeignet erscheinen, in das System auf. Es kommt zu einer Expansion des Funktionssystems Bildung und zu einem Anstieg der Komplexität des Bildungssystems. Diese Eigenkomplexität bedeutet jedoch gleichzeitig eine Unüberschaubarkeit über das eigene Funktionssystem, aber vor allem auch für fremde, andere Funktionssysteme.

Die gegenständlichen bildungsrelevanten und bildungspolitischen Diskussionen und Dialoge, die derzeit, sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene, geführt werden, sind mit dieser vermeintlichen »Unüberschaubarkeit« gleichzusetzen respektive vergleichbar. Ein neuer Weg, der für alle beteiligten Akteure und Akteurinnen gangbar ist, muss gefunden werden.

6.1 Umbruch, Aufbruch und Reform der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung

Weshalb die periodisch auftretenden Diskussionen rund um die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung – darin inkludiert sind selbstverständlich die Ausbildung, die Fortbildung und die Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen – gerade jetzt wieder an Aktualität gewonnen haben, mag viele Gründe haben.

Der **demografische Wandel, der Wechsel von Mangel und Überfluss an Pädagoginnen und Pädagogen** hat schon einmal dazu geführt, dass in Mangelzeiten die Quantität an Lehrkräften der Qualität vorgezogen worden ist. Dies hat sich einerseits in der vorzeitigen Rekrutierung von nicht fertig ausgebildeten Lehrkräften niedergeschlagen und andererseits schließlich auch in der Qualität der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung des Lehrpersonals und der Anwärtnerinnen und Anwärter für den pädagogischen Beruf.

„Mangelsituationen provozieren Notmaßnahmen aller Art und befördern hohen und schnellen output ohne Rücksicht auf die Ausbildungsqualität, Überfüllungskrisen ziehen personelle Sparmaßnahmen und Einschränkungen () sowie Standortschließungen nach sich.“²²³ Das bestätigt einmal mehr die eingangs erwähnte Aussage von Jürgen Oelkers:

²²³ Sandfuchs, Uwe: Qualitätskriterien zur Reform der Lehrerbildung. Zur aktuellen Situation. In: Bastian, Johann / Keuffer, Josef / Lehberger, Reiner (Hrsg.). Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle - Kritische Hinweise - Erfahrungen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 2005. Seite 125.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine periodische Krisenerscheinung, ganz gleich um welche Art von Krise es sich handelt.

Waren die letzten Jahrzehnte in Österreichs Bildungslandschaft und Bildungssystem eher von einer vermeintlichen »Lehrerinnen- und Lehrerschwemme« geprägt, so hat sich dieser Zustand in den letzten Jahren und insbesondere für die nächsten fünf bis fünfzehn Jahre dramatisch verändert. Bislang war die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur marginal ein Thema – es gab ja genug Pädagoginnen und Pädagogen. Nun hat sich das Blatt gewendet. Vertraut man den bildungspolitischen Prognosen und Statistiken, dass in etwa in den Jahren 2015 bis 2025 bis zu fünfzig Prozent aller derzeit im Bildungssystem beschäftigten Lehrkräfte in den Ruhestand versetzt werden beziehungsweise gehen, so bedeutet diese Tatsache für das gesamte Bildungssystems eine riesen großen Herausforderung. Nun ist das Bewusstsein in Österreich, auf Grund verschiedener Fakten, aber vor allem auf Grund der Tatsache, dass wir in etwa spätestens ab dem Schuljahr 2015/16 einen akuten Lehrerinnen- und Lehrermangel zu verzeichnen haben, soweit in der bildungspolitischen Seele gewachsen, dass man die prognostizierte Krise, den Mangel an Lehrkräften ernst zu nehmen scheint.

Die Kehrseite der Medaille ist aber, dass man gleichzeitig mit dieser Mangelkrise auch die Reform der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Angriff nehmen will und muss. Dagegen ist an sich nichts einzuwenden. Allerdings würde eine Reform im Sinne der Professionalisierung und höher Qualifizierung für die künftigen Pädagoginnen und Pädagogen gleichzeitig eine Verlängerung der Ausbildungszeit bedeuten. Die Pensionierungswelle auf der einen Seite und die Professionalisierung und Ausbildungsverlängerung auf der anderen Seite ergeben über kurz oder lange ein Rekrutierungsproblem in der gesamten Berufsgruppe der Pädagogen und Pädagoginnen. Verschiedene Gruppen von Expertinnen und Experten haben bereits versucht, die unterschiedlichsten Modelle, Möglichkeiten und Varianten zu finden. Aber auch dabei treten immer wieder Probleme auf. Die Kluft zwischen den beiden Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen, den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen, scheint immer größer zu werden. Mangel und Überfluss an Lehrkräften, sowie die Institutionenfrage und deren Zuständigkeiten sind teilweise der Grund, für Diskussionen rund um die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung.

„Der Zusammenhang zwischen den Ergebnissen institutionalisierter Bildungsprozesse einerseits und der Qualität bzw. Qualifizierung des Personals andererseits ist wieder ins öffentliche Bewusstsein gerückt.“²²⁴

Die Qualität und Qualifizierung des Lehrpersonals, die letztlich, wie weiter oben erwähnt wurde, im Zusammenhang mit dem vorhandenen Potential an Lehrkräften steht, wird manchmal für Lernergebnisstudien und dergleichen herangezogen. Ein direkter Zusammenhang der verschiedenen Parameter ist gegeben.

„Da Bildungspolitik und speziell Schul- und Lehrerausbildungspolitik nicht langfristig angelegt sind, sondern im Allgemeinen aktuellen Trends folgen und vom kurzfristigen Rhythmus von Legislaturperioden bestimmt sind, bleibt der Wechsel von personeller Aufblähung und Limitierung sowohl für die Lehre an den Universitäten als auch für die Forschung maßgebend.“²²⁵ Für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften ist diese Art der Rekrutierung des Lehrpersonals jedoch kontraproduktiv.

Demografische Veränderungen, konjunkturelle Schwankungen, **Trends und Ergebnisse von Schulleistungsvergleichs-Studien** sind weder für die Unterrichts-, noch für die Schulforschung relevante Befunde, um eine Professionalisierung und höher Qualifizierung der Lehrkräfte zu bewirken respektive zu erreichen. Natürlich sind international durchgeführte Testungen im Bildungsbereich und deren Auswertungen (Studien) ein wesentlicher Faktor für bildungsrelevante Konsequenzen und Veränderungen, welche eine Verbesserung im Sinne der Nachhaltigkeit für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung nach sich ziehen sollten.

Ob nun die internationalen Testungen und deren Ergebnisauswertungen wie die PISA-, TIMSS-, LAU- oder IGLU-Studien ausschlaggebend für diese neuerlichen Diskussionen sind, oder ob es viel mehr die Umstellung auf die Bologna-Architektur sein könnte, ist vermutlich nicht wirklich ausschlaggebend. Die Rolle der Pädagoginnen- und Pädagogen und deren Aus-, Fort- und Weiterbildung wird neuerlich

²²⁴ Sandfuchs, Uwe: Qualitätskriterien zur Reform der Lehrerbildung. Zur aktuellen Situation. In: Bastian, Johann / Keuffer, Josef / Lehberger, Reiner (Hrsg.). Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle - Kritische Hinweise - Erfahrungen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 2005. Seite 125.

²²⁵ Sandfuchs, Uwe: Qualitätskriterien zur Reform der Lehrerbildung. Zur aktuellen Situation. In: Bastian, Johann / Keuffer, Josef / Lehberger, Reiner (Hrsg.). Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle - Kritische Hinweise - Erfahrungen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 2005. Seite 126.

diskutiert und in Frage gestellt; die Qualität und Professionalität stehen dabei im Vordergrund und das ist wichtig und gut.

„Die ernüchternden Ergebnisse nationaler und internationaler Schulleistungsvergleiche, Evaluation von Lehre und Forschung in der universitären LehrerInnenbildung und der Bologna-Prozess haben den Blick wieder vermehrt auf die Rolle von LehrerInnen und LehrerInnenbildung gelenkt.“²²⁶ Angesichts der medialen Ausschlichtung der Ergebnisse hinsichtlich der Leistungsvergleichsstudien, vor allem der PISA-Studie, ist es natürlich naheliegend, dass die neuerlich aufflammenden Diskussionen rund um die PädagogInnenbildung NEU in direktem Zusammenhang mit den PISA-Testungen (um nur ein Beispiel zu nennen) stehen könnten. „PISA war und ist eine Herausforderung für das Bildungssystem in allen seinen Elementen und Umfeldbedingungen.“²²⁷ Vielleicht ist das Ergebnis der PISA-Studie und die Veröffentlichung dieser aber nur der Stein des Anstoßes für etwas, das schon lange notwendig war, gewesen. Wie auch immer; die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung ist zu einem, für jeden von uns, aktuellen Thema geworden und diesem wird, sowohl von gesellschaftlicher als auch von der bildungspolitischen Seite her die notwendige Aufmerksamkeit und Wichtigkeit zugeschrieben.

Die Ergebnisse von Schulleistungsvergleichsstudien sind möglicher Weise ein Indikator dafür, dass im Bereich der Schule, der Bildung etwas nicht so läuft, wie es von SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, ExpertInnen und der Schulbehörde erwartet wird. Es wird versucht, die Ursache dieses vermeintlichen Defizits zu finden, um diesen schulischen Mangel zu beheben: Schulen, Pädagoginnen und Pädagogen, die jeweilige Ausbildung, das gesamte Schul- und Bildungssystem wird hinterfragt. Viele Gründe, Ursachen und Möglichkeiten werden gefunden. Die PädagogInnenbildung NEU war eine Möglichkeit, um der Ursache für die nicht so erfolgreich absolvierten nationalen und internationalen Testungen entgegenzuwirken. Über eine neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll versucht werden, eine gute respektive noch bessere Verbindung von Lehre, Wissenschaft und Forschung sowie Praxis in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der künftigen Pädagoginnen und Pädagogen einzubauen und zu verbessern. Untersuchungen und bilaterale Gespräche mit Bildungsexpertinnen und –

²²⁶ Mathies, Regine: Die Professionalisierung kaufmännischer BerufsschullehrerInnen in Österreich. Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik. Books on Demand. Norderstedt, 2012. Seite 11.

²²⁷ Terhart, Ewald: Lehrerbildung nach PISA. Welche Konsequenzen kann man aus den aktuellen Leistungsvergleichsstudien für die Lehrerbildung ziehen? In: Merckens, Hans (Hrsg.). Lehrerbildung in der Diskussion. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Leske+Budrich. Opladen, 2003. Seite 167.

experten aus Ländern, die im Rahmen der internationalen Bildungsvergleiche sehr gut und gut abgeschnitten haben, waren dabei sehr unterstützend.

Um sich mit der Thematik PädagogInnenbildung NEU näher befassen zu können, erscheint es hilfreich, vorab einen kurzen Einblick in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich, zu geben.

6.1.1 Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich

Das Bild der österreichischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist äußerst differenziert. Das ist auch mit ein Grund, weshalb eine Reform in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht einfach erfolgen kann. In Österreich gibt es auf Grund der Differenziertheit und Zweiteilung (Allgemeinbildung und Berufsbildung) des Schulsystems verschiedene Gruppen von Lehrerinnen und Lehrer und dementsprechend beziehungsweise daraus resultierend verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten und -schienen. Diese Strukturen haben sich über eine sehr lange Zeit herausgebildet. Es sind gewachsene Strukturen, die sich bewährt haben und anerkannt sind.

Der Status quo der LehrerInnenbildung 2012 ²²⁸:

Allgemeinbildende LehrerInnen (LehrerInnen mit Lehramt)			Berufsbildende LehrerInnen		
APS		AHS	Akademische FachtheoretikerInnen (für höhere Schulen)	Nicht-akademische BB-LehrerInnen (FachpraktikerInnen)	
<u>Voraussetzung:</u>					
Reifeprüfung + Aufnahmeverfahren		Reifeprüfung	Fachliche Ausbildung		
			Akademisches Fachstudium	Meisterprüfung oder Gleichwertiges	
			+ mindestens 4-jährige einschlägige Praxis nach dem Studium	+ mindestens 4-jährige einschlägige Praxis nach der Meisterprüfung oder Gleichwertigem	
<u>Ausbildungsinstitutionen:</u>					
APS an den PHn		AHS an den UNIs	An den PHn		
<u>Ausbildungsdauer:</u>					
VS	HS				
6 Semester an der PH	6 Semester an der PH	10 (+) Semester / 2 Fächer an der UNI	12 EC in 4 Semestern berufsbegleitend	6 Semester PH (4 Semester berufsbegleitend, 2 Semester Vollstudium aber bezahlt)	
<u>Ausbildungsabschluss:</u>					
Lehramtsprüfung BEd <i>Bisher Diplom- pädagogInnen</i>		Magister/ Magistra	Lehramtsprüfung		
			BS	Andere	
				Fachgruppe I, II, III	Fachgruppe A, B
				BEd	

²²⁸ Eigene Darstellung der Tabelle zum Status quo der LehrerInnenbildung 2012.

Wie aus dieser Tabelle ersichtlich, ist das österreichische Schulsystem ebenso wie die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen zweigeteilt. Im Schulsystem kann ab der 9. Schulstufe zwischen dem allgemeinbildenden und dem berufsbildenden Schulbereich gewählt werden. Diese Zweiteilung bedingt eine hohe Differenziertheit insbesondere im berufsbildenden Schulbereich. Diese Differenziertheit spiegelt sich in der PädagogInnenbildung wieder.

Zum gegenständlichen Zeitpunkt (2011/2012) sind rund 71.500 Pädagoginnen und Pädagogen an allgemeinbildenden Pflichtschulen, in etwa 4.900 an Berufsschulen und rund 41.600 an Bundesschulen - Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS), Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) und Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) - beschäftigt.

Dienst- und Besoldungsrechtlich gibt es für die Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer so wie die Bundesschullehrerinnen und Bundesschullehrer eine eindeutige Unterscheidung:

Die Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer werden in ihrem jeweiligen, dem Schulstandort entsprechenden Bundeslandeinstellt. Die Kosten für die Besoldung dieser Gruppe werden zu 100% über den so genannten Finanzausgleich vom Bund übernommen.

Bei den Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern übernimmt der Bund 50% der anfallenden Kosten für die Besoldung. Ganz anders verhält es sich bei den Lehrerinnen und Lehrern für AHS, BHS und BMS.

Bundesschullehrerinnen und Bundesschullehrer werden vom Bund eingestellt und auch die Besoldung erfolgt über den Bund.

Wie bereits erwähnt, wird sich die Situation der Personalressourcen in wenigen Jahren dramatisch zuspitzen. Auf Grund der Alterspyramide und den verschiedenen Prognosen in der Berufsgruppe der Pädagoginnen und Pädagogen kann zum jetzigen Zeitpunkt schon davon ausgegangen werden, dass im Zeitraum zwischen 2012 (2015) und 2025 rund 50% der derzeit beschäftigten Lehrpersonen in Pension gehen wird. Bei einer derzeitigen Gesamtzahl von rund 118.000 Lehrkräften bedeutet das, dass fast 60.000 in pädagogischen Beruf bedienstete Personen in Pension gehen werden.

Faktum ist aber auch, dass es bereits zum Zeitpunkt der Drucklegung der Dissertation an gut qualifizierten und professionellen Lehrkräften österreichweit mangelt. Das bestätigt eine Meldung der Zeitung »Die Presse« vom 03.09.2012, dem ersten Schultag

des Schuljahres 2012/2013 im östlichen Österreich: „Montag wird in jeder Klasse ein Lehrer stehen, das haben die Landesschulräte von Wien, Niederösterreich und dem Burgenland versprochen. Trotz Lehrermangels. Möglich ist das teilweise nur deshalb, da immer mehr Sondervertragslehrer eingesetzt werden. Neben Quereinsteigern aus der Wirtschaft steht dabei auch eine steigende Zahl an Lehramtsstudenten in den Klassen.“²²⁹

Dieser Tatbestand schafft eine Situation, die vergleichbar ist mit einem Zustand, den es bereits vor vierzig oder fünfzig Jahren schon einmal gegeben hat. Auch damals wurden nicht fertige Lehrkräfte, Lehramtsstudenten für die Aufrechterhaltung des Regelunterrichts herangezogen. Ohne Abschluss, ohne Praxis, ohne ausreichende Qualifikation ohne richtige und fixe Anstellung wurden Lehramtsstudentinnen und –studenten für den Unterricht verpflichtet. „Auch in den Sechziger- und Siebzigerjahren wurden Lehramtsstudenten als Lückenfüller eingesetzt und schieden dann wieder aus dem System aus – ein Szenario, das sich nicht wiederholen sollte.“²³⁰

Neben einer enormen psychischen Belastung, da die Aufnahmeverträge nur befristet sind, kommt eine weitere Unsicherheit hinzu. Das Unterrichtspraktikum, welches im Anschluss an das Studium zu absolvieren ist, muss entweder mit bereits mehrjähriger Berufspraxis absolviert werden, oder fällt ganz aus. Es handelt sich dabei weder um eine geplante noch wünschenswerte Situation.

Jegliche Überlegungen hinsichtlich einer neuen und professionelleren Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, deren Ausbildungsdauer sich jedenfalls verlängern würde, müssen diesen Tatbestand mit denken respektive berücksichtigen, um das österreichische Bildungssystem weiter aufrecht zu erhalten.

6.1.2 Gender Aspekte – Gibt es mehr Frauen oder Männer, die den pädagogischen Beruf ergreifen?

Wir leben im 21. Jahrhundert in einer modernen Gesellschaft. Geschlechterspezifisches und geschlechtersensibles Denken begegnen uns heute immer und überall. Vor allem aber wenn es um allgemein gültige Texte und Reglementierungen geht, sowie geschlechterspezifische berufliche Ausbildungs- und Anstellungsmöglichkeiten. Diese

²²⁹ Neuhauser, Julian: Lehrermangel: Wenn Studenten den Unterricht retten. In: Die Presse. Montag, 3. September 2012. Seite 20.

²³⁰ Neuhauser, Julian: Lehrermangel: Wenn Studenten den Unterricht retten. In: Die Presse. Montag, 3. September 2012. Seite 20.

Thematik hat die Gesellschaft schon immer begleitet, das ist an sich kein Novum. Mit zunehmender gesellschaftlicher Modernisierung und politischer Demokratisierung spielte und spielt die Gleichberechtigung von Mann und Frau, sowohl im gesellschaftlichen Leben, als auch im politischen Entscheidungsprozess eine wichtige Rolle. „Dass allerdings zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Frage der Geschlechterneutralität und die Diskussionen um Geschlechterhierarchien, obgleich die sprachliche Gleichbehandlung, die politische Gleichberechtigung und gesetzliche Gleichbehandlung außer Streit stehen, immer noch Thema sind, erscheint höchst bedenklich.“²³¹

Im beruflichen Bereich ist das Thema bezüglich geschlechtsspezifischer Besetzung zu Gunsten männlicher Bewerber und einer so genannten Quotenregelung aufgrund der Aktualität sehr häufig in den Medien zu finden. Schenkt man den dort angeführten Zahlen und Daten Glauben, so werden auch im 21. Jahrhundert höher qualifizierte Posten noch immer der männlichen Domäne vorbehalten, respektive ist die Einkommensschere zwischen Männern und Frauen (zu Gunsten der Männer) eklatant.

Die politische Gleichberechtigung ist vermutlich einer der wenigen Handlungsfelder, in welchem man in Österreich, im Sinne einer demokratischen Republik, von Gleichberechtigung sprechen kann.

Ganz anders verhält es sich jedoch im Zusammenhang mit der sprachlichen Gleichbehandlung und Gleichstellung. Vor allem im Bereich der Judikatur, der Ausformulierung von Gesetzestexten und Verordnungen liegt Österreich in der Gender-Frage noch weit hinten nach. Hier könnte man meinen, dass sich der so genannte Androzentrismus, trotz Bewusstseinsveränderung und Offensichtlichkeit, immer noch weiterentwickelt. „Während Sexismus Minderwertigkeit von Frauen (»Frauen können nicht logisch denken«) und Rechtmäßigkeit von Geschlechtsrollenstereotypen (»Kinder, Küche, Kirche«) offen propagiert, wirkt Androzentrismus diskret und setzt Mensch und Mann gleich. Da diese Gleichsetzung praktisch wortlos erfolgt und zumeist unbewusst praktiziert wird, ist Androzentrismus weniger leicht zu erkennen als unverhüllt vorgetragener Sexismus.“²³² Wenn man Gleichberechtigung im sprachlichen Gebrauch so offen anspricht und diskutiert, dann muss davon ausgegangen werden, dass sich im Bereich Gleichberechtigung etwas verändert hat und dass diese gesellschaftlichen

²³¹ Lenitz-Zeitler, Patrizia: Politische Bildung im Österreichischen Bildungssystem. Politische Bildung im berufsbildenden Schulwesen. Wien, 2009. Seite 119.

²³² Rosenberger, Siegrinde K. / Sauer, Birgit: Politikwissenschaft und Geschlecht. Facultas Verlag. Wien, 2004. Seite 27.

Veränderungen in künftige Aktivitäten und gesellschaftliche relevante sprachliche Ausformulierungen auch Einfluss finden sollten. Tradierte sprachliche Gebräuchlichkeiten müssen nicht immer ewige Gültigkeit haben. Auch Traditionen können, wenn es notwendig ist, aufgebrochen werden.

Der Gender-Aspekt ist ein innovativer Aspekt, der in allen relevanten Bereichen Berücksichtigung finden sollte.

Die Worte »gender«, »Gendermainstream«, »gegendert« und so weiter werden im aktuellen Sprachgebrauch sehr häufig verwendet, aber nicht unbedingt jede beziehungsweise jeder weiß, was sie bedeuten. „Sprachlich Feinfühlige mögen protestieren, aber das Wort »gendern« scheint sich durchzusetzen, allerorten wird »gegendert«. Was dieses Verb genau bedeuten soll, ist nicht so klar, eine praktikable Interpretation ist wohl: man schaut darauf, dass Männer und Frauen in einem bestimmten Bereich, etwa beim Medizinstudium, die gleich Chancen haben.“²³³ Aber man kann dieses Thema nicht alleine auf Chancengleichheit reduzieren. Immerhin geht es eben in vielen Bereichen der modernen Gesellschaft, in der wir leben, um Gleichberechtigung. Alleine die sprachliche Gleichberechtigung hinsichtlich geschlechterspezifischer und geschlechterneutraler Schreibweise.

Gerade im Zusammenhang mit der PädagogInnenbildung NEU werden die Begriffe Pädagoginnen, Pädagogen, Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen, Schüler etc. immer wieder verwendet und jede beziehungsweise jeder überlegt wie man die Begriffe am einfachsten schreiben kann und dennoch im Sinne des Gender Aspektes niemanden vergisst respektive verletzt.

„Dahinter steht eine Ideologie, die »Queer-Theorie«. Sie behauptet, dass geschlechtliche Identität nicht natürlich ist, sondern kulturell konstruiert wird - und wieder dekonstruiert werden kann.“²³⁴ Systemtheoretisch betrachtet, hat sich die geschlechtliche Identität aus dem System heraus, autopoietisch, entwickelt. Selbstreflexiv und innerhalb des Systems sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede, vor dem Hintergrund des biologischen und des sozialen Geschlechts, entstanden. „Die Unterscheidung des sozialen Geschlechts in der Gesellschaft (Gender – Geschlecht, Bezeichnung für die Geschlechtsidentität) und dem biologischen Geschlecht (Sex – Geschlechtlichkeit) wird von den Anhängerinnen und Anhängern der Queer Theorie zumeist pauschal

²³³ Kramar, Thomas: Gender Trouble: Wie die „Queer-Theorie“ das Geschlecht umdeutet. In: Die Presse vom 04.09.2010. Seite 23.

²³⁴ Kramar, Thomas: Gender Trouble: Wie die „Queer-Theorie“ das Geschlecht umdeutet. In: Die Presse vom 04.09.2010.

abgelehnt.“²³⁵ Da jedoch hinsichtlich der Gleichberechtigung die Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht nicht wirklich relevant ist, weil vor allem darum geht einen grundsätzlichen geschlechterspezifischen Unterschied sichtbar zu machen, spielt diese Unterscheidung generell keine Rolle.

„Gender Mainstreaming umschreibt ein Konzept, Frauenpolitik als Querschnittsaufgabe in alle Ressorts und Verwaltungen mit dem Ziel zu integrieren, staatliches Handeln auf allen Ebenen und in allen Bereichen auf seine geschlechtsspezifischen Auswirkungen zu überprüfen und dadurch die Benachteiligung von Frauen zu beseitigen. In Ergänzung zur Frauenförderung soll Gender Mainstreaming die Geschlechterdifferenz in den »Hauptstrom« (Mainstream) aller Policies integrieren. Der Begriff konnte sich nach der Dritten Weltkonferenz der Vereinten Nationen in Nairobi 1985 etablieren. Das Prinzip des Gender Mainstreamings wurde im EU-Recht im Vertrag von Amsterdam 1997 kodifiziert und gilt mithin verbindlich für alle EU- Mitglieder.“²³⁶

Daraus ergeben sich auch gewohnheitsbedingte Begrifflichkeiten. „In der androzentrischen Gewohnheit von Entgeschlechtlichung (z.B. geschlechtliche Neutralisierung männlich genormter und entlohnter Erwerbsarbeit) und Vergeschlechtlichung (z.B. Kodierung bestimmter Tätigkeiten als weibliche »Beziehungs- oder Liebesarbeit« die ohne Entgelt zu erbringen ist) ist Methode zu erkennen, zumal sie systematisch auf eine Konservierung männlicher Vorteile und Universalisierung des männlichen Standpunkts hinausläuft.“²³⁷

Diese erwähnte Kodierung bestimmter Tätigkeiten und Zuordnung von Aufgabenfeldern bekommt, aus Sicht der Autorin, auch im Zusammenhang mit der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen eine tragende Rolle. Immerhin sind die weiblichen Pädagoginnen in einer Überzahl. Schon seit jeher war der Lehrberuf eher der weiblichen Personengruppe zugeschrieben, vor allem aber im Sekundarbereich in bestimmten Fächern und Gegenstände war hier ein eklatanter Unterschied beziehungsweise eine eindeutige geschlechterspezifische Zuordnung zu bestimmten Gegenständen zu bemerken.

Bestimmte Berufe werden auch heute noch automatisch mit einem bestimmten Geschlecht in Verbindung gebracht. Im Zuge der Pädagoginnenbildung NEU hat man

²³⁵ Vgl. Kramar, Thomas: Gender Trouble: Wie die „Queer-Theorie“ das Geschlecht umdeutet. In: Die Presse vom 04.09.2010.

²³⁶ Rosenberger, Sieglinde K. / Sauer, Birgit: Politikwissenschaft und Geschlecht. Facultas Verlag, Wien, 2004. Glossar, Seite 259.

²³⁷ Rosenberger, Sieglinde K. / Sauer, Birgit: Politikwissenschaft und Geschlecht. Facultas Verlag, Wien, 2004. Glossar, Seite 27.

sich auch diesem Thema gewidmet zumal es in der heutigen Zeit diesbezüglich keine eindeutige geschlechtsspezifische Zuordnung gibt und geben sollte und weil, sowohl Frauen als auch Männer für den pädagogischen Beruf geeignet sein können, unabhängig von ihrem Geschlecht.

Ganz interessant erscheint, die Geschlechterverteilung über die Zeit hinweg zu betrachten. Zu Beginn der Schul- und Unterrichtspflicht waren die Lehrkräfte fast ausschließlich männlich. Das hat sich im Laufe der Zeit so weit geändert, dass sich der Lehrberuf zunehmend verweiblicht hat. Heute ist die Tendenz gegeben, dass der Lehrberuf über alle Schulformen hinweg betrachtet von weiblichen Lehrkräften ausgeübt wird.

Die Modernisierung der Gesellschaft hat auch hier Einzug gefunden. Kurios erscheint daher, dass sich in den verschiedensten schulischen gesetzlichen Unterlagen, wie zum Beispiel im Schulorganisationsgesetz, heute noch die geschlechtsspezifischen Bezeichnungen wie »Lehrer« und »Schüler« finden.

SchOG §2a

„Personenbezogene Bezeichnungen in diesem Bundesgesetz sowie in den auf Grund dieses Bundesgesetzes erlassenen Verordnungen, wie z.B. »Schüler« und »Lehrer«, umfassen Knaben und Mädchen bzw. Männer und Frauen gleichermaßen, außer es ist ausdrücklich anders angeordnet.“²³⁸

6.2 PädagogInnenbildung NEU

Wie bereits erwähnt, ist der Beruf der Lehrerin, des Lehrers respektive aller Pädagoginnen und Pädagogen insofern etwas Besonderes, weil irgendwann jede und jeder von uns damit konfrontiert wird.

„Wenige Berufe erfordern eine derart vielseitige Kompetenz wie die des Lehrers. Zu ihr gehören fachliches Können, starke persönliche Präsenz und Ausstrahlung und flexibles Reagieren auf sich ständig verändernde Situationen genauso wie intuitives Gespür, Verständnis für völlig unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten, Widerstandskraft,

²³⁸ Schulorganisationsgesetz – SchOG. In: Kodex des österreichischen Rechts. Schulgesetz. 8. Auflage. 2006. Kundmachungsorgan. BGBl. Nr. 242/1962. Seite 392.

Geschick bei atmosphärischem Gegenwind und – vor allem – Führung.“²³⁹ Der Beruf der Lehrerin, des Lehrers muss aus der Berufung heraus kommen. Wenn gesagt wird, dass nur die Besten den Lehrberuf ergreifen dürfen, dann ist das aus der Sicht der Autorin ein bisschen zu kurz gegriffen: nicht nur die Besten sondern auch jene, die dafür am Geeignetsten erscheinen, sollten tatsächlich einen pädagogischen Beruf ergreifen. Die Herausforderungen an den Lehrberuf sind so umfangreich, vielseitig, verantwortungsvoll und anspruchsvoll, dass Kompromisse, die unter Umständen vielleicht schon zu Beginn der Ausbildung eingegangen werden, keinen Platz haben. Gute Pädagoginnen und Pädagogen müssen ausgewogene Persönlichkeiten sein, die sich mit ihrem Beruf voll identifizieren und darin während der gesamten Pädagoginnen- und Pädagogenlaufbahn authentisch bleiben, aufgehen und sich verwirklichen. Ein Abtasten im Sinne einer Selbstreflexion im Vorfeld, bevor die Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung beginnt, wäre sinnvoll und notwendig.

Vor dem Hintergrund der gestuften Bologna-Studienarchitektur, den steigenden Zahlen an Fachhochschulen sowie den Bestrebungen nach höher Qualifizierung, Professionalisierung und lebenslangem Lernen, haben die Reformdiskussionen rund um die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung wieder einmal neu begonnen.

Ende 2008 haben sich Bundesministerin Dr. Claudia Schmidt (BMUKK) und Bundesminister Dr. Johannes Hahn (BMWF) auf Basis des damaligen Regierungsübereinkommens darauf geeinigt, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung reformiert werden muss. Die Zukunft der pädagogischen Berufe und der damit einhergehenden Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung soll verändert und neu gedacht werden. Da sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bislang jedoch auf die beiden großen Institutionen, Pädagogische Hochschulen und Universitäten, aufteilt hat, muss ein gemeinsamer Weg gefunden werden. Ein solches »Jahrhundertprojekt« lässt sich aber keinesfalls von heute auf morgen umsetzen. Dazu bedarf es vieler Gespräche, Diskussionen, Überlegungen und vor allem kann dieses Projekt nur schrittweise umgesetzt werden. Darüber waren sich auch die beiden Ministerien einig.

Es handelt sich um einen wichtigen Entwicklungsprozess der pädagogischen Berufe.

²³⁹ Bauer, Joachim: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Wilhelm Heyne Verlag. 4. Auflage. München, 11/2008. Seite 53.

Siehe Anlage 3: Prozess »PädagogInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe«.

»Step by step«, in vier grob strukturierten Phasen mit einem dahinterliegenden Zeitplan, hat man begonnen, die PädagogInnenbildung NEU auf Schiene zu bringen.

- Phase 1 – Entwicklung
- Phase 2 – Beteiligung
- Phase 3 – Verdichtung
- Phase 4 – Umsetzung

Siehe Anlage 3 – Prozess „PädagogInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Beruf“.

6.2.1 Phase 1 – Die Entwicklung

Die Phase der Entwicklung »LehrerInnenbildung NEU« war für die Zeit von Jänner bis Dezember 2009 geplant. Am 26. Jänner 2009 erfolgte mit einer Pressekonferenz, zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, von beiden Ministerien der so genannte »Startschuss« für die »LehrerInnenbildung NEU«. Bundesministerin Dr. Claudia Schmidt (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) und Bundesminister Dr. Johannes Hahn (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) luden gemeinsam zu dieser Pressekonferenz ein. Die Neugestaltung beziehungsweise Reform der LehrerInnenausbildung und die damit notwendigen und verbundenen Rahmenbedingungen bildeten den inhaltlichen Schwerpunkt dieser Konferenz. Neben den wichtigen Fakten und Daten wurde unter anderem bekannt gegeben, dass eine Gruppe namhafter nationaler und internationaler Expertinnen und Experten bis Ende 2009 die zentralen und wichtigen Eckpunkte für eine moderne, professionelle und höher qualifizierte Lehrkörperausbildung in den so genannten »Empfehlungen der ExpertInnengruppe« ausarbeiten und den beiden Auftraggebern (BMUKK und BMWF) vorlegen wird. Die wesentlichsten und zentralsten Punkte dieser Pressekonferenz bildeten:

- Die reformierte und damit moderne Ausbildung aller im pädagogischen Lehrberuf tätigen Personen soll künftig, in Anpassung an die Bologna-Studienarchitektur, auf »tertiärem« Niveau erfolgen.

- Als Orientierungshilfe für die künftigen Studierenden und Qualitätssicherungsinstrument soll es künftig so genannte Eignungsbeziehungsweise Aufnahmeverfahren geben, die für alle LehrerInnenausbildungsinstitutionen gelten sollen.
- Das erklärte gemeinsame Ziel wäre, die LehrerInnenbildung NEU noch in der laufenden Regierungsperiode (bis 2013) umzusetzen.
- Im Vordergrund der neuen Ausbildung müssen die Kinder und auch die künftigen Pädagoginnen und Pädagogen stehen.
- Die LehrerInnenbildung NEU soll durch Mobilität, Durchlässigkeit und Transparenz gekennzeichnet sein. Auch die Anerkennungsmodalitäten sollen einer einheitlichen Regelung zugeführt werden.

Diese zentralsten und wichtigsten Eckpunkte gelten, auch wenn es sich bei der LehrerInnenbildung NEU um einen Entwicklungsprozess handelt, weitgehend unverändert auch im Jahr 2012 noch.

Um all diese Eckpunkte verwirklichen zu können und die LehrerInnenbildung NEU in korrekter und innovativer Form auf Schiene zu bringen, wurde die Gruppe der Expertinnen und Experten mit diesem Entwicklungsprojekt beauftragt.

„Den Vorsitz übernahm Mag. Dr. Peter **Härtel**, der Geschäftsführer der steirischen volkswirtschaftlichen Gesellschaft.

Zu den Mitgliedern zählten:

PD DDr. Ulrike **Greiner**, Rektorin der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

Univ.-Prof Dr. Stefan **Hopmann** von der Universität Wien.

Bettina **Jorzik**, Programmleiterin »Studienreform, akademischer Nachwuchs«, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in Essen.

Prof. Dr. Marlies **Krainz-Dürr**, Rektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten.

Ao. Univ.-Prof Dr. Arthur **Mettinger**, Vizerektor Entwicklung der Lehre und Internationalisierung der Universität Wien.

Ao. Univ.-Prof. Dr. Martin **Polaschek**, VR für Studium und Lehre der Universität Graz.

Univ.-Prof. Dr. Michael **Schratz**, Universität Innsbruck.

Mag.a Martina **Stoll**, stellvertretende wissenschaftliche Leiterin des Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung und

Prof.Dr. Willi **Stadelmann**, Direktor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ und Präsident der Schweizerischen Konferenz der Rektoren der Pädagogischen Hochschulen SKPH.²⁴⁰

Die Zusammensetzung der Expertinnen- und Expertengruppe zeigt, dass es sich um namhafte Expertinnen und Experten aus den verschiedensten Bildungsbereichen handelt. Gemeinsam haben sie versucht, grundlegende und notwendige Veränderungen hinsichtlich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur erarbeiten. Es wurde versucht, mit Hilfe der unterschiedlichsten Sichtweisen und Herangehensweisen die verschiedensten Interessen, Zugänge, Argumente so wie Denkweisen und Modelle zu analysieren und strukturieren. Die Tatsache, dass die Bologna–Studienarchitektur jedenfalls Berücksichtigung finden sollte, wurde mit eingearbeitet. „Damit soll sowohl ein differenzierter Einblick in die Diskussionen konkreter Modelle einer Lehrerbildung in Bachelor-Master-Strukturen als auch eine Einführung in die Besonderheit dieses Entwicklungsprozesses ermöglicht werden.“²⁴¹

Die Expertinnen- und Expertengruppe war sich der Verantwortung gegenüber dem Europäischen Hochschulraum, der damit verbundenen respektive beabsichtigten Mobilität, Durchlässigkeit, Vergleichbarkeit von Studiengängen und Einführung des EC-Punktesystems bewusst. Dass diese grundsätzliche Veränderung der Studienmodelle, sowohl in Bezug auf die Studienarchitektur, als auch auf die Studieninhalte, hinsichtlich Professionalisierung und höher Qualifizierung, nicht ohne entwicklungstechnische Folgen und Nebenfolgen sowie Probleme abläuft, ist und war augenscheinlich. Trotzdem hat die Gruppe versucht, einen gemeinsamen und für alle tragbaren Konsens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu finden.

Am 18. Dezember 2009 wurden die »Empfehlungen (zur LehrerInnenbildung NEU/Die Zukunft der pädagogischen Berufe) der ExpertInnengruppe« an die beiden Auftraggeber, das BMUKK und das BMWF, übergeben. Diese Kurzfassung der Empfehlungen – der Endbericht (die endgültige Version in der Langfassung) folgte, wie vereinbart, im Jahr 2010 – umfasste dreiundzwanzig Seiten. Neben der eigentlichen

²⁴⁰ Vgl. Härtel, Peter et al.: LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. 2. Auflage. Wien, März 2010. Seite 89.

²⁴¹ Bastian, Johannes / Keuffer, Josef / Lehberger, Reiner: Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor – Master – System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 2005. Seite 7.

Aufgabenstellung und Vorbemerkung folgten die Ergebnisse respektive Empfehlungen der ExpertInnengruppe.

6.2.2 Phase 2 – Die Beteiligung

Die Phase der Beteiligung LehrerInnenbildung NEU war für die Zeit von Februar bis Oktober 2010 geplant. Mit Anfang des Jahres 2010 erfolgte, auf Grund der politischen Situation in Österreich, ein Wechsel in der Regierung. Bundesminister Dr. Johannes Hahn wurde von Bundesministerin Dr. Beatrix Karl abgelöst.

Die im Dezember 2009 überreichte »Kurzversion der Empfehlungen« wurde schließlich am 26.03.2010 in Form des ausformulierten und redigierten Endberichtes der Empfehlungen (die endgültige Version des Endberichtes umfasste schließlich 92 Seiten) abgeschlossen und veröffentlicht. In einem Schreiben von Bundesministerin Dr. Claudia Schmidt (BMUKK) und Bundesministerin Dr. Beatrix Karl (BMWf) wurden rund 250 Stakeholder über die Veröffentlichung des Endberichtes der **»Empfehlungen der ExpertInnengruppe (März 2010)« zur LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe**, informiert und gleichzeitig eingeladen, sich, im Rahmen von Gesprächsrunden mit den Mitgliedern der Expertinnen- und Expertenkommission sowie der Möglichkeit, Stellungnahmen zu verfassen, am Diskussions- und Dialogprozess zu beteiligen. Abgerundet und abgeschlossen wurde diese Phase durch eine Pressekonferenz am 20. Oktober 2010 über die »Herbstaktivitäten zur LehrerInnenbildung« mit Bundesministerin Dr. Claudia Schmied: Für die dritte Phase (Verdichtungsphase) waren vier Stakeholderkonferenzen geplant.

6.2.3 Phase 3 Die Verdichtung

Die Phase der Verdichtung LehrerInnenbildung NEU war für die Zeit von November bis Dezember 2010 geplant.

Diese **vier Stakeholderkonferenzen** waren für den Herbst 2010 (von November bis Dezember 2010) in Linz, Wien, Graz und Innsbruck geplant. Die vier Städte beziehungsweise Termine für die Stakeholderkonferenzen wurden nicht willkürliche ausgesucht, sondern so ausgewählt, dass die vier Konferenzen bundesweit für alle am Bildungssystem und am Entwicklungsprozess der PädagogInnenbildung NEU beteiligten und insbesondere interessierten sowie verantwortlichen Akteurinnen und

Akteure sowohl zeitlich, als auch lokal genug Spielraum hatten, um einen dieser Termine wahrnehmen zu können. Man war bestrebt, all diesen Personen jedenfalls die Möglichkeit und Gelegenheit zu bieten, mitzudiskutieren und – in den Dialog zu treten, schließlich galt es, die nachfolgend angeführten Ziele dieser Stakeholderkonferenzen zu erreichen, was durch die gemeinsame Erarbeitung der Thematik leichter möglich sein sollte.

„Ziele der Stakeholderkonferenzen

- Stärkung des gemeinsamen Bildes zur Zukunft der pädagogischen Berufe
- Zwischenbilanz zu bisherigen Stakeholder-Gesprächen und Stellungnahmen
- Herausarbeiten der erfolgskritischen Punkte für die neue PädagogInnenbildung
- Fokussierung von Chancen und Potenzialen sowie von Empfehlungen, Anliegen und Bedenken aus Sicht der anwesenden Stakeholder(-Gruppen)
- Einbinden sämtlicher Stakeholder mit Blickrichtung Start der Umsetzung
- Klarheit bzgl. der nächsten Schritte“²⁴²

Die Beteiligung an diesen vier Stakeholderkonferenzen war erwartungsgemäß hoch; zu Beginn der Erstellung der Einladungslisten wurde versucht für die einzelnen Standorte eine ausgewogene Mischung der Stakeholder und der für das österreichische Bildungssystem und die PädagogInnenausbildung verantwortlichen Akteurinnen und Akteure zu erstellen. Das große Interesse an dieser Thematik, aber auch die Tatsache, dass von den verschiedensten eingeladenen Institutionen teilweise mehr Personen an den Konferenzen teilnehmen wollten und teilnahmen, spiegelte sich in den Teilnehmerzahlen wieder. Einmal mehr kam auch hier der olympische Gedanke »Dabeisein ist alles« zum Tragen. Niemand wollte sich vorwerfen, nicht dabei gewesen zu sein, und vielleicht nicht reagiert zu haben. Alle damit befassten und interessierten Personen sollten die Möglichkeit haben, entsprechend reagieren zu können.

Bundesministerin Dr. Claudia Schmied, Bundesministerin Dr. Beatrix Karl sowie Vertreterinnen und Vertreter der ExpertInnengruppe gaben vor Ort allen anwesenden Stakeholdern und Personen Gelegenheit, mit ihnen zu diskutieren und dialogisieren. Mit Hilfe einer externen Moderation wurde den Stakeholderkonferenzen ein abgerundetes Programm präsentiert und am Ende der vier Veranstaltungen wurden die Inputs, Gesprächsunterlagen und Ergebnisse gesammelt und im Rahmen einer inhaltlichen

²⁴² Kurzbericht Stakeholderkonferenzen Linz, Wien, Graz und Innsbruck. Ziele der Stakeholderkonferenzen. www.bmukk.gv.at/lbneu Zugriff am 21.04.2012.

Zusammenfassung in den Entwicklungsprozess der PädagogInnenbildung NEU aufgenommen.

Die Tatsache, dass man sich mit den, auf den Stakeholderkonferenzen, angesprochenen Punkten zur künftigen Ausbildung der pädagogischen Berufe auch im Rahmen einer Veröffentlichung dieser auf den Homepages der beiden Ministerien dazu bekannte, sowie die Berücksichtigung im Entwicklungsprozess, zeigen einmal mehr, dass von der bildungspolitischen Seite der Dialog zu diesem Thema wichtig und notwendig ist, um gemeinsam mit den verantwortlichen und zuständigen Akteurinnen und Akteuren zu einem Konsens zu kommen.

Das anfängliche Misstrauen gegenüber den Stakeholderkonferenzen ist der zunehmende Akzeptanz aller beteiligten Personen und Ernsthaftigkeit des Themas gewichen.

Nicht nur die Vorbereitung der Stakeholderkonferenzen, sondern auch das Gelingen dieser haben die dafür Zuständigen und Verantwortlichen aus den beiden Ressorts viel Zeit und intensive Vorbereitungsarbeit gekostet. Trotz allem ist man vielfach der Meinung, dass es sich gelohnt hat. Sowohl die Zustimmung zum Prozess der LehrerInnenbildung NEU, als auch die Beteiligung an der Thematik haben dies gezeigt.

6.2.4 Phase 4 – Die Umsetzung

Die Phase der Umsetzung LehrerInnenbildung NEU war grundsätzlich für 2011 bis 2013 anberaumt und muss zweigeteilt betrachtet werden:

- In einem ersten Schritt, von Jänner bis Juni 2011 wollte man sich der Ausarbeitung von diversen wichtigen Rahmenparametern für die Ausbildung widmen. Die Denkansätze der letzten beiden Jahre sollten nun durch Handeln angegangen und umgesetzt werden. Die Koordination erfolgte durch die Vorbereitungsgruppe, die ihre Arbeit am 13. Jänner 2011, unter der Leitung von Dr. Andreas Schnider aufgenommen hatte.
- In einem zweiten Schritt, ab dem Herbst 2011, wollte man mit der Umsetzung der verschiedenen anfallenden Aufgaben beginnen. Die Einrichtung des Entwicklungsrates für die PädagogInnenbildung NEU wurde auch für diesen Zeitraum geplant.

Die beiden Bundesministerinnen der zuständigen Bundesministerien (Dr. Claudia Schmied, BMUKK und Dr. Beatrix Karl, BMWF) setzen die so genannte

Vorbereitungsgruppe unter der Leitung, dem Vorsitz von Univ.-Doz. Dr. Andreas **Schnider** ein.

Die weiteren Mitglieder dieser Vorbereitungsgruppe, allesamt namhafte Expertinnen und Experten, waren:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland **Fischer**, er wurde mit der stellvertretenden Leitung betraut; Mag. Dr. Peter **Härtel**, Univ.-Prof. Dr. Stefan **Hopmann**, HR Dir. Mag. Dr. Christa **Koenne**, Dr.Dr. Erwin **Niederwieser** sowie Univ.-Prof. Dr. Cornelia **Wustmann** als Expertin für Frühkindpädagogik.

Die Hauptaufgabe der Vorbereitungsgruppe bestand darin, konkrete Vorschläge für die Umsetzung als Basis für die weitere Vorgehensweise und gesetzliche Verankerung der PädagogInnenbildung NEU zu machen.

Das vorgegebene Ziel war zum Zeitpunkt der Drucklegung stets dasselbe:

eine österreichweite einheitliche LehrerInnenbildung. Zwischenzeitlich wurde jedoch der Name, die Bezeichnung des Zielvorhabens von LehrerInnenbildung NEU auf PädagogInnenbildung NEU geändert. Der Hintergedanke respektive die gemeinsamen Überlegungen der damit befassten Expertinnen und Experten haben dazu geführt, dass man die gemeinsame neue Ausbildung mit der Bezeichnung LehrerInnenbildung NEU nicht auf Lehrerinnen und Lehrer alleine reduzieren wollte, sondern auf die gesamten Bandbreite der pädagogischen Berufe ausdehnen sollte. Auch die wichtige und notwendige Frühkind- und Elementarpädagogik sollte in der neuen Ausbildung dezidiert mit eingeschlossen sein.

Am 27. Juni 2011 wurden die »Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe« feierlich von den Mitgliedern dieser an Bundesministerin Dr. Claudia Schmied und Bundesminister Dr. Karlheinz Töchterle übergeben.

Im Februar 2012 wurde in einem nächsten Schritt mit der Einrichtung eines Entwicklungsrates begonnen. Die Leitung dieses Entwicklungsrates wurde wiederum Univ.-Prof. Dr. Andreas **Schnider** übertragen. Zum stellvertretenden Leiter wurde auch wieder Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland **Fischer** berufen. Neu in die Gruppe kamen Univ.-Prof. Dr. Arthur **Mettinger** und Univ.-Prof. Dr. Christiane **Spiel**. Auf eine paritätische Aufteilung der Personenzugehörigkeit zwischen dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung wurde im Sinne der Sache geachtet.

Die Arbeiten für den Entwicklungsrat sind, zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Arbeit, im Gange und umfassen im Wesentlichen die Beratung der beiden Ministerien, die Unterstützung und Weiterentwicklung. Die Basis dafür bilden die Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe.

„Mit der geplanten Reform der Lehrerausbildung sollen künftig alle Pädagogen denselben akademischen Abschluss bekommen und die derzeitigen Unterschiede bei Ausbildung und Bezahlung je nach Schultyp aufgebrochen werden.“²⁴³

Eine akademische Profession sowie Höherqualifizierung aller Pädagoginnen und Pädagogen wird angestrebt, eine Differenzierung soll nach Funktionen erfolgen. Das Einsatzgebiet der jeweiligen Pädagoginnen und Pädagogen soll künftig für die Bezahlung ausschlaggebend sein.

6.2.5 Conclusio zum Entwicklungsprozess PädagogInnenbildung NEU

Der gesamte Entwicklungsprozess der PädagogInnenbildung NEU, der von den beiden zuständigen Ressorts (BMUKK und BMWF) und deren Bundesministerinnen und Bundesminister getragen wird und wurde, war von wechselnden Erfolgen gezeichnet und Höhen und Tiefen unterworfen. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Dissertation kann der Entwicklungsprozess noch immer als »working progress« bezeichnet werden. Die zuständigen Bundesministerinnen und Bundesminister haben immer versucht, gemeinsam die auftretenden und anfallenden Herausforderungen einer Lösung zuzuführen. Die wiederholten gemeinsamen öffentlichen Auftritte haben dies nicht nur gezeigt, sondern auch verstärkt, indem damit die Wichtigkeit, Notwendigkeit und Dringlichkeit dieser Thematik demonstriert wurde.

Obgleich der mehrmalige Wechsel auf Ministerebene im Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung dem Entwicklungsprozess PädagogInnenbildung NEU nicht immer zuträglich war, konnte dies der Verfolgung des eigentlichen Ziels keinen Abbruch bescheren.

Seit dem Beginn der Reformbestrebungen zur Ausbildung der pädagogischen Berufe hat es im Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung einen mehrmaligen

²⁴³ PädagogInnenbildung NEU http://lehrer.diepresse.co/home/lehrerbildung/1280280/Leher-verdienen-weit-weniger-als-andere-Akademiker-?_vl_backlink=/home/i... Zugriff am 24.08.2012. Seite 2/3.

Wechsel auf Ministerebene gegeben. Mit dem Startschuss im Jänner 2009 bis heute (Herbst 2012), haben drei verschiedene Bundesministerinnen und Bundesminister für Wissenschaft und Forschung die Reform »LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe« begleitet:

- HBM Dr. Johannes **Hahn** – 11.01.2007 bis 26.01.2010
- FBM Dr. Beatrix **Karl** 26.01.2010 bis 21.04.2011
- HBM Dr. Karlheinz **Töchterle** seit 21.04.2011

Im ersten Moment ist dies als bedenklich zu betrachten, weil häufige Wechsel in der Führung sich im Regelfall für einen Entwicklungsprozess problematisch darstellen. In diesem speziellen Fall hat sich der personelle Wechsel jedoch keinesfalls negativ auf den Entwicklungsprozess ausgewirkt. Sowohl die Ministerin als auch die beiden Minister haben trotz Personalrochade, mit allen dazugehörigen Konsequenzen, wie Eingewöhnung, Kennenlernphase etc., weder das Interesse an diesem wichtigen Thema verloren noch die notwendige persönliche Beteiligung daran vernachlässigt.

Auch wenn die Sache selbst, vor allem im Zusammenhang mit dem Klärungsversuch zu den künftigen Ausbildungsinstitutionen (den so genannten Trägerinstitutionen) und diversen anderen offenen Fragestellungen, nicht immer von Einigkeit gezeichnet war, so hat man auf politischer und bildungspolitischer Ebene in zahlreichen bilateralen Gesprächen und Diskussionen doch stets versucht, gemeinsam an einer zielorientierten und konsensuell, für beide Ressorts gangbaren Lösung zu arbeiten.

Da die PädagogInnenbildung NEU ein sehr wichtiges Thema ist, muss diesem Thema genug Raum und Zeit von allen Verantwortlichen gewidmet werden und kann nicht auf einmal und schon gar nicht in einem Guss erfolgen. Schritt für Schritt müssen alle Herausforderungen, Aufgaben und Anforderungen durchdacht werden. Zuviel hängt davon für die alle betreffende Zukunft ab.

Mit der Reform der PädagogInnenbildung NEU müssen einige wichtige gesetzliche Änderungen vollzogen, respektive erneuert werden. Dazu gehören insbesondere ein neues Dienstrecht, sowie die notwendigen Änderungen im Hochschulgesetz.

Hinzu kommt, dass auch die aktuellen Neuerungen und Änderungen im Schulbereich, wie die standardisierte Reife- und Diplomprüfung, die modularisierte Oberstufe, die Neue Mittelschule, eine neue Leistungsbeurteilungsverordnung ... etc. hinsichtlich der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen mitgedacht werden müssen.

6.3 Professionalisierung und Funktionsdifferenzierung

Die Veränderung der Lehr- und Lernkultur hat seit geraumer Zeit Einzug in der gesamten Bildungslandschaft genommen. Globalisierung, Wirtschaftskrise, Arbeitsmarkt, Migration und noch vieles mehr sind für diese Veränderungen und diesen Musterwechsel sowie den kulturellen und sozialen Wandel mitverantwortlich.

Die Auseinandersetzungen und Analysen mit dieser Thematik in Bezug zum Gesamtsystem haben ein bildungssystemisches und bildungspolitisches Umdenken innerhalb Österreichs notwendig gemacht. Die akademische Profession der Pädagoginnen und Pädagogen steht im Zusammenhang mit der Umstrukturierung der Studienarchitektur (Bologna 1999) im Vordergrund.

Alles dreht sich dabei aber vor allem um die Frage, wie die Ausbildung der künftigen Pädagoginnen und Pädagogen aussehen soll, um den, sowohl inhaltlichen, als auch strukturellen Herausforderungen gerecht zu werden. „Eine neue Ausbildung müsse jedenfalls die Vielfalt widerspiegeln, die heute in der Schule herrsche, so Taschner (Anm.: Rudolf Taschner ist ein bekannter Mathematiker). Vom Wissensvermittler bis zum Sozialpädagogen – Lehrer müssen wahre »Wunderwuzzis« sein, sagt Taschner.“²⁴⁴ Mit Hilfe von Professionalisierung und Höherqualifizierung des pädagogischen Lehrpersonals soll auf die neuen Herausforderungen und Veränderungen reagiert werden, um diese (leichter) bewältigen zu können.

„Der neue Professionalisierungsansatz dient der Befähigung, Qualifizierung und Ermutigung von Leitungspersonen auf allen Ebenen des Bildungssystems. Sie werden in die Lage versetzt komplexe Entwicklungsaufgaben über Schwerpunkte, Prioritäten, Projekte und Profile strategisch anzugehen. Sie lernen Themen in Entwicklungsprozesse zu übersetzen und die Menschen in ihrem Verantwortungsbereich für herausfordernde Aufgaben zu begeistern. Aus Kultur, Struktur und Prozessen entwickelt sich in der gemeinsamen Arbeit eine Identität.“²⁴⁵ Die Professionalisierung und Höherqualifizierung ist auf allen Ebenen und in allen Funktionsbereichen des österreichischen Bildungssystems notwendig und ist keinesfalls nur auf den Bereich Führungsetage und Leitungsfunktionen zu reduzieren. Ein für alle gültiger Modus

²⁴⁴ Taschner, Rudolf: Im Jahr 2040 soll es kein Bildungsministerium mehr geben. Podiumsdiskussion. In: Die Presse 28.02.2011. Seite 19.

²⁴⁵ Schley, Wilfried / Schratz, Michael: Die Zukunft gemeinsam entstehen lassen. Professionalisierung von Führungspersonen als Systemwandel. In: Kraler, Christian / Schnabel-Schüle, Helga / Schratz, Michael / Weyand, Birgit (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel. Verlag Waxmann. Münster, 2012. Seite 195.

hinsichtlich dieser beiden Qualifikationsmerkmale muss sich wie ein roter Faden durch das gesamte österreichische Bildungssystem ziehen, um eine erfolgreiche Reform der pädagogischen Berufe zu bewirken und den gegenständlichen Herausforderungen, basierend auf dem kulturellen und sozialen Wandel der modernen Gesellschaft, aktiv und positiv zu begegnen.

„Der Kulturwandel in diesem Professionalisierungsansatz liegt in einem Musterwechsel, der folgenden Prinzipien verpflichtet ist:

- Basis bildet das selbstorganisierte Lernen mit einer starken Lernumgebung.
- Die Lernenden werden zu verantwortlichen Gestaltenden ihrer eigenen Lernprojekte.
- Das Prinzip der Initiative und Verantwortung verbindet sich mit dem Gedanken der Partizipation und Aktivität.
- Die Motivation zu einer anspruchsvollen und zeitlich belastenden Qualifizierung wächst für das eigene System.
- Die Zusammensetzung der Lerngruppen entspringt dem Grundsatz von Vielfalt und Durchmischung mit Blick auf Vernetzung.“²⁴⁶

Professionalisierung und Höherqualifizierung wird für eine zeitgemäße und, an die jeweiligen auftretenden Herausforderungen, angepasste Pädagoginnen- und Pädagogenbildung vorausgesetzt und als notwendig erachtet. „Ziel ist nicht blinde Anpassung an »Sachzwänge« und an die Wünsche diverser Interessengruppen, sondern die Befähigung der künftigen Lehrkräfte, Veränderungen abzuschätzen, sie aktiv zu fördern oder auch kritisch auf sie einzuwirken.“²⁴⁷

Die Pädagoginnen und Pädagogen sind die professionellen Akteure des Bildungssystems.

²⁴⁶ Vgl. Schley, Wilfried / Schratz, Michael: Die Zukunft gemeinsam entstehen lassen. Professionalisierung von Führungspersonen als Systemwandel. In: Kraller, Christian / Schnabel-Schüle, Helga / Schratz, Michael / Weyand, Birgit (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel. Verlag Waxmann. Münster, 2012. Seite 195-196.

²⁴⁷ Messner, Rudolf / Posch, Peter: Lehrerbildung in Österreich: Die Reform sollte zu Ende geführt werden. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Heft 1-2/2010. 160. Jahrgang. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch. Wien, 2010. Seite 179.

6.4 Institutionen und Kooperationen

„Bildungsangebote für pädagogische Berufe bestehen derzeit in Österreich an einer Vielfalt von Institutionen.“²⁴⁸

Die Frage der Institutionen und möglicher wünschenswerter Kooperationen zwischen diesen Institutionen ist vermutlich eine der größten und schwierigsten Herausforderungen im Zusammenhang mit der Tertiärisierung der Pädagoginnen und Pädagogen und der PädagogInnenbildung NEU generell.

Wie bereits ausgeführt, erfolgt die Lehramtsausbildung derzeit (und lange Zeit zurückreichend) zweigeteilt an den Universitäten auf der einen Seite und den Pädagogischen Hochschulen auf der anderen Seite. Zusätzlich muss auch die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen sowie der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erwähnt werden, da es sich im Rahmen dieser Ausbildungen auch um pädagogische Berufe handelt.

Zwei grundlegend höchst unterschiedliche und dominante Institutionen mit höchst differenzierten Ausbildungen stehen somit einander gegenüber.

„Im Besonderen ist die Zweigliedrigkeit von LehrerInnenbildung an Universitäten und an pädagogischen Hochschulen hervorzuheben, darüber hinaus die Ausbildung von KindergärtnerInnen und SozialpädagogInnen auf der Sekundarstufe und in postsekundären Bildungsgängen bzw. Kollegs.“²⁴⁹

Dieses institutionellen Strukturen und Ausbildungen sind über Jahre, Jahrzehnte und teilweise sogar über Jahrhunderte gewachsen und haben sich im Laufe der Geschichte immer wieder bewährt. Sowohl die Universitäten, als auch die Pädagogischen Hochschulen und nicht zu vergessen die Bildungsanstalten und Kollegs greifen dabei auf eine sehr lange zurückreichende Tradition. Jede dieser Institutionen kann im Zusammenhang mit der Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung auf Stärken aber auch Schwächen hinweisen. Und das, die Veränderungserfordernisse und Gebote für neue, aktuelle Entwicklungsschritte, ist ein wichtiger Punkt für die vieldiskutierte künftige Vorgehensweise hinsichtlich der Institutionen-Frage.

²⁴⁸ Härtel, Peter et al.: LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. 2. Auflage. Wien, März 2010. Seite 71.

²⁴⁹ Härtel, Peter et al.: LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. 2. Auflage. Wien, März 2010. Seite 71.

Im Grunde geht es um Fragen wie:

- „Ist es sinnvoll die Bildungs- und Ausbildungsangebote für alle pädagogischen Berufe – das gesamte Ausbildungsspektrum für pädagogische Berufe - in Österreich an einem bestehenden Standort, an einer bestehenden Institution zu konzentrieren? Lässt sich das überhaupt umsetzen?
- Ist es zielführend, die Institutionen-Frage mit einer so genannten Cluster-Entwicklung (Bildung von vier Clustern in ganz Österreich) zu beantworten?“²⁵⁰

Des Weiteren stellen sich noch folgende Fragen:

- Würde die Gründung einer quasi neuen Institution, die sowohl die Aufgaben und Interessen der Universitäten als auch der Pädagogischen Hochschulen sowie der Bildungsanstalten und Kollegs in sich vereint, Sinn machen?
- Welche institutionelle Lösung kann es geben – gibt es überhaupt eine Möglichkeit?

Auf den verschiedenen Ebenen und in den unterschiedlichen Personenkreisen werden die unterschiedlichen Variationen und Möglichkeiten diskutiert und dialogisiert. Alle bildungsrelevanten Akteurinnen und Akteure versuchen eine für alle tragbare und insbesondere umsetzbare Lösung zu finden: Ins Treffen geführt werden die School of Education, Pädagogische Universität, Pädagogisches Institut bei den einzelnen Universitäten... etc.

Die Frage der Institution erweist sich als wichtige und zentrale Frage, die es im Kontext der pädagogischen Berufsausbildung zu klären gilt.

Alle inhaltlichen Komponenten einer **bologna-konformen, professionellen und höher qualifizierenden Pädagoginnen- und Pädagogenbildung** stellen aus der Sicht der Autorin das wichtigste zu klärende Element dafür dar. Aber natürlich kann man jegliche Ausbildung, so es gelingt einen gemeinsamen Weg zu finden, nur dann umsetzen, wenn auch die Frage der künftigen PädagogInnenbildungsinstitutionen eindeutig geklärt ist. Ein gemeinsames Dach für das gesamte Ausbildungsspektrum der pädagogischen Berufe, das sowohl die Aus-, Fort- als auch Weiterbildung in sich vereint, erscheint als optimale Lösung.

²⁵⁰ Härtel, Peter et al.: LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. 2. Auflage. Wien, März 2010. Seite 71.

Das derzeitige Hauptproblem, insbesondere hinsichtlich der beiden großen Institutionen, den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen, liegt vor allem darin, dass beide von unterschiedlichen Grundstrukturen ausgehen.

Die **Pädagogischen Hochschulen** unterstehen direkt dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Sie sind nachgeordnete Dienststellen des BMUKK. Sie sind **weisungsgebunden**. Die Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen liegt vor allem in der Ausbildung, sowie der Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen.

Im Hochschulgesetz 2005 (HG 2005) ist unter anderem die Rechtstellung der Pädagogischen Hochschulen (Österreich gibt es derzeit 9 PHn):

„§2 (1) Die in §1 Abs. 1 genannten öffentlichen Pädagogischen Hochschulen sind Einrichtungen des Bundes. Ihnen kommt Rechtspersönlichkeit nach Maßgabe der Bestimmungen des §3 zu. (2) Die öffentlichen Pädagogischen Hochschulen sind anerkannte postsekundäre Bildungseinrichtungen im Sinne des §51 Abs.2 Z 1 des Universitätsgesetzes 2002, BGBl. Nr. 120.

§3 (1) Der öffentlichen Pädagogischen Hochschule kommt insofern Rechtspersönlichkeit zu, als sie berechtigt ist, im eigenen Namen und für eigene Rechnung rechtsgeschäftlich an der Erfüllung der Aufgaben der Pädagogischen Hochschule insbesondere im Bereich der über den öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag hinausgehenden lehr- und Forschungstätigkeit sowie der Erwachsenenbildung mitzuwirken, ... (§3 gilt naturgemäß nur für Pädagogische Hochschulen, die vom Bund erhalten werden).“²⁵¹

Die **Universitäten** sind rechtlich unabhängig. Die Universitäten sind im Rahmen von Leistungsverträgen und so genannten Globalbudgets dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung verantwortlich, aber sie sind **autonom**.

Die Rechtsstellung der Universitäten ist im Universitätsgesetz 2002 (UG 2002) geregelt:

„§1. Die Universitäten sind berufen, der wissenschaftlichen Forschung und Lehre, der Entwicklung und der Erschließung der Künste sowie der Lehre der Kunst zu dienen und hiedurch auch verantwortlich zur Lösung der Probleme des

²⁵¹ Hochschulgesetz 2005. §2 und §3. In: Jonak, Felix / Münster, Gerhard: Die Pädagogische Hochschule (Hochschulgesetz 2005). 3. Erweiterte Auflage. Innverlag. Ziel, 2009. Seite 31/32.

Menschen sowie zur gedeihlichen Entwicklung der Gesellschaft und der natürlichen Umwelt beizutragen. Universitäten sind Bildungseinrichtungen des öffentlichen Rechts, die in Forschung und in forschungsgeleiteter akademischer Lehre auf die Hervorbringung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie auf die Erschließung neuer Zugänge zu den Künsten ausgerichtet sind. Im gemeinsamen Wirken von Lehrenden und Studierenden wird in einer aufgeklärten Wissensgesellschaft das Streben nach Bildung und Autonomie des Individuums durch Wissenschaft vollzogen. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses geht mit der Erarbeitung von Fähigkeiten und Qualifikationen sowohl im Bereich der wissenschaftlichen und künstlerischen Inhalte als auch im Bereich der methodischen Fertigkeiten mit dem Ziel einher, zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen in einer sich wandelnden humanen und geschlechtergerechten Gesellschaft beizutragen. Um den sich ständig wandelnden Erfordernissen organisatorisch, studien- und personalrechtlich Rechnung zu tragen, konstituieren sich die Universitäten und ihre Organe in größtmöglicher Autonomie und Selbstverwaltung.

§4. Die Universitäten sind juristische Personen des öffentlichen Rechts.“²⁵²

„Das Universitätsgesetz 2002, das mit 1. Jänner 2004 voll wirksam geworden ist und eine neue Ära in der Entwicklung des gesamten universitären Sektors bedeutet, hat den Universitäten eine völlige Autonomie mit neuen Steuerungsinstrumenten wie Globalbudgets und Leistungsvereinbarungen u.a. gebracht. Die Universitäten wurden von Anstalten des Bundes in juristische Personen des öffentlichen Rechts überführt und aus der Bundesverwaltung ausgegliedert.“²⁵³

Somit befinden sich die Pädagogischen Hochschulen nicht auf »gleicher Augenhöhe« mit den Universitäten. Jegliche institutionelle Veränderung würde eine grundlegende strukturelle und inhaltliche Veränderung einer der beiden Institutionen nach sich ziehen. Dazu sind jedoch die **Universitäten** mit ihrer Autonomie nicht bereit, zumal sie dabei erworbene Rechte aufgeben müssten.

²⁵² Universitätsgesetz 2002 (UG 2002). <http://www.ris.bka.gv.at> Zugriff am 31.08.2012.

²⁵³ Wadsack, Ingrid / Kasparovsky, Heinz: Das österreichische Hochschulsystem. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Juli 2007. Seite 8.

Die **Pädagogischen Hochschulen** wären für eine derartige Umstrukturierung, die schließlich einer Aufwertung gleichkommen würde, offen, allerdings fehlen dazu einige wesentliche, insbesondere forschungsleitende und wissenschaftliche, Elemente.

„In Diskussion sind drei Varianten, die bestehende Fragmentierung zu überwinden oder zumindest zu verringern, die in Weiterführung der Überlegung von Krainz-Dürr (2008) im Folgenden näher ausgeführt werden:

- Eine Arbeitsteilige Lösung, die die Universitäten auf die fachwissenschaftliche Ausbildung beschränkt und den Pädagogischen Hochschulen die fachdidaktische und pädagogische Ausbildung zuweist,
- eine kooperative Lösung, die die Koordination der Lehrerbildung zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule einem gemeinsamen Institut überantwortet, und schließlich
- die Verlagerung der Lehrerbildung an die Universität und Fusion mit den Pädagogischen Hochschulen.

Eine weiter denkbare Option, die Verlagerung der gesamten Lehrerbildung an die Pädagogische Hochschule gilt als eher unrealistisch, u.a. weil dies den internationalen Entwicklungen völlig widersprechen würde.“²⁵⁴

Im Zuge dieser Auseinandersetzungen und Diskussionen rund um die Frage der künftigen Institutionen für die pädagogischen Berufe sind die Universitäten quasi mit den Pädagogischen Hochschulen in einen Konkurrenzkampf getreten.

Sollte eine **Zusammenlegung** der Weg sein, so möchte jede der beiden Institutionen den Kampf für sich entscheiden.

Fällt die Wahl hinsichtlich der künftigen Institutionen auf eine Art der **Kooperationenbildung**, so wird jede der beiden Institutionen versuchen, das beste Mögliche für sich herauszuholen.

Und sollte es darum gehen, dass **je Bundesland die Institutionen-Frage individuell**, je nach Ressourcen und Kapazitäten, entschieden wird, dann könnte es in einen Kampf um die Vormachtstellung enden.

²⁵⁴ Messner, Rudolf / Posch, Peter: Lehrerbildung in Österreich: Die Reform sollte zu Ende geführt werden. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Heft 1-2/2010. 160. Jahrgang. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch. Wien, 2010. Seite 189.

Konkurrenz belebt an sich jede Art von Geschäft und Entscheidungsfindung, ob dies jedoch im Bildungsbereich ein Ziel sein kann, sei dahin gestellt.

Eine so genannte Potentialanalyse, die die Stärken und Schwächen der beiden, für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, zuständigen Institutionen erheben soll, wurde, zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Arbeit, von der Vorbereitungsgruppe der PädagogInnenbildung NEU angedacht und teilweise auch schon durchgeführt. Mit Hilfe der Ergebnisse dieser Potentialanalyse soll die Entwicklung und Neuordnung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in der institutionellen Entscheidungsfindung erleichtert und objektiviert werden.

Hinzu kommt noch, dass dieser vermeintlich »nationale Konkurrenzkampf« parallel mit dem »internationalen Konkurrenzkampf«, der spätestens seit Bologna und dem Europäischen Hochschulraum aufgekeimt ist, ausgetragen werden muss. Durch die Angleichung der Bildungssysteme auf tertiäre Ebene innerhalb der Europäischen Union ist jedes nationale Bildungssystem, Universitätssystem aufgefordert, die Internationalisierung des europäischen Hochschulraumes und die damit einhergehende Harmonisierung der Studienangebote, die Umstellung aller Studien auf Bachelor – Master – Philosophical Doctor (PhD), mitzutragen.

„Bei der Reform der LehrerInnenbildung geht es um Professionalisierung und, zumindest in Teilen, um Akademisierung. Dabei spielen die Strukturen und die Kulturen der Trägereinrichtungen eine mindestens so große Rolle wie ein neues Curriculum. Eine Reform der LehrerInnenbildung muss daher auch eine Reform oder sogar teilweise Neugründung der sie tragenden Institutionen vorsehen.“²⁵⁵

In Österreich gibt es – neben anderen kleineren Institutionen - derzeit zwei vorherrschende LehrerInnenausbildungs-Institutionen (die Pädagogischen Hochschulen auf der einen Seite und die Universitäten auf der anderen Seite), die jedoch beide die Erfordernisse für eine professionelle und höherqualifizierende Ausbildung der pädagogischen Berufe nicht alleine erbringen können. Das Idealbild einer künftigen Institution für die Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung der pädagogischen Professionen und Berufe muss erst geschaffen werden.

²⁵⁵ Fischer, Roland / Grossmann, Ralph: LehrerInnenbildung NEU Trägereinrichtungen mit Gesamtverantwortung und ihre Organisationale Entwicklung. In: Hopmann, Stefan / Greiner, Ulrike / Fischer, Roland / Grossmann, Ralph, BMUKK / BMWF. Ergänzende Expertise zu LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Wien, 2010. Seite 17.

„Eine starke PädagogInnen-Profession braucht starke (Aus-)Bildungsinstitutionen, die in Wechselwirkung mit der Profession für Nachwuchs sorgen, für Fort- und Weiterbildung, insgesamt eine Heimat bieten und lebenslang begleiten. Um dies tun zu können, müssen die Institutionen ihrerseits sich mit der gesellschaftlichen Bildungsaufgabe gesamtheitlich befassen, diese immer neu formulieren, die Inhalte und Methoden weiterentwickeln in weltweiter Vernetzung.“²⁵⁶

Wie auch immer die Entscheidung hinsichtlich der Bezeichnung der Ausbildungsinstitutionen ausfallen wird, bleibt abzuwarten. Jedenfalls sind sie für die Ausbildung der künftigen Pädagoginnen und Pädagogen im Sinne einer akademischen, tertiären Profession verantwortlich. Schließlich geht es darum, das vorgegebene Ziel, die Professionalisierung und Höherqualifizierung der pädagogischen Berufe voranzutreiben und zu erreichen.

6.5 Die Tertiärisierung der pädagogischen Berufe in der österreichischen PflichtschullehrerInnen-Ausbildung

Der 1. September 1999 war für das österreichische Bildungssystem, insbesondere den Hochschulbereich, ein wichtiges Datum. Damals ist das Akademien-Studiengesetz in Kraft getreten. Dieses Gesetz ist für den gesamten Pflichtschullehrerinnen- und Pflichtschullehrerbereich, der sich basierend auf der Aus-, Fort- und Weiterbildung aus insgesamt 51 Institutionen zusammengesetzt hat, richtungsweisend.

Mit dem Akademie-Studiengesetz wurde festgehalten, dass innerhalb der nächsten sieben Jahre, also bis zum Jahr 2006/2007, alle für die pädagogischen Berufe zuständigen Institutionen zu Pädagogischen Hochschulen werden müssen. Bildungspolitisch und –systematisch war diese gesetzliche Reform eine Umstrukturierung ungeahnter Größe und Weite.

Eigentlich ist die **Tertiärisierung der pädagogischen Berufe** mit der Umstrukturierung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen 2006/2007 bereits erfolgt. Allerdings hat es eine Einschränkung hinsichtlich der Tertiärisierung nach sich gezogen, weil derzeit (bis zur Drucklegung dieser Arbeit) nur die Ausbildung zum Bachelor of Education an den PH'n möglich ist. Sollte die Pädagogische Hochschule den Status einer Trägerinstitution für die Ausbildung der

²⁵⁶ Fischer, Roland: Zu den Institutionen der PädagogInnenbildung. (Noch) nicht veröffentlichtes Papier vom 2. Halbjahr 2012.

pädagogischen Berufe anstreben und einnehmen, so ist es notwendig, eine Ausbildung für alle akademischen Levels (Inklusive PhD und Habilitation) anbieten zu können.

„Das Gründungsjahr 2006/2007 der Pädagogischen Hochschule markiert einen Meilenstein eines steten Entwicklungsprozesses. Die Anfänge der Reformanstrengungen, die gesamte Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Lehrerinnen und Lehrer Österreichs auf eine hochschulische Bildungsebene zu stellen, gehen bereits ins auslaufende 19. Jahrhundert zurück. Im 20. Jahrhundert war die Etablierung der LehrerInnenbildung in tertiären Bildungsinstitutionen ein immer wiederkehrendes bildungspolitisches Thema. Der im Jahre 1995 erfolgte Mitgliedsbeitritt Österreichs zur Europäischen Union und die damit verknüpften Bildungs Kooperationen beschleunigen die Entwicklung der hochschulischen LehrerInnenbildung in Österreich.“²⁵⁷

²⁵⁷ Brunner, Ivo. Die Gründung der PH-Vorarlberg – ein österreichischer Reformschritt in der europäischen LehrerInnenbildung. In: Brunner, Ivo (Hsg): Pädagogische Hochschule Vorarlberg Festschrift zur Gründung 2007. Bucher Druck Verlag. Hohenems, 2007. Seite 15.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die enge Verknüpfung der Tertiärisierung der pädagogischen Berufe im Kontext der Bologna Studienarchitektur und des Europäischen Hochschulraumes mit der Reform der PädagogInnenbildung NEU wurde als These im Rahmen dieser Arbeit hinlänglich belegt und veranschaulicht. Auch die Tatsache, dass es sich bei beiden Reformvorhaben um Entwicklungsprozesse handelt, also um noch nicht vollendete, abgeschlossene Reformen, wurde hinlänglich dargelegt. Im Sinne der Systemtheorie von Niklas Luhmann, wie im Kapitel 5 ausgeführt, könnte man davon ausgehen, dass diese „Unvollendeten“ aber immer unvollendet bleiben werden, also immer in einem so genannten Entwicklungsprozess verweilen und sich laufend (weiter-)entwickeln, weil es sich eben um autopoietische Systeme handelt, die sich immer wieder durch Reflexion, Selbstreflexion selbst neu produzieren, reproduzieren und entwickeln.

In dieser Entwicklung geht es um die Reform und Neugestaltung der über Jahre, Jahrhunderte gewachsenen Strukturen und Institutionen, die sich zwar systemtheoretisch immer weiterentwickelt haben, aber nie komplett neu aufgestellt, abgeschafft oder ersetzt wurden. Unvollendet soll und darf in diesem Zusammenhang keinesfalls negativ verstanden werden, sondern muss vielmehr als positiver Motivator, als Prozess gesehen werden. Motivierend im Sinne von: in regelmäßigen Abständen Teilerfolge und Teilergebnisse verzeichnen zu können. Erfolge und Ergebnisse, die wiederum neue Ideen und Innovationen entstehen lassen und daher einen Prozess-Charakter haben.

Dazu bedarf es aber nicht nur einer Idee von einer Reform, sondern auch noch verschiedener anderer wichtiger Elemente: „Das erste ist der Mut zur eigenen Überzeugung; das zweite ist das konstruktive Zusammenwirken aller Beteiligten; und das dritte ist die Verfügbarkeit der notwendigen Ressourcen.“²⁵⁸ Idee, Mut, Gemeinsamkeit sowie Mittel und Wege stellen die Grundparameter für das Zustandekommen und Umsetzen von Reformen und Innovationen dar.

Die **Idee** und der **Mut** für eine bildungspolitische Reform sind und waren von vornherein vorhanden. Die **Gemeinsamkeit** beider dafür Hauptverantwortlichen wurde durch öffentliche Bekenntnisse, Statements, Auftritte und Diskussionsrunden der

²⁵⁸ Weiler, Hans N.: Reform der Lehrerbildung und Reform der Hochschulen – Ein deutsches Dilemma. In: Kräler, Christian / Schnabel-Schüle, Helga / Schratz, Michael / Weyand, Birgit (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel. Verlag Waxmann. Münster, 2012. Seite 261.

Bundesministerinnen und Bundesminister des BMUKKs und BMWFs wahrgenommen und demonstriert. Die notwendigen **Ressourcen** und **Mittel** sowie möglichen **Wege** lassen die Umsetzung der Idee für eine Reform zum ersten Mal ins Stocken geraten. Sowohl die personellen, als auch finanziellen Mittel sind nur bedingt respektive eingeschränkt vorhanden. Im Zusammenhang mit möglichen Wegen, muss festgestellt werden, dass es letztendlich nicht nur einen endgültigen Weg geben kann und darf. Offenheit und Geduld sind für das Gelingen der Reform notwendig.

Die Bestandsaufnahme zur Situation der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, inklusive der Aus-, Fort- und Weiterbildung, an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Österreich zeigt die Differenziertheit und Heterogenität der verschiedensten Zugänge und unterschiedlichsten Ansätze dieser beiden großen Institutionen.

Bis dato ist die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich zweigeteilt:

- An den **Pädagogischen Hochschulen** (und auch den Privaten Pädagogischen Hochschulen) erfolgt derzeit ausschließlich die Ausbildung (sowie Fort- und Weiterbildung) der **österreichischen Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer**.

„Mit der Implementierung Pädagogischer Hochschulen (PH), die als dem Hochschulwesen zugehörig deklariert werden, erfolgt deren Ausbildung, und somit auch jene von BerufsschullehrerInnen, erstmals auf – zumindest strukturell – akademischer Ebene.“²⁵⁹

- An den **Universitäten** wird die Ausbildung der Lehrkräfte für die höheren Schulen (**AHS-Unterstufe, die AHS-Oberstufe sowie die BHS**) angeboten.

Pädagoginnen- und Pädagogenbildung ist, wie bereits einige Male erwähnt, ein sehr wichtiges Thema, da es alle Mitglieder der Gesellschaft betrifft. Die verschiedensten angeführten Punkte und Argumente, weshalb dieses Thema genau zum jetzigen Zeitpunkt wieder so aktuell ist, entsprechen alle in irgendeiner Form der Wahrheit und sind wichtig, erwähnt worden zu sein.

Tatsache ist aber, dass die **Professionalisierung und Höherqualifizierung des Lehrpersonals** den verschiedenen Schulstufen entsprechen und, dass die Aus-, Fort-

²⁵⁹ Mathies, Regine: Die Professionalisierung kaufmännischer BerufsschullehrerInnen in Österreich. Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik. Books on Demand. Norderstedt, 2012. Seite 11.

und Weiterbildung der künftigen Pädagoginnen- und Pädagogen hinsichtlich der Institutionen für diese Bildung optimal strukturiert und ausreichend vorhanden sein sollte. „Das gilt insbesondere für die Universitäten, an denen Lehrerbildung nur eine von vielen Aufgaben ist. Die Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung kann hier der Bündelung und Koordinierung der Interessen und Belange der Lehrerbildung wichtige Dienste leisten.“²⁶⁰

Man kann in Österreich, auch wenn es gerade im Zusammenhang mit dieser Thematik um ein wirklich wichtiges und diskussionswürdiges Thema geht, jedoch keinesfalls von einem quasi »Notfall« im Sinne von »alles in diesem Bereich ist in Österreich schlecht und unzureichend und ist umgehend zu ändern« sprechen. Ganz im Gegenteil, Österreich hat im internationalen Vergleich, hinsichtlich der Bildungssystematik, der Bildungspraktiken und der Bildungsergebnisse, einen sehr guten Ruf. Aber es ist auch wichtig im Vergleich mit anderen Ländern und Bildungssystemen seine eigenen Vorgaben und Ansätze zu hinterfragen und möglicherweise abzuändern, anzupassen oder sogar komplett neu auszurichten.

Ziel ist, den »Status Quo« im Bildungsbereich und -system immer wieder abzufragen, abzutasten und an die aktuellen Erfordernisse und Herausforderungen anzupassen. Es ist gut, wenn das Thema Pädagoginnenbildung, Pädagogenbildung gleichsam »auf dem Tisch liegt« und hinsichtlich der Professionalisierung und Höherqualifizierung diskutiert wird. Durch die internationalen Anforderungen und Herausforderungen ist auch Österreich gezwungen, sich über die Dauer und Art der pädagogischen Ausbildung Gedanken zu machen.

„Der 1999 eingeleitete Bologna-Prozess der konzeptionellen Neuausrichtung und strukturellen Vereinheitlichung der Lehrerausbildung innerhalb der EU kann als günstige Gelegenheit gesehen werden, die in beiden Profilen vorhandenen Vorzüge in einem schulformübergreifenden Konzept der Lehrerausbildung zusammenzuführen und sich gleichzeitig – unter Berücksichtigung der in Österreich bestehenden

²⁶⁰ Sandfuchs, Uwe: Qualitätskriterien zur Reform der Lehrerbildung. Zur aktuellen Situation. In: Bastian, Johann / Keuffer, Josef / Lehberger, Reiner (Hrsg.). Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle - Kritische Hinweise - Erfahrungen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 2005. Seite 126.

Lehrerbildungspraxis – den internationalen Bemühungen um eine kompetenzorientiert Lehrerbildung auf aktuellem bildungswissenschaftlichen Stand anzuschließen.“²⁶¹

Es ist somit legitim, dass wir derzeit mit dem Thema PädagogInnenbildung NEU und der damit einhergehenden Tertiärisierung von einer Krise sprechen; aber jede Krise bedeutet auch eine neue Chance. Die PädagogInnenbildung als Problem, also negativ konnotiert, zu betrachten, ist vermutlich nicht der richtige Weg. Im Wort Problem steckt das kleine Wörtchen »pro«, das so viel bedeutet wie »für«. Und durch die Herausforderung sind wir gefordert, etwas zu unternehmen. Das heißt dieses Problem, diese Herausforderung, diese Aufgabe ist **für** uns da. Wir müssen uns diesem **Pro**-blem, dieser Heraus-**forderung** gemeinsam stellen und einer neuen, einheitlich gültigen, für alle tragbaren und gangbaren Lösung zuführen.

Das erklärte Ziel **der Tertiärisierung der pädagogischen Berufe in Österreich im Kontext der Bologna Architektur und dem Europäischen Hochschulraum** ist, unter den gegebenen gesellschaftlichen, politischen, bildungspolitischen sowie strukturellen und institutionellen Vorgaben und Rahmenbedingungen, ein bildungspolitisches nachhaltiges Konzept zu schaffen, das umgesetzt werden kann, weil es für alle denkbar und gangbar ist.

In diesem Prozess ist zu berücksichtigen, dass die aktuellen Herausforderungen und Anforderungen an das Bildungssystem dem internationalen Stand und den damit einhergehenden Entwicklungen im Zusammenhang mit der Zukunft der pädagogischen Berufe entsprechen. Unzweifelhaft sollt der Prozess unter dem Motto »Gemeinsam und nicht einsam« stehen.

Der Entwicklungsprozess der PädagogInnenbildung NEU ist ein Prozess, der durch Höhen und Tiefen gekennzeichnet ist. Tatsache ist jedoch, dass dieser Reformbereich bis dato von den beiden dafür zuständigen Ministerien (BMUKK und BMWF) stets mit der notwendigen Hochachtung und Wichtigkeit bedacht wurde. Auch wenn der Prozess im Verlauf von beiden Seiten mit unterschiedlicher Intensität betrieben wurde, so hat es zu keinem Zeitpunkt eine Pause in diesem Entwicklungsprozess gegeben. Gearbeitet wurde (und wird) an dieser Thematik – gegenläufigen Meldungen zum Trotz –jedoch stetig.

²⁶¹ Messner, Rudolf / Posch, Peter: Lehrerbildung in Österreich: Die Reform sollte zu Ende geführt werden! Das Problem: Die Reform einer hochqualifizierten Lehrerbildung ist auf halbem Wege stecken geblieben. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. 1-2/2010. ÖBV Österreichischer Bundesverlag Schulbuch. Wien, 2010. Seite 177.

Das Projekt einer neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, welches bis heute fragmentiert respektive getrennt, an zwei höchst unterschiedlichen Institutionen und in zwei verschiedenen Formen, verläuft, ist nicht einfach und gleichzeitig schnell zu Ende zu bringen. Wichtig erscheint dabei, aus Sicht der Autorin, vor allem, dass die Reform des Projektes erfolgreich umgesetzt wird. Langjährige gewachsene Strukturen aufzubrechen, bedeutet Feingefühl, Intuition und vor allem Verantwortung gegenüber den Bürgerinnen und Bürgern von Österreich. Die diesbezüglichen Diskussionen erscheinen zwar derzeit höchst aktuell; aktuell waren solche Diskussionen, wie das folgende Zitat zeigt, aber auch schon vor mehr als vierzig Jahren.

„Eine Reform bzw. Neukonzeption der Lehrerbildung muß sowohl bisherige Mängel zu beseitigen wie auch zukünftige Entwicklungen von Gesellschaft und Schule nach bestem Vermögen zu berücksichtigen trachten.“²⁶²

Systemtheoretisch sollte die Problematik hinsichtlich der Reform bestehender Strukturen lösbar sein, aber auch die Außeneinflüsse, vor allem die politischen Rahmenbedingungen und Vorgaben, lassen die aufkommenden Ideen und Innovationen oft nicht zu Ende keimen. Die Politik insbesondere die Bildungspolitik und die damit einhergehende Einflussnahme in das Bildungssystem spielen hinsichtlich der Entscheidungskraft und politischer Vorgaben eine wichtige und vor allem mitzudenkende Komponente, weil sie das Gesellschaftssystem grundsätzlich beeinflussen. „Politik bezeichnet allgemein das Handeln von Menschen, Interessensgruppen, Parteien, Organisationen mit dem Ziel, die gesellschaftliche Entwicklung zu beeinflussen, also die Gesellschaft und damit auch ihre normative Ordnung, ihr Recht zu gestalten. Ziele politischen Handelns sind allgemein verbindliche Entscheidungen.“²⁶³

Aber es gibt immer wieder Hoffnung, dass diese, für die österreichische Gesellschaft, so wichtigen Reformen, der Europäische Hochschulraum und die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, einem positiven Abschluss zugeführt werden. Vieles spricht dafür: Im November 2012 soll eine »Tagung der Lehrerbildung«, die vom österreichischen Wissenschaftsrat geplant ist, stattfinden. An dieser Tagung werden nicht nur namhafte Bildungswissenschaftlerinnen und –wissenschaftler sowie zahlreiche Expertinnen und

²⁶² Rublack, Reinhard / Illichmann, Adolf: Lehrer nach dem Baukastensystem. Modell für eine künftige Ausbildung – Vier Grundvoraussetzungen und ihre Konsequenzen. In: Salzburger Nachrichten vom 10. Oktober 1970.

²⁶³ Ucakar, Karl: Politik und Recht. Vorlesung Wintersemester 2005/2006. Institut für Staatswissenschaften. Wien. Seite 3.

Experten teilnehmen, sondern auch Bundesministerin Dr. Claudia Schmied und Bundesminister Dr. Karlheinz Töchterle werden teilnehmen und gemeinsam eröffnen.

Abschließend kann man sagen, dass das Interesse an diesem Thema groß ist aber eine Umsetzung von derartigen bildungspolitischen und bildungssystematischen Reformen nicht einfach ist.

„Jedes System, das so viele Einzelne betrifft und so weit in das Private greift wie das Schulsystem, hat drei ganz große Probleme: Erstens: Man muss ein System entwickeln, das zugleich für alle und für jeden Einzelnen funktioniert. Zweitens: Man könnte deshalb immer fast alles ganz anders machen und dafür gute Gründe finden. Drittens: Man hat es als Repräsentant des Systems mit Millionen von Experten zu tun. Wir waren schließlich alle selbst einmal Teil des Systems.“²⁶⁴ Pädagoginnen- und Pädagogenbildung ist eine wichtige Leistung für die Gesellschaft und dementsprechend ist bei jeglichen Reformbestrebungen in diese Richtung darauf zu achten, dass bei der Gestaltung dieser Reform das Hauptaugenmerk auf die Höherqualifizierung und Professionalisierung sowie eine flexible berufliche Einsetzbarkeit der künftigen Pädagoginnen und Pädagogen gerichtet wird.

Das erklärte Ziel dieser Arbeit war, unter den gegebenen systemischen, institutionellen und bildungspolitischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, eine Analyse der pädagogischen Berufe, im Kontext der Bologna Studienarchitektur und des Europäischen Hochschulraumes, unter Berücksichtigung und Miteinbeziehung der nationalen und internationalen Entwicklungen, durchzuführen.

„Alles auf der Welt kommt auf einen gescheiten Einfall

und

auf einen festen Entschluss an.“

(Johann Wolfgang Goethe)

²⁶⁴ Fleischhacker, Michael: Wachsen lassen, nicht verwalten. In: Die Presse. 5. November 2011. Seite 1.

Anlagen

Anlage 1

Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)

Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.

		Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenzen
		Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens(und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben.
Niveau 1	Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind.	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 2	Zur Erreichung von Niveau 2 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen.	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbständigkeit.
Niveau 3	Zur Erreichung von Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden.	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- und Lernaufgaben übernehmen; bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen.
Niveau 4	Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden.	Selbständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- und Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können. Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird.
Niveau 5*	Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse	Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten.	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen.

Niveau 6**	Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse	Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten. Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen.
Niveau 7***	Zur Erreichung von Niveau 7 erforderliche Lernergebnisse	Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung; Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren.	Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern. Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams.
Niveau 8****	Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis.	Fachlich Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung.

Quelle: Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Europäische Gemeinschaften, 2008. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Belgium, 2008. Seite 12, Anlage II.

Anlage 2

Aus dem Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode

Bildung, Wissenschaft, Forschung, Kultur, Medien (S 191ff)

Bildung

13. LehrerInnen sind der Schlüssel zum Bildungserfolg (S 199/200)

Vor dem Hintergrund des steigenden Bedarfs an bestens qualifizierten Lehrern und Lehrerinnen (Pensionierungswelle) widmet die Bundesregierung der Rekrutierung und Ausbildung der Lehrpersonen höchstes Augenmerk.

Eine Expertengruppe soll bis Ende 2009 ein Konzept für eine der Bologna-Struktur entsprechende, durchlässige und zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen abgestimmte Neuorganisation der verschiedenen Lehramtsstudien mit Aufnahmeverfahren auf tertiärem Niveau erstellen.

Die Pädagogischen Hochschulen haben eine zentrale Rolle in der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden und sollen durch die Weiterentwicklung ihrer Aufgabenbereiche und Strukturen und ein zeitgemäßes und leistungsorientiertes Dienst- und Besoldungsrecht für Hochschullehrende unterstützt werden.

Eine gemeinsame Studieneingangsphase für alle LehramtskandidatInnen soll gewährleisten, dass die bestgeeigneten PädagogInnen in den Schulen eingesetzt werden.

Ein zeitgemäßes und leistungsorientiertes Dienst- und Besoldungsrecht soll für alle neu eintretenden LehrerInnen eingeführt werden.

Die Möglichkeiten zum Einstieg für QuereinsteigerInnen aus der Praxis in einen pädagogischen Beruf sollen ausgebaut werden.

Ausbau des Angebots an verpflichtenden Fort- und Weiterbildungsprogrammen für LehrerInnen, die an den Bedürfnissen der Schulen ausgerichtet ist, wofür die Schulen einen Teil der Mittel der Landesschulräte für die LehrerInnenfortbildung am Schulstandortüberantwortet bekommen.

Wissenschaft

8. Die besten Köpfe für unsere Schüler – Weiterentwicklung der LehrerInnenausbildung (S 206)

Eine Expertengruppe soll bis Ende 2009 ein Konzept für eine Bologna-Struktur entsprechende, durchlässige und zwischen den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen abgestimmte Neuorganisation der verschiedenen Lehramtsstudien mit Aufnahmeverfahren auf tertiärem Niveau erstellen.

Quelle: Auszug 13. Bildung und Auszug 8. Wissenschaft: aus dem Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode. Seite 191-208.

Anlage 3

PROZESS „PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU – DIE ZUKUNFT DER PÄDAGOGISCHEN BERUFE“



Stand: Dezember 2010

BM.W.F.^a
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

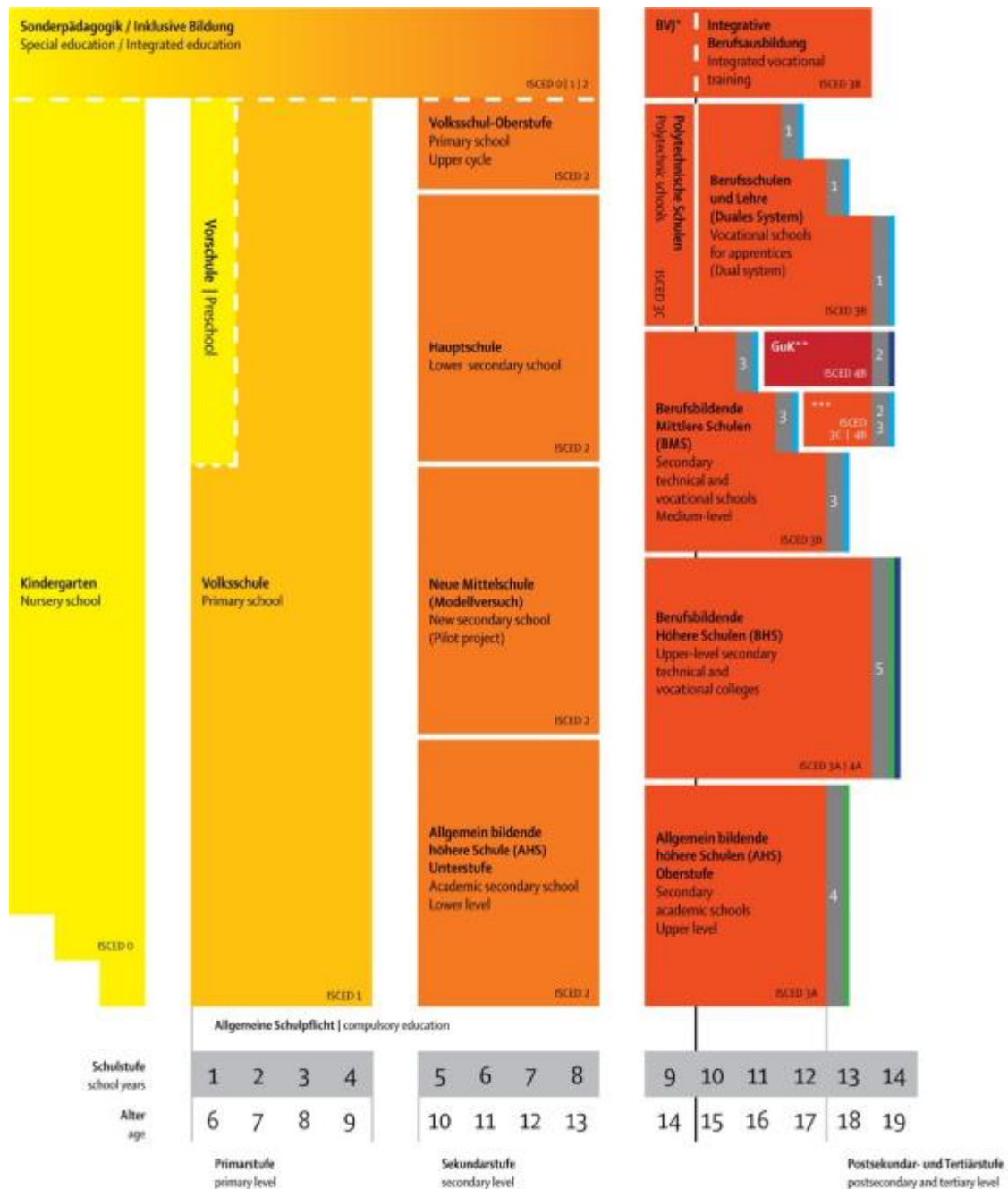
weitere Informationen:
www.bmukk.gv.at/pbneu und www.bmwf.gv.at

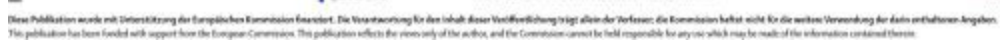
bm:uk Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Quelle: PädagogInnenbildung NEU / Prozess: www.bmukk.gv.at

Anlage 4

Das Österreichische Bildungssystem | The Austrian Education System





199

Anlage 5

Bundesverfassungsgesetz §14

Artikel 14. (1) Bundessache ist die Gesetzgebung und die Vollziehung auf dem Gebiet des Schulwesens sowie auf dem Gebiet des Erziehungswesens in den Angelegenheiten der Schüler- und Studentenheime, soweit in den folgenden Absätzen nicht anderes bestimmt ist. Zum Schul- und Erziehungswesen im Sinne dieses Artikels zählen nicht die im Art. 14a geregelten Angelegenheiten.

(2) Bundessache ist die Gesetzgebung, Landessache die Vollziehung in den Angelegenheiten des Dienstrechtes und des Personalvertretungsrechtes der Lehrer für öffentliche Pflichtschulen, soweit im Abs. 4 lit. a nicht anderes bestimmt ist. In diesen Bundesgesetzen kann die Landesgesetzgebung ermächtigt werden, zu genau zu bezeichnenden einzelnen Bestimmungen Ausführungsbestimmungen zu erlassen; hiebei finden die Bestimmungen des Art. 15 Abs. 6 sinngemäß Anwendung. Durchführungsverordnungen zu diesen Bundesgesetzen sind, soweit darin nicht anderes bestimmt ist, vom Bund zu erlassen.

(3) Bundessache ist die Gesetzgebung über die Grundsätze, Landessache die Erlassung von Ausführungsgesetzen und die Vollziehung in folgenden Angelegenheiten:

- Zusammensetzung und Gliederung der Kollegien, die im Rahmen der Schulbehörden des Bundes in den Ländern und politischen Bezirken zu bilden*
 - a) sind, einschließlich der Bestellung der Mitglieder dieser Kollegien und ihrer Entschädigung;*
 - äußere Organisation (Aufbau, Organisationsformen, Errichtung, Erhaltung,*
 - b) Auflassung, Sprengel, Klassenschülerzahlen und Unterrichtszeit) der öffentlichen Pflichtschulen;*
 - c) äußere Organisation der öffentlichen Schülerheime, die ausschließlich oder vorwiegend für Schüler von Pflichtschulen bestimmt sind;*
 - fachliche Anstellungserfordernisse für die von den Ländern, Gemeinden oder von Gemeindeverbänden anzustellenden Kindergärtnerinnen und Erzieher an Horten*
 - d) und an Schülerheimen, die ausschließlich oder vorwiegend für Schüler von Pflichtschulen bestimmt sind.*

(4) Landessache ist die Gesetzgebung und die Vollziehung in folgenden Angelegenheiten:

- Behördenzuständigkeit zur Ausübung der Diensthoheit über die Lehrer für öffentliche Pflichtschulen auf Grund der gemäß Abs. 2 ergehenden Gesetze; in den Landesgesetzen ist hiebei zu bestimmen, dass die Schulbehörden des Bundes in den Ländern und politischen Bezirken bei Ernennungen, sonstigen Besetzungen*
 - a) von Dienstposten und bei Auszeichnungen sowie im Qualifikations- und Disziplinarverfahren mitzuwirken haben. Die Mitwirkung hat bei Ernennungen, sonstigen Besetzungen von Dienstposten und bei Auszeichnungen jedenfalls ein Vorschlagsrecht der Schulbehörde erster Instanz des Bundes zu umfassen;*

b) Kindergartenwesen und Hortwesen.

(5) Abweichend von den Bestimmungen der Abs. 2 bis 4 ist Bundessache die Gesetzgebung und die Vollziehung in folgenden Angelegenheiten:

- Öffentliche Übungsschulen, Übungskindergärten, Übungshorte und*
- a) Übungsschülerheime, die einer öffentlichen Schule zum Zweck lehrplanmäßig vorgesehener Übungen eingegliedert sind;*
- b) öffentliche Schülerheime, die ausschließlich oder vorwiegend für Schüler der in lit. a genannten Übungsschulen bestimmt sind;*
- c) Dienstrecht und Personalvertretungsrecht der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen für die in lit. a und b genannten öffentlichen Einrichtungen.*

(5a) Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.

(6) Schulen sind Einrichtungen, in denen Schüler gemeinsam nach einem umfassenden, festen Lehrplan unterrichtet werden und im Zusammenhang mit der Vermittlung von allgemeinen oder allgemeinen und beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten ein umfassendes erzieherisches Ziel angestrebt wird. Öffentliche Schulen sind jene Schulen, die vom gesetzlichen Schulerhalter errichtet und erhalten werden. Gesetzlicher Schulerhalter ist der Bund, soweit die Gesetzgebung und Vollziehung in den Angelegenheiten der Errichtung, Erhaltung und Auflassung von öffentlichen Schulen Bundessache ist. Gesetzlicher Schulerhalter ist das Land oder nach Maßgabe der landesgesetzlichen Vorschriften die Gemeinde oder ein Gemeindeverband, soweit die Gesetzgebung oder Ausführungsgesetzgebung und die Vollziehung in den Angelegenheiten der Errichtung, Erhaltung und Auflassung von öffentlichen Schulen Landessache ist. Öffentliche Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses, im Übrigen im Rahmen der gesetzlichen Voraussetzungen zugänglich. Das Gleiche gilt sinngemäß für Kindergärten, Horte und Schülerheime.

(6a) Die Gesetzgebung hat ein differenziertes Schulsystem vorzusehen, das zumindest nach Bildungsinhalten in allgemeinbildende und berufsbildende Schulen und nach Bildungshöhe in Primar- und Sekundarschulbereiche gegliedert ist, wobei bei den Sekundarschulen eine weitere angemessene Differenzierung vorzusehen ist.

(7) Schulen, die nicht öffentlich sind, sind Privatschulen; diesen ist nach Maßgabe der gesetzlichen Bestimmungen das Öffentlichkeitsrecht zu verleihen.

(7a) Die Schulpflicht beträgt zumindest neun Jahre und es besteht auch Berufsschulpflicht.

(8) Dem Bund steht die Befugnis zu, sich in den Angelegenheiten, die nach Abs. 2 und 3 in die Vollziehung der Länder fallen, von der Einhaltung der auf Grund dieser Absätze erlassenen Gesetze und Verordnungen Kenntnis zu verschaffen, zu welchem Zweck er auch Organe in die Schulen und Schülerheime entsenden kann. Werden Mängel wahrgenommen, so kann dem Landeshauptmann durch Weisung (Art. 20 Abs. 1) die Abstellung der Mängel innerhalb einer angemessenen Frist aufgetragen werden. Der Landeshauptmann hat für die Abstellung der Mängel nach Maßgabe der gesetzlichen Vorschriften Sorge zu tragen und ist verpflichtet, um die Durchführung solcher Weisungen zu bewirken, auch die ihm in seiner Eigenschaft als Organ des selbständigen Wirkungsbereiches des Landes zu Gebote stehenden Mittel anzuwenden.

(9) Auf dem Gebiet des Dienstrechtes der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen gelten für die Verteilung der Zuständigkeiten zur Gesetzgebung und Vollziehung hinsichtlich der Dienstverhältnisse zum Bund, zu den Ländern, zu den Gemeinden und zu den Gemeindeverbänden, soweit in den vorhergehenden Absätzen nicht anderes bestimmt ist, die diesbezüglichen allgemeinen Regelungen der Art. 10 und 21. Gleiches gilt für das Personalvertretungsrecht der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen.

(10) In den Angelegenheiten der Schulgeldfreiheit sowie des Verhältnisses der Schule und Kirchen (Religionsgesellschaften) einschließlich des Religionsunterrichtes in der Schule, soweit es sich nicht um Angelegenheiten der Universitäten und Hochschulen handelt, können Bundesgesetze vom Nationalrat nur in Anwesenheit von mindestens der Hälfte der Mitglieder und mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der abgegebenen Stimmen beschlossen werden. Das Gleiche gilt, wenn die Grundsätze des Abs. 6a verlassen werden sollen und für die Genehmigung der in vorstehenden Angelegenheiten abgeschlossenen Staatsverträge der im Art. 50 bezeichneten Art.

(11) (Anm.: Aufgehoben durch Art. I Z 2 BVG, BGBl. Nr. 316/1975.)

Quelle:

<http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40064335>

8. Literaturverzeichnis

Literatur

Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. Suhrkamp Verlag. Erste Auflage. Frankfurt am Main, 2006.

AG Soziologie. Denkweisen und Grundbegriffe der Soziologie. Eine Einführung. 12. Auflage. Reihe Campus Studium. Frankfurt am Main/ New York, 1996.

Bastian, Johann / Keuffer, Josef / Lehberger, Reiner (Hrsg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle - Kritische Hinweise - Erfahrungen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 2005.

Bauer, Joachim: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Wilhelm Heyne Verlag. 4. Auflage. München, 11/2008.

Bellenberg, Gabriele / Thierack, Anke: Ausbildung Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Leske + Budrich. Opladen, 2003.

Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. 3. Auflage. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien. 2011.

Berka, Walter / Brünner, Christian / Hauser, Werner: Handbuch des österreichischen Hochschulrechts. Schriften zum Wissenschaftsrecht der Ludwig Boltzmann-Forschungsstelle für Bildungs- und Wissenschaftsrecht. Neuer wissenschaftlicher Verlag. Wien, Graz, 2006.

Bischoff-Wanner, Claudia / Reiber, Karin (Hrsg.): Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreform. Juventa Verlag. Weinheim und München, 2008.

BMUKK und BMWF (Hg.). Bildungsentwicklung in Österreich 2004-2007. Holzhausen Druck. Wien, 2008.

Böhm, Wolfgang/Lahodinsky, Otmar: EU for you! So funktioniert die Europäische Union. 3. Auflage. G&G Verlag. Wien, 2008.

Breidenstein, Georg / Helsper, Werner / Kötters-König, Catrin (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Band 16. Leske + Budrich. Opladen, 2002.

Brinek, Gertrude/Hörmann, Bernadette/Hopmann, Stefan T. (Hg.): Bologna-What's next? Über die Zukunft der österreichischen Hochschulen. Fakultas Verlag. Wien, 2010.

Brodocz, André / Schaal, Gary S.: Politische Theorien I. 2. Auflage. Verlag Barbara Budrich. UTB. Opladen & Farmington Hills, 2006.

Brodocz, André / Schaal, Gary S.: Politische Theorien II. 2. Auflage. Verlag Barbara Budrich. UTB. Opladen & Farmington Hills, 2006.

Brunner, Ivo (Hsg): Pädagogische Hochschule Vorarlberg Festschrift zur Gründung 2007. Bucher Druck Verlag. Hohenems, 2007.

Buchberger, Friedrich / Rieder, Albert / Riedl, Johannes: Das Studienkonzept der Pädagogischen Akademie: Beschreibung und Begründung. In: Lehrerbildung heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie/Teil I. Druck- und Verlagsanstalt Gutenberg. Linz, Wien, 1987.

Buchberger, Friedrich / Buchberger, Irina: Modelle der Lehrerbildung. Europäische Lehrerausbildung: Zwischen Finnland und England. Friedrich Buchberger & Irina Buchberger. Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Linz – Österreich.

Cloer, Ernst / Klika, Dorle / Kunert, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Juventa Verlag. Weinheim und München, 2000.

Diendorfer, Gertraud / Steininger, Sigrid: Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme/Praxis/Perspektiven. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts., 2006.

Duden. Das Fremdwörterbuch. Band 5. Dudenverlag. Mannheim. 2005.

Duden. Das Synonymwörterbuch. Band 8. Dudenverlag. Mannheim, Leipzig, Wien und Zürich, 2004.

Dvorak, Johann: Politik und die Kultur der Moderne in der späten Habsburger-Monarchie. Studien Verlag. Innsbruck, 1997.

Dvorak, Johann: Selbstorganisierter Intellekt. Aufklärung, Bildung und Politik im neuzeitlichen England. Studien Verlag. Innsbruck, 2001.

Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Österreichischer Bundesverlag. Wien, 1988.

Führ, Christoph / Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI 1945 bis zur Gegenwart. Verlag C. H. Beck. München, 1998.

Göbhart, Franz: Schule heute für die Gesellschaft von morgen. In: Hasnerplatz 11 – Festschrift. Das MPBRG/ 1. BORG Graz unter der Leitung von Direktor Hofrat Mag. Franz Göbhart. DBV-Verlag für die Technische Universität Graz, 1979.

Görlich, Heidemarie / Michl, Heribert: Texte zur Lehrerbildung. Theorie und Praxis. Gesellschaft und Lehrerbildung – Herausforderungen an die Pädagogischen Akademien. BMUKK. Wien, 1992.

Grünert, Kathleen: Das nicht-staatliche Schulwesen in Schweden. Grin Verlag. 1. Auflage. Norderstedt, 2007.

Jonak, Felix/Münster, Gerhard: Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. 2. Auflage. Innverlag. 2007, Innsbruck.

Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Theodor W. Adorno Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Suhrkamp Verlag. Erste Auflage. Frankfurt am Main, 1971.

Kaesler, Dirk (Hrsg.): Klassiker der Soziologie 1. Von Auguste Comte bis Alfred Schütz. Beck'sche Reihe. Verlag C. H. Beck. 5. überarbeitete und aktualisierte Auflage. München, 2006.

Kaesler, Dirk (Hrsg.): Klassiker der Soziologie 2. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens. Beck'sche Reihe. Verlag C. H. Beck. 5. überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. München, 2007.

Kaesler, Dirk (Hrsg.): Aktuelle Theorien der Soziologie. Von Shmuel N. Eisenstadt bis zur Postmoderne. Beck'sche Reihe. Verlag C. H. Beck. München, 2005.

Knarr, Walter: Abriß der Geschichte der nichtuniversitären Ausbildung von Lehrern für das berufsbildende Schulwesen in Österreich (bis 1976). In: 10 Jahre Lehrerausbildung an Berufspädagogischen Akademien. 20 Jahre Lehrer-Fortbildungsinstitutionen für das berufsbildende Schulwesen. Österreichischer Bundesverlag. Wien, 1986.

Kneer, Georg / Nassehi, Armin: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. Böhlau Verlag. 4. Auflage. Wien, Köln, Weimar, 2000.

Kolbe, Manfred / Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Reformkonzeptionen der Lehrerbildung in Schweden. Beltz Verlag. Band 9/4. Weinheim und Basel, 1979.

Kraler, Christian/Schnabel-Schüle, Helga/Schratz, Michael/Weyand, Birgit (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel. Waxmann Verlag. Münster, 2012

Krendlesberger, Wolfgang / Kropf, Kurt: Pädagogische Akademie des Bundes und der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau (Hrsg.). 10 Jahre Pädagogische Akademien in Steiermark. Leykam Verlag. Graz, 1979.

Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Studien Verlag. Innsbruck, 2009.

Kutschera, Erhard: Zehn Jahre Pädagogische Akademien in Österreich. In: Hasnerplatz 11 – Festschrift. Das MPBRG/ 1. BORG Graz unter der Leitung von Direktor Hofrat Mag. Franz Göbhart. DBV-Verlag für die Technische Universität Graz, 1979.

Lassnig, Lorenz / Babel, Helene / Gruber, Elke / Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Studien Verlag. Innsbruck, 2009.

Lenitz-Zeitler, Patrizia: Politische Bildung im Österreichischen Bildungssystem. Politische Bildung im berufsbildenden Schulwesen. Wien, 2009.

Luhmann, Niklas. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 2002.

Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft 1. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1997.

Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft 2. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1997.

Luhmann, Niklas: Die Realität der Massenmedien. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 3. Auflage. Wiesbaden, 2004.

Luhmann, Niklas: Macht. UVK Verlag. 4. Auflage. Konstanz und München, 2012.

Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 2008.

Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp Verlag. Erst Auflage. Frankfurt am Main, 1987.

Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1988.

Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard: Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Herausgegeben von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr. Suhrkamp Verlag. 1. Auflage. Frankfurt am Main, 1986.

Maier, Hans / Denzer, Horst (Hrsg.): Klassiker des politischen Denkens 1. Von Plato bis Hobbes. Beck'sche Reihe. Verlag C. H. Beck. 2. Auflage. München, 2004.

Maier, Hans / Denzer, Horst (Hrsg.): Klassiker des politischen Denkens 2. Von Locke bis Max Weber. Beck'sche Reihe. Verlag C. H. Beck. 2. Auflage. München, 2004.

Markowitsch, Jörg (Hg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Band 3. LIT Verlag. Wien, 2009.

März, Adolf: Die Lehrerbildung an den Pädagogischen Akademien. In: Pädagogische Mitteilungen. Beilage zum Verordnungsblatt der Bundesministerien für Unterricht und Kunst sowie Wissenschaft und Forschung, Jahrgang 1982, Stück 9.

Mathies Regine: Die Professionalisierung kaufmännischer BerufsschullehrerInnen in Österreich. Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik. Books on Demand GmbH. Norderstedt, 2012.

Merkens, Hans (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Leske + Budrich. Opladen, 2003.

Mittelbach, Gustav: Die Lehrerbildungsanstalt in Graz seit 1869. In: Festschrift 1869-1949. Zur Feier des 80 jährigen Bestandes der Bundeslehrerbildungsanstalt Graz. Druck Leykam. Graz, 1949.

Möller, Katharina: Lehrerbildung – die (Un)Vollendete? Deutschland und Schweden im Vergleich. Reinhold Krämer Verlag. Band 8. Hamburg, 2006.

Nader, Michael: Das Studienjahr 2008/09 am Institut für Ausbildung APS Niederösterreich des Campus Krems-Mitterau. In: Erstes Hochschuljahrbuch . Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. Lehren und lernen mit Perspektive. Wien/Krems, 2009.

Reese-Schäfer, Walter: Niklas Luhmann zur Einführung. Junius Verlag. 1999, Hamburg.

Reinhardt, Sibylle / Richter, Dagmar (Hrsg.). Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin, 2007.

Rosenberger, Sieglinde K. / Sauer, Birgit (Hrsg.): Politikwissenschaft und Geschlecht. Facultas Verlag. Wien, 2004.

Salcher, Andreas: Der talentierte Schüler und seine Feinde. 5. Auflage. Ecowin Verlag. Salzburg, 2008.

Schaffenrath, Maria: Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich. Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor. Bielefeld, 2008. Bertelsmann Verlag.

Schlüter, Andreas / Strohschneider, Peter (Hrsg.): Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert. BpB, Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, 2009.

Schneider, Wolfgang Ludwig: Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 1: Weber – Parsons – Mead – Schütz. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 2009.

Schneider, Wolfgang Ludwig: Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 2: Garfinkel – RC – Habermas – Luhmann. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 2009.

Schneider, Wolfgang Ludwig: Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 2009.

Schulz, Dieter / Krüze, Aida / Lippke, Wolfgang (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa – Lehrerbildung für Europa. Schriftenreihe des Zentrums zur Erforschung und Entwicklung pädagogischer Berufspraxis der Universität Leipzig. Leipziger Universitätsverlag, 2005

Seel, Helmut: Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Erfolgreich im Lehrberuf. Band 6. Studien Verlag. Innsbruck, 2010.

Simon, Fritz B.: Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Carl Auer Verlag. Vierte Auflage. Heidelberg, 2009.

Steiner, Regina / Rauch, Franz / Felbinger, Andrea (Hg.): Professionalisierung und Forschung in der LehrerInnenbildung. Einblicke in den Universitätslehrgang BINE. Verlag Forum Umweltbildung und Umweltdachverband. Wien, 2010.

Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. VS Verlag. 3., durchgesehene Auflage. Deutschland, 2010.

Ucakar, Karl / Gschiegl, Stefan: Das politische System Österreichs und die EU. Facultas Verlag WUV. 3. Auflage. Wien, 2012.

Ucakar, Karl: Politik und Recht. Vorlesung Wintersemester 2005/2006. Institut für Staatswissenschaften. Wien.

Wadsack, Ingrid / Kasparovsky, Heinz: Das österreichische Hochschulsystem. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Juli 2007. Seite 8.

Weißeno Benno (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Bundeszentrale für Politische Bildung. 2008.

Wimmer, Hannes: Evolution der Politik. Von der Stammesgesellschaft zur modernen Demokratie. Mit einem Vorwort von Anatol Rapoport. WUV-Universitätsverlag. Wien, 1996.

Wolf, Andrea (Hg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Verlag Sonderzahl. 1998, Wien.

Wolf, Willhelm / Gartner-Springer, Simone / Fankhauser, Rainer: Angewandtes Schulrecht mit Fallbeispielen. Verlag Jugend und Volk. Wien, 2009.

Zeitschriften und Studien

Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Belgien, 2008.

Ash, Mitchell: Humboldt war schon vor Bologna tot. In: Die Presse. Hochschule. Forum Bildung. Seite 11. Die Presse vom 06. August 2012.

Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. 1-2/2010. ÖBV Österreichischer Bundesverlag Schulbuch. Wien, 2010.

Europäische Kommission. Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. 2008.

Europäische Union. Vertrag über eine Verfassung für Europa. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg, 2005.

Fischer, Roland: Zu den Institutionen der PädagogInnenbildung. (Noch) nicht veröffentlichtes Papier vom 2. Halbjahr 2012.

Fleischhacker, Michael: Wachsen lassen, nicht verwalten. In: Die Presse. 5. November 2011. Seite 1.

Härtel, Peter et al. : LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. 2. Auflage. Wien, März 2010.

Hopmann, Stefan / Greiner, Ulrike / Fischer, Roland / Grossmann, Ralph, BMUKK / BMWF: Ergänzende Expertise zu LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Wien, 2010.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Bericht der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Bericht über die Fortschritte bei Qualitätssicherung in der Hochschulbildung. Brüssel 21.09.2009. KOM (2009) 487 endgültig.

Kramar, Thomas: Gender Trouble: Wie die "Queer-Theorie" das Geschlecht umdeutet. In: Die Presse vom 04.09.2010.

Neuhauser, Julian: Lehrermangel: Wenn Studenten den Unterricht retten. In: Die Presse. Montag, 3. September 2012.

Rublack, Reinhard / Illichmann, Adolf: Lehrer nach dem Baukastensystem. Modell für eine künftige Ausbildung – Vier Grundvoraussetzungen und ihre Konsequenzen. In: Salzburger Nachrichten vom 10. Oktober 1970.

Scholtz, Harald: Politische und gesellschaftliche Funktion der Lehrerbildungsanstalten 1941-1945. In: Zeitschrift für Pädagogik. 29. 5/1983.

Spiel, Christiane: Das Titanenprojekt. In: Univie. Alumni-Magazin der Universität Wien. März-Juni 2012. Universität Wien. Wien. 2012.

Stange, Eva Maria: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB in Zusammenarbeit mit dem Bildungs- und Förderungswerk der GEW. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 7. Beiheft. Frankfurt, 2003.

Zeitschrift für Pädagogik. Zweimonatsschrift. Jahrgang 29. Heft 2. April 1983. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Gesetze, Verordnungen und Erlässe

Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften. C 13/2 vom 18.1.2003. Entschliessung des Rates vom 19. Dezember 2002 zur Förderung einer verstärkten Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung. (2003/C 13/02). Absatz 5.

Bundesverfassungsgesetz:

<http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40064335>

und Kodex des österreichischen Rechts. Bundesverfassung. 4. Auflage, Stand 1.1.2004 (Wahlrechtsnovelle 2003). Lexis Nexis ARD Orac Taschen-Kodex. Seite 84-87.

Directorate-General for Education and Culture: Communiqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung. 14. Dezember 2004.

Schulorganisationsgesetz – SchOG. In: Kodex des österreichischen Rechts. Schulgesetz. 8. Auflage. 2006. Kundmachungsorgan. BGBl. Nr. 242/1962.

Internet Quellen/ Online Quellen

Benner, Dietrich: www.topologik.net Zugriff am 20.09.2012. Zur Publikation von Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft.

<http://www.bibb.de/de/wlk11122.htm>

Bildungsstandards:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>

Zugriff am 13.08.2012

BMWFJ. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. Wirtschaftspolitik. Lissabon-Strategie.

<http://www.bmwfJ.gv.at/Wirtschaftspolitik/Wirtschaftspolitik/Seiten/LissabonStrategi...>

Zugriff am 29.09.2011.

Bologna-Prozess: Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/...

Zugriff am 29.09.2001.

Stangl, Friedrich. Zulassung zum Studium und Durchlässigkeit zwischen Universitäten und anderen postsekundären Bildungseinrichtungen. BMWF, Wien 20.01.2009. PowerPoint Vortrag. In: Tagungsmappe zur Veranstaltungsreihe apropos Bologna: Praxis der Zulassung und Durchlässigkeit an Universitäten – Anspruch und Wirklichkeit.

http://www.uni-graz.at/tagungsmappe_aproposbologna_15_1_2009-5.pdf

Zugriff am 13.09.2012.

Das Österreichische Bildungssystem: <http://www.oead.at/bildungssystem>

Zugriff am 28.07.2012.

Der Kopenhagen Prozess:

http://www.arqa-vet.at/enqa_vet/kopenhagen_prozess/

Zugriff am 29.09.2011.

<http://www.bundestag.de/dokument/analysen /.../Kopenhagen-Prozess.pdf>

Zugriff am 28.10.2011.

<http://www.bbt.admin.ch/kopenhagen>

Zugriff am 28.10.2011

http://www.arqa-vet.at/enqa_vet/kopenhagen_prozess/

Zugriff am 28.10.2011.

<http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/entwicklung.php>

Zugriff am 29.09.2011.

Der Europäische Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQAVET) – in Kürze: Schweizerische Eidgenossenschaft.

www.bbt.admin.ch/kopenhagen

Zugriff am 29.09.2011.

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm

Zugriff am 28.09.2011.

Didaktik: <http://de.wikipedia.org/wiki/Didaktik>

Zugriff am 13.08.2012

Europäischer Qualifikationsrahmen. Rechtsakt. Zusammenfassung.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/...

Fachdidaktik: <http://de.wikipedia.org/wiki/Fachdidaktik>

Zugriff am 13.08.2012.

ISCED:

http://de.wikipedia.org/wiki/International_Standard_Classification_of_Education

Zugriff am 02.08.2012.

Kurzbericht Stakeholderkonferenzen Linz, Wien, Graz und Innsbruck. Ziele der Stakeholderkonferenzen. www.bmukk.gv.at/lbneu

Zugriff am 21.04.2012.

Moderne Gesellschaft:

http://www.drkk.uni-karlsruhe.de/e-pub/20012002/bechmann_abklaerung_dt.pdf

PädagogInnenbildung NEU

http://lehrer.diepresse.co/home/lehrerbildung/1280280/Leher-verdienen-weit-weniger-als-andere-Akademiker-_vl_backlink=/home/i...

Zugriff am 24.08.2012.

Postsekundäre Bildung:

http://wikipedia.org/wiki/Bildungssystem_in_%C3%96sterreich

Zugriff am 07.08.2012.

Prägende Entwicklungsschritte 1999 – 2010.

<http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/entwicklung.php>

Zugriff am 29.09.2011

Oelkers, Jürgen. Studium als Praktikum. Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung.

<http://www.jsse.org/2000/2000-0/oelkers.htm>

Zugriff am 02.08.2012.

School of Education: Uni Innsbruck besiegelt “School of Educator”.

<http://derstandard.at/1334796191679/Lehrer-Ausbildung-Uni-Innsbruck-besiegelt-Sch...>

Zugriff am 08.09.2012.

Seel, Helmut. Nicht einmal Fachhochschulniveau.

<http://www.bpag.at/archive/2008-0313/helmut-seel-nicht-einmal-fachhochschulnivea...>

Zugriff am 01.09.2012.

Strategischer Rahmen allgemeine und berufliche Bildung

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_de.htm

Zugriff am 29.09.2011.

Tertiäre Bildung: http://wikipedia.org/wiki/Bildungssystem_in_%C3%96sterreich
Zugriff am 07.08.2012.

Universitätsgesetz 2002 (UG 2002). <http://www.ris.bka.gv.at>
Zugriff am 31.08.2012.

Weiß, Silvia/Tritscher-Archan, Sabine. Das Österreichische Bildungssystem. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Rainergasse 38, 1050 Wien.
http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf

Wissenschaft: <http://de.wikipedia.org/wiki/Wissenschaft>
Zugriff am 13.08.2012.

Abstract (deutsch)

Die Tertiärisierung der pädagogischen Berufe in Österreich steht in engem Zusammenhang mit der Bologna-Erklärung von 1999 und den damit verbundenen Anforderungen und Änderungen im gesamten Bildungssystem, insbesondere in der hochschulischen Studienarchitektur. Gleichzeitig müssen aber auch die Teilnahme am Europäischen Hochschulraum und die Diskussionen rund um die PädagogInnenbildung analysiert und mitgedacht werden.

Für das österreichische Bildungssystem, insbesondere den österreichischen Hochschulbereich, haben die gemeinsamen Vereinbarungen der europäischen BildungsministerInnen in Bologna weitreichende Reformen nach sich gezogen. Im Bereich der pädagogischen Berufe haben die neuen Herausforderungen einmal mehr zu Diskussionen rund um eine neue PädagogInnenbildung sowie die Tertiärisierung der pädagogischen Berufe geführt. Im Rahmen der erforderlichen Umstellung der Lehramtsausbildungen auf die Bologna-Architektur (Bachelor – Master – PhD) wird diese Gelegenheit als Chance wahrgenommen, die Ausbildung im gesamten Bereich der pädagogischen Berufe grundlegend zu reformieren. Das erklärte Ziel ist eine Professionalisierung und Höherqualifizierung der pädagogischen Berufe zu erreichen, was jedoch in vielen Bereichen gleichzeitig eine Verlängerung der Ausbildungszeit bedeutet. Hauptaugenmerk muss aber vor allem der Frage der ausbildenden Institutionen gewidmet werden, da die Ausbildung der PädagogInnen in Österreich bis dato institutionell zweigeteilt ist: die Ausbildung der Lehrkräfte für den Pflichtschulbereich erfolgt an den Pädagogischen Hochschulen, die der Lehrkräfte für die höheren Schulen an den Universitäten. Ein akkordiertes, gesamtheitliches Ausbildungsmodell, getragen von einer engen Kooperation beider Institutionen, ist aktuell bildungspolitisches Ziel, stellt jedoch eine nahezu unlösbare Herausforderung dar. Darüber hinaus wird zwischen 2015 und 2025 bundesweit fast die Hälfte aller derzeit im Dienststand stehenden Lehrkräfte in Pension gehen. Dadurch entsteht für die politisch Verantwortlichen zusätzlich Zeitdruck, da man sinnvollerweise bemüht ist, die notwendige hohe Zahl neu ins System aufzunehmender PädagogInnen bereits nach den neuen Studienstrukturen auszubilden. Vor dem Hintergrund all dieser nationalen Probleme müssen aber auch die internationalen Herausforderungen wie Durchlässigkeit, Mobilität und insbesondere die Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, insbesondere im europäischen Raum, mitgedacht werden. Sowohl der gesellschaftliche

Modernisierungsprozess als auch die Verwirklichung der politischen Vorgaben und Zielsetzungen werden an Hand der Systemtheorie von Niklas Luhmann analysiert und aufgearbeitet.

Die Bologna-Erklärung und der damit eingeleitete Bologna-Prozess haben nicht nur den Europäischen Hochschulraum und eine neue dreigliedrige Studienarchitektur bewirkt, sondern auf unendlich viele Bereiche des gesellschaftlichen Systems Einfluss genommen.

Abstract (englisch)

The tertiarisation of pedagogical professions in Austria is closely tied to the Bologna declaration of 1999 and thereby to connected requirements and modifications within the overall educational system, especially within the academic studies. At the same time, however, one has to analyze and consider the participation within the academic studies. At the same time, however, one has to analyze and consider the participation within the European university system and the discussions with regards to the training and education of teachers.

The mutual agreements of the European ministers of education in Bologna have brought far reaching reforms for the Austrian educational system, especially the Austrian university system. In the field of educational professions these new challenges have once more led to discussions regarding the training and education of teachers as well as the “tertiarisation” of educational professions. Within the framework of the necessary reorientation of teachers’ training and education towards the Bologna architecture (Bachelor-Master-PhD) this opportunity will be seized as a chance to fundamentally reform the whole range of training and education for teachers. The declared goal is to professionalize and higher qualify the teaching profession which in turn, however, means a longer period of training in many fields. For all that the main focus has to be first of all devoted to the educational boards since the education of teachers in Austria has so far been two fold institutionally: the training and education of teachers for compulsory schools is being carried out at pedagogical colleges and the one of teachers for schools of secondary education at universities.

A balanced and complete training model sustained by the close cooperation of both institutions is the current education policy. It does, however, represent nearly irresolvable challenges. Furthermore, nearly half of all currently employed teachers nationwide will retire between 2015 and 2025. This creates additional time pressure for the politicians in charge since a reasonable effort is being made to train already the necessary high number of teachers newly admitted to the system in accordance with the new framework of studies. Against the background of all these national problems, international challenges such as transparency, mobility and especially the enhancement of international competitiveness, particularly within Europe, have to be considered. The modernizing process of society, as well as the realization of political parameters and objectives are being analyzed and processed on the basis of Niklas Luhmann’s system theory.

Lebenslauf Patrizia Lenitz-Zeitler

Geburtsdatum: 01. Februar 1968, 3430 Tulln, Niederösterreich
Stand: verheiratet seit 16. Juli 1999
Kind(er): 1 Sohn (Ronald, geboren am 10. Juli 2000)

Ausbildung:

1974-1978	Volksschule in 3425 Langenlebarn
1978-1981	Gymnasium in 3430 Tulln
1981-1982	Hauptschule in 3430 Tulln
1982-1987	Wirtschaftskundliches Realgymnasium in 3500 Krems
27. 05. 1988	Matura in 3500 Krems
05. 04. 1993	Dienstprüfung Post und Telegraphendirektion
14.05.1997	Dienstprüfung BKA (Verwendungsgruppe B; gehobener Rechnungsdienst)
20.05.1998	WIFI Wien, Buchhaltung I (zwei Semester)
1997-1999	WIFI Wien, Kosten- und Leistungsrechnung I und II (vier Semester)
28.06.1999	Kostenrechnerprüfung (WIFI Wien)
2000/2001	Wirtschaftsuniversität Wien
Herbst 2005	Beginn mit dem Studium der Politikwissenschaft an der Universität Wien
05.06.2009	Abschluss des Diplomstudiums der Politikwissenschaft mit Magistra
Juni 2009	Inskription des Dissertationsstudiums

Beruf:

1988	Post und Telegraphendirektion Wien
seit 1996	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Sektion II.