

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Umsetzung der Bologna-Bestimmungen in Österreich und der Schweiz“

Ein Vergleich zwischen dem Bachelor-Studium Bildungswissenschaft der
Universität Wien und dem Bachelor-Studium Erziehungswissenschaft der
Universität Zürich sowie

zwischen dem Bachelor-Studium Lehramt an Hauptschulen der Pädagogischen
Hochschule Wien und dem Bachelorstudiengang der Pädagogischen Hochschule,
Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau (Fachhochschule Nordwestschweiz).

Verfasserin

Melanie Holzinger-Neulinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Juni 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

0301591

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Bildungswissenschaft

Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Stefan Thomas Hopmann

Kurzfassung der Diplomarbeit

Diese Diplomarbeit geht der Frage nach, inwieweit die Umsetzung der Bologna-Bestimmungen in Österreich und der Schweiz vorangeschritten ist. Anhand eines Vergleiches des Bachelor-Studiums Bildungswissenschaft der Universität Wien und des Bachelor-Studiums Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, sowie des Bachelor-Studiums Lehramt an Hauptschulen der Pädagogischen Hochschule und dem Bachelorstudiengang der Pädagogischen Hochschule, Sekundarstufe I, Abteilung Aarau, wird diesem Forschungsinteresse nachgegangen. Es konnte keine vergleichbare Erhebung zum angestrebten Vergleich gefunden werden. Im ersten Arbeitsschritt wurden, aufgrund dieser Forschungslücke, die jeweiligen Studienpläne nach den Bologna-Kriterien analysiert. Im zweiten Schritt wurden die Beteiligten an den jeweiligen Institutionen zu ihren Erfahrungen und Schwierigkeiten im Umsetzungsprozess befragt. Mit Hilfe dieser Interviews konnten die wesentlichen Umsetzungspunkte beziehungsweise Problematiken herausgefunden werden. Durch abschließende Abgleichung der erarbeiteten Punkte mit den Bologna-Zielen, wurden bemerkenswerte Ergebnisse beziehungsweise Einblicke erreicht.

Abstract

This diploma thesis raises the question how far the transfer of the Bologna regulations in Austria and in Switzerland is proceeded. On the basis of a comparison of the Bachelor of Arts at the University of Vienna with the Bachelor of Arts at the University of Zurich as well as the Bachelor of the teaching post at the College of education, located in Vienna and the teaching post at the College of education, partition Aarau pursues the research interest. It could not be found any comparable analysis. First of all the degree course schemes have been scanned and described under the Bologna regulations. Secondly, face to face interviews have been arranged with involved people from all four institutions. In these interviews they were asked about their difficulties and experiences with the implementation of the Bologna process. Thus, the dominant implementation aspects of the Bologna have been figured out. Finally these aspects have been aligned with the goals of the Bologna regulations. Therefore can be achieved remarkable outcomes.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	10
2 Bologna-Prozess.....	12
2.1 Situation in Österreich.....	15
2.2 Situation in der Schweiz.....	17
2.3 Diskussion	18
3 Methodik.....	20
3.1 Forschungsfrage	20
3.2 Theoretischer Hintergrund der Methode	22
3.2.1 Aarauer Lehrplannormal	24
3.2.2 Anwendung des Aarauer Lehrplannormals	28
3.3 Empirische Methode.....	29
3.3.1 Wahl der Interviewpartner.....	30
4 Darstellung der vier Beispiele.....	33
4.1 Bologna-Ziele.....	34
4.2 Institut für Bildungswissenschaft, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Universität Wien.....	38
4.3 Pädagogisches Institut, Philosophische Fakultät, Universität Zürich.....	41
4.4 Pädagogische Hochschule Wien.....	45
4.5 Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau (Fachhochschule Nordwestschweiz)	50
5 Interviewauswertung	58
5.1 Interviewauswertung - Institut für Bildungswissenschaft, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Universität Wien.....	58
5.1.1 Zusammenfassung	66
5.2 Interviewauswertung - Pädagogisches Institut, Philosophische Fakultät, Universität Zürich	67

5.2.1 Zusammenfassung	73
5.3 Interviewauswertung - Pädagogische Hochschule Wien	75
5.3.1 Zusammenfassung	83
5.4 Interviewauswertung - Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau (Fachhochschule Nordwestschweiz)	85
5.4.1 Zusammenfassung	92
6 Ergebnisse	94
6.1 Institut für Bildungswissenschaft, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Universität Wien	94
6.2 Pädagogisches Institut, Philosophische Fakultät, Universität Zürich	96
6.3 Pädagogische Hochschule Wien	97
6.4 Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau (Fachhochschule Nordwestschweiz)	99
6.5 Queranalyse	100
6.5.1 Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft und Universität Zürich, Pädagogisches Institut	103
6.5.2 Pädagogische Hochschule Wien und Pädagogische Hochschule, Sekundarstufe I, Abteilung Aarau	113
6.5.3 Zusammenfassung	124
7 Resümee und Ausblick	128
8 Literaturverzeichnis	130
8.1 Internetlinks	134
9 Abbildungsverzeichnis	137
10 Tabellenverzeichnis	138
A Anhang (CD-ROM)	139
Interviewtranskriptionen Nr. 1 - 17	139
Sämtliche online verfügbare Studienpläne	139
Sämtliche verwendete Online-Daten	139

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, am 30.06.2008

Melanie Holzinger-Neulinger

Vorwort – Danksagung

Mein Interesse an hochschulpolitischen Themen wurde im Seminar: „Österreich im Wandel. Von Pisa nach Bologna“ geweckt. Mit der Beschäftigung von Hochschulforschung habe ich die Faszination von Studienreformen und Prozessen erkannt und bin dieser nachgegangen. Im Speziellen habe ich länderspezifische Unterschiede besonders spannend empfunden. So entwickelten sich mein Forschungsinteresse und auch das Interesse an verschiedenen Ländern. Die Wahl fiel aufgrund persönlicher Tendenzen auf Österreich und die Schweiz. Durch die Beschäftigung mit den beiden Ländern und der Entscheidung zwei Universitäten und zwei Pädagogische Hochschulen zu untersuchen, kristallisierten sich nach einiger Zeit die vier Beispiele heraus.

Ich möchte mich an dieser Stelle kurz bei denjenigen bedanken, die mir zum Abschluss der Arbeit eine unentbehrliche Stütze waren und mich bei jeder Phase des Diplomarbeit-Schreibens unterstützt haben. Zunächst möchte ich meinen Eltern danken, meinem Lebenspartner und meinen Freunden.

Zu danken habe ich besonders Univ. Prof. Dr. Stefan T. Hopmann für die Unterstützung meines Vorhabens und die vielfältigen Anregungen und Hilfestellungen bei der Entstehung meines Forschungsvorhabens.

Ebenso bedanke ich mich sehr herzlich bei allen meinen Interviewpartnern, die sich bereitwillig erklärt haben, ihre Zeit zur Verfügung zu stellen und mir ihre Situation im Umstellungsprozess zu schildern. Im Weiteren waren die Diskussionen, welche meist nach den Interviews stattfanden, sehr anregend und mich für das Forschungsvorhaben bestärkten. Dafür möchte ich mich sehr herzlich bedanken.

1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird anhand von zwei Universitäten und zwei Pädagogischen Hochschulen untersucht, inwiefern die Bologna-Richtlinien umgesetzt wurden. Die Bologna-Kriterien selbst sind großzügig gefasst, da die Umsetzung jeweils den einzelnen Hochschulen unterliegt. Durch diese variable Regelung wird Bologna von den Beteiligten nicht in gleicher Weise umgesetzt und interpretiert. Da auch weiteren Einflussfaktoren eine bedeutende Rolle spielen, wie z.B. traditionelle Hintergründe, usw. In diesem Zusammenhang, **„Bologna ist eben nicht gleich Bologna“**, stellt sich die Frage: Welche Faktoren fließen zum Verständnis von Bologna ein?

In dieser Diplomarbeit handelt es sich um eine Lehrplanforschung. Es werden die Studienordnungen vor der Einführung mit den Studienordnungen der Bachelor-Studien nach den Kernpunkten Bolognas analysiert. Es wird keine Forschung in der Praxis zur Umsetzung geben, da dies zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht möglich ist. Die Universität Wien und die pädagogische Hochschule Wien, welche in der Arbeit behandelt werden, haben mit dem Wintersemester 2007/2008 die Einführung des Bachelors begonnen. An der Universität Zürich wird das BA-Studienfach Erziehungswissenschaft bereits seit dem Wintersemester 2006/2007 angeboten. Das Bachelorstudium wird dort gemeinsam getragen und verantwortet vom pädagogischen Institut und von dem Institut für Sonderpädagogik. An der pädagogischen Hochschule, welche zur Fachhochschule Nordwestschweiz zählt, am Institut Sekundarstufe I in Aarau gibt es das „Bachelor of Secondary Education“ seit dem Jahre 2003.

Als weitere Methode kommen qualitative Interviews zum Tragen, welche mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach *MAYRING 2007* ausgewertet werden. Somit handelt es sich in dieser Arbeit um eine Darstellung der Studienordnungen, zu denen die Betroffenen befragt werden.

Mit dieser Vorgehensweise soll herausgefunden werden, wie die Beteiligten den Prozess thematisieren, welche Punkte dominieren und wo sich die Schwierigkeiten im Umsetzungsprozess befinden. Es soll sich zeigen, in wie weit sich die genannten Punkte der Beteiligten in den Bologna-Kriterien spiegeln. Daraus folgend stellt sich die Frage, welches

Bildungsverständnis hier konstruiert wird und was die Ergebnisse über die Bologna-Story aussagen.

Zur Wahl der Beispiele ist zu sagen, dass neben der (Heimat-) Universität Wien, die Universität Zürich als weitere deutschsprachige Universität gewählt wurde, welche ein vergleichbares Studium anbietet. Somit werden eine österreichische und eine schweizer Universität in der Arbeit behandelt. Im Weiteren wurde die PH Wien aufgrund der aktuellen Umstellung, sowie ihrer Größe und Bekanntheit ausgewählt. Folglich wurde nach einer vergleichbaren pädagogischen Hochschule zur PH Wien in der Schweiz gesucht. Die Wahl fiel auf die pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau, aufgrund eines vergleichbaren Studiums und der Empfehlung von Prof. Hopmann.

Sämtliche Begriffsdefinitionen wurden in den Anhang verbannt, um dem Lesefluss der Arbeit nicht hinderlich zu sein.

2 Bologna-Prozess

Die studentische Mobilität wurde und wird immer bedeutsamer. So wurde in den 70er-Jahren das *ERASMUS*-Programm eingeführt, in den 90er Jahren fand das *SOKRATES*-Programm großen Anklang. Beginnend mit dem Übereinkommen über die „Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“ wurde 1997 ein wichtiger Schritt im europäischen Hochschulraum erreicht. Für die Entwicklung und Gestaltung eines „Europas des Wissens“ wird Bildung in den Hochschulen als elementar beschrieben. Auslösend für den Bologna-Prozess war daher primär der Wunsch die Internationalisierung und Europäisierung der Hochschulen zu stärken und dadurch die Attraktivität der Hochschulen zu verbessern.¹

1998 wurde die „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ von den vier Bildungsministern Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland unterschrieben. Somit verpflichteten sich die vier Bildungsminister zur Harmonisierung der Rahmenbedingungen der Studiengänge, Einführung eines zweizyklischen Studiensystems, Förderung der Mobilität von Studenten und einer arbeitsmarktlichen Zweckmäßigkeit der Studiengänge, diese bauten auf das Lissabon-Abkommen auf.² Die so genannte „Sorbonne Erklärung“ wird als ideologische Neugestaltung der europäischen Hochschulpolitik gesehen. Darin wird betont, dass die sozialen, kulturellen und intellektuellen Gesichtspunkte ebenbürtig den wirtschaftlichen Aspekten sind.³ Diesem Aufruf der vier Staaten schlossen sich weitere an, sodass am 19. Juni 1999 die Bologna-Erklärung von 29 Staaten unterzeichnet wurde. Die Bologna-Erklärung trägt den Titel: „Der Europäische Hochschulraum“ und zeigt somit das zentrale Ziel, der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis 2010 auf.⁴ Als besonderes Element des Bologna-Prozesses ist eben diese freiwillige Annäherung der Hochschulsysteme Europas zu nennen. Die Abstimmung der nationalen Gegebenheiten mit dem angedachten Raum für Hochschulbildung bleibt den einzelnen Staaten überlassen.⁵ Die rechtlich unverbindliche Absprache wird zwischen den Bildungsministern, welche sich beim Ministertreffen alle zwei

¹ Vgl. Teichler 2005, S. 18.

² Vgl. Klein 2007, S. 28.

³ Vgl. Klein 2007, S. 27-28.

⁴ Vgl. Klein 2007, S. 28.

⁵ Vgl. Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12560/bologna_bericht_05.pdf, S. 6, 14.04.08.

Jahre über die zu erreichenden Ziele beratschlagen, abgegrenzt.⁶ Die tatsächliche Gestaltung der Studienordnungen (lange Studienzeiten, mangelnde Leistungsorientierung und die Problematik der internationalen Verwendbarkeit sowie fehlende Transparenz) sind die Hauptargumente für die Einführung des Bachelors und Masters.⁷ Mobilität wird als Begründung der europäischen Bildungspolitik gehandhabt, daher wurden die bestehenden Mobilitätsprogramme ergänzt und durch den Hochschulvertrag institutionalisiert. Die Entstehung des Diploma Supplements und des Credit-Systems ECTS zeigt die Effektivität des Mobilitätsvorhabens.⁸

Zu den Bologna-Zielen zählen:

- „Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer akademischer Abschlüsse und eines Diploma Supplement
- Einführung eines aus zwei Hauptphasen bestehenden Studiensystems (BA/MA)
- Etablierung eines dem ECTS ähnlichen Kreditpunktesystems
- Förderung der Mobilität durch Beseitigung aller Hemmnisse
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung
- Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulbildung“⁹

Mit der Unterzeichnung wird seitens politischer Entscheidungsträger, Hochschulinstitutionen, Lehr- und Forschungspersonal und Studierenden gemeinsam an der Umgestaltung der europäischen Universitäten gearbeitet. Den teilweise sehr weit reichenden Unterschieden an den Universitäten und Fakultäten soll durch die angestrebte Vergleichbarkeit der Abschlüsse entgegengesteuert werden.

Beim Prager Kommuniqué im Jahre 2001 wurde Bilanz über die Fortschritte der vergangenen Jahre gezogen, ebenso wurden Ziele ergänzt und Prioritäten neu gesetzt.¹⁰

Zu den weiteren Zielen zählen:

- „Förderung des lebenslangen Lernens als Basis einer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft
- Einbeziehung von Studierenden und Hochschulen in den Bologna-Prozess
- Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes im internationalen Umfeld“¹¹

⁶ Vgl. Eckhardt 2005, S. 104.

⁷ Vgl. Klein 2007, S. 51.

⁸ Vgl. Klein 2007, S. 27.

⁹ Eckhardt 2005, S. 47.

¹⁰ Vgl. Klein 2007, S. 32.

¹¹ Eckhardt 2005, S. 47.

Beim Communiqué in Berlin 2003 wurden die thematischen Schwerpunkte, wie die Gestaltung des dritten Zyklus, die Förderung der Mobilität unter dem Aspekt der engeren Verknüpfung des europäischen Bildungs- und Forschungsraum und der Versuch die Verfahren der Qualitätssicherung des europäischen Hochschulraumes zu entwickeln und abzustimmen, bearbeitet.¹²

Folgende weitere Ziele wurden ergänzt:

- „Festlegung des Doktorandenprogramms als dritte Phase im Studienmodell
- Verknüpfung des europäischen Hochschulraumes mit einem europäischen Forschungsraum
- Förderung nach verstärkten Fortschritten bei der Anerkennung von Abschlüssen“¹³

Bei der Zwischenbilanz des Bologna-Prozesses im Jahre 2005 wurden in Bergen mittlerweile 45 Mitgliedsländer gezählt. Die Schwerpunkte lagen bei Studienstruktur, Qualitätssicherung sowie der Anerkennung von Studienabschlüssen und Studienabschnitten.¹⁴

Die weiteren Ziele lauten folgendermaßen:

- „Ergänzung der Doktorandenausbildung um arbeitsmarktrelevante Qualifikationen
- Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen
- Förderung von ‚Joint Degrees‘
- Öffnung der höheren Bildung für nicht-traditionelle Qualifikationspfade“¹⁵

Das fünfte Treffen der Bologna MinisterInnen-Konferenz fand 2007 in London statt. Es wurden weitere Schritte zur Umsetzung bis 2010 festgelegt, sowie auch Weichen nach 2010 diskutiert. Montenegro wurde in den Prozess aufgenommen, somit sind nun 46 Staaten beteiligt. Die Hauptgewichte wurden auf die Ziele der Qualitätssicherung, die zweigliedrige Studienstruktur und Anerkennungsfragen gelegt. Die Prioritäten für 2009 liegen in der vollständigen Umsetzung der beschlossenen Aktionslinien, sowie bei der dreistufigen Studienstruktur, Qualitätssicherung und Anerkennung von Abschlüssen und Studienzeiten.¹⁶ Auf folgende Handlungsfelder soll besonders geachtet werden:

- „Mobilität
- Die soziale Dimension
- Datenerhebung
- Beschäftigungsfähigkeit

¹² Vgl. Klein 2007, S. 35.

¹³ Eckhardt 2005, S. 47.

¹⁴ Vgl. Klein 2007, S. 37.

¹⁵ Eckhardt 2005, S. 47.

¹⁶ Vgl. http://www.bmwf.gv.at/euinternationales/bolognaprozess/ministerinnenkonferenz_07/, 31.05.08.

- Der europäische Hochschulraum in globalem Rahmen
- Bestandsaufnahme“¹⁷

Das nächste Treffen findet im April 2009 in Leuven/Louvain-la-Neuve statt.

Im Folgenden werden nun österreichische und schweizer Aussagen differenziert und anschließend in die Diskussion rund um den Bologna-Prozess eingestiegen.

2.1 Situation in Österreich

TEICHLER schreibt, dass als Auslöser für die Sorbonne- und die spätere Bologna-Erklärung Mitte der 90er-Jahre die Sorge, dass ein Studium in den kontinental-europäischen Ländern immer seltener von Personen aus anderen Ländern gewählt werde. Mobile Studenten tendieren zu einem englischsprachigen Land.¹⁸ Im „Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005“ heißt es, es geht im Bologna-Prozess um die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen gegenüber dem amerikanischen und dem asiatischen Raum. Der europäische Hochschulraum bewegt sich somit bewusst in die Konkurrenz zum US-amerikanischen Hochschulraum.¹⁹ In Österreich wurde mit der Novelle zum Universitäts-Studiengesetz (UniStG 1.09.1999) die Rechtsgrundlage geändert, um die Vereinheitlichung der Hochschulstudienstruktur zu ermöglichen.²⁰ Der Bologna-Prozess wird als wesentlicher Beitrag zur Europäisierung und Internationalisierung des tertiären Bildungssektors gesehen. Erstmals gibt es im tertiären Bildungssektor an jeder Universität „Bologna-Prozess Promotoren“, welche mit der Monitoring-Gruppe des Ministeriums zusammenarbeiten. Es wurden die innerösterreichischen Teilziele definiert und operationalisiert und durch regelmäßiges Monitoring sollen Abweichungen von der Zielsetzung sichtbar werden.²¹

PELLERT diskutiert im Aufsatz „Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess an Österreichischen Hochschulen“ die Situation in Österreich. Es wird von einem momentanen Fehlen der nationalen Vorgaben für die Profilierung der Studien gesprochen und auch, dass die

¹⁷ Vgl. London Kommunique 2007:

http://www.bmwf.gv.at/euinternationales/bolognaprozess/ministerinnenkonferenz_07/, S. 6-8, 31.05.08.

¹⁸ Vgl. Teichler 2005, S. 19.

¹⁹ Vgl. Eckardt 2005, S. 35.

²⁰ Vgl. Aigner 2002, S. 27.

²¹ Vgl. Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12560/bologna_bericht_05.pdf, S. 7, 14.04.08.

Studien nicht national akkreditiert sind.²² „Wie in den meisten europäischen Ländern fehlt zudem ein detaillierter Qualifikationsrahmen auf nationaler Ebene.“²³

Als ein grundlegendes Problem wird nach *PELLERT* in der österreichischen Entwicklung die Studienreform (Universitätsstudiengesetz 1997) gesehen. In der Zeit bis 2002 mussten alle Studiengänge neu gestaltet werden, daher kam es zu einer Überschneidung der Reformen. „Diese Überschneidung unterschiedlicher Reformmaßnahmen hat dazu geführt, dass erst die (wieder einsetzenden) Curriculumsdiskussionen verstärkt unter den Gesichtspunkten Europäisierung und institutionelle Profilbildung geführt werden.“²⁴ Dadurch kam es zu einem langsamen Anlaufen der Studienumstellungen.

Als weiteren Diskussionspunkt spricht *PELLERT* die Frage des offenen Hochschulzuges an. Da die Universitäten kein Recht haben, die Aufnahme aus Kapazitätsgründen zu begrenzen, entsteht ein zunehmender Druck zur Profilbildung und Schwerpunktsetzung der Hochschulen. Ein weiteres Thema ist die quantitative und qualitative Entwicklung des Überganges zwischen Bakkalaureats- und Magisterstudium. Nach *PELLERT* wurden im Zuge der Studienreform 2002 bereits alle Studiengänge mit ECTS-Punkten versehen, jedoch harrt eine konsequente Modularisierung noch in der Umsetzung.²⁵

PELLERT spricht in ihrem Erfahrungsbericht über Österreich die Grundlage für eine differente Umsetzung an. „Auch die weiteren didaktischen Grundüberlegungen (‘from teaching to learning’, Orientierung und Outcome), die charakteristisch für Bologna-Studienarchitekturen und Leistungspunktesysteme wie ECTS sind, stehen in einem krassen Gegensatz zum bisher gewohnten ‚Laissez-faire-Modell‘, der Lehre.“²⁶

Dieses Argument steht im Zusammenhang mit der Verbindlichkeit der Studierenden, welche oft in Kritiken mit „Verschulung“ assoziiert wird. Auch steht sie der Workload-Perspektive kritisch gegenüber und argumentiert traditionell und meint in einer solchen Lern/Lehrkultur wie in Österreich, werden unter Lehre grundsätzlich immer Präsenzveranstaltungen verstanden. Daher sei eine Beurteilung aus der zeitlichen und leistungsmäßigen Belastung seitens der Studierenden schwer durchsetzbar.²⁷

²² Vgl. Pellert 2005, S. 10.

²³ Pellert, 2005, S. 10.

²⁴ Pellert 2005, S. 10.

²⁵ Vgl. Pellert 2005, S. 11.

²⁶ Pellert 2005, S. 12.

²⁷ Vgl. Pellert 2005, S. 12.

2.2 Situation in der Schweiz

Die vom Bund und der SUK (Schweizer Universitätskonferenz) beauftragte CRUS (Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten) obliegt seit dem Jahre 1999 die Koordination der Umsetzung der Bologna-Deklaration. Die KFH (Rektorenkonferenz der Schweizer Fachhochschulen) ist für die Projektorganisation an den Fachhochschulen zuständig. Die EDK (Fachhochschulrat der Erziehungsdirektorenkonferenz) hat bereits im Dezember 2002 Umsetzungsrichtlinien formuliert. Zu den Richtlinien in Folge einer verbindlichen Rahmenordnung zählen (Richtlinien für die koordinierte Erneuerung der Lehre): gestufte Studiengänge, Kreditpunkte, Zulassung zu den Master-Studiengängen, einheitliche Benennung der Abschlüsse.²⁸

„Im Zentrum steht das zweistufige Studiensystem: als Erstabschluss der Bachelor, als Zweitabschluss der Master. Zudem sollen die Studienleistungen nach dem europaweit geltenden Kreditpunktesystem (ECTS) angerechnet werden. Die Neuerungen erhöhen die Konkurrenzfähigkeit der Ausbildungsstätten und ermöglichen den Studierenden den Erwerb national und international anerkannter Berufsqualifikationen.“²⁹

Die Eidgenössische Fachhochschulkommission begleitet den Bologna-Prozess um die Qualität des Ausbildungsangebotes zu sichern. Aus diesem Grund wurde eine „Konzept-evaluation der Bachelor-Studiengänge“ in Auftrag gegeben. Diese dienen der Überprüfung von Bologna-Konzepten der Fachhochschulen.³⁰

SIDLER diskutiert in seinem Aufsatz, „Studiengangsprofile: Die Konzeption ‚outcome-orientierter‘ Studiengänge, Profilierung von Studiengängen an Fachhochschulen am Beispiel Schweiz“, die Position der Hochschulen in erster Linie als lernorientierte Hochschulen und weniger als lehrorientierte Bildungsinstitutionen zu gestalten. Er beäugt kritisch die von Bologna gegebenen knappen Aussagen zur Gestaltung der Studiengänge, dennoch wird die Reform als positiv genutzte Chance in der Umgestaltung der Studiengänge beschrieben. Betont werden zwei Aspekte, welche als wichtige Zielgrößen gesehen werden, die Anwendung des Kreditpunktesystems ECTS und der Input-orientierten Größe „Workload“.³¹ Nach SIDLER geht es bei der Umstellung auf das Bologna-System weniger um eine einfache Umbenennung, sondern um ein Neu-Durchdenken, ein Neu-Konzipieren des Studienangebotes.

²⁸ Vgl. http://www.sbf.admin.ch/htm/themen/uni/bologna_de.html, 31.05.08.

²⁹ <http://www.bbt.admin.ch/themen/internationales/00163/index.html?lang=de>, 31.05.08.

³⁰ Vgl. <http://www.bbt.admin.ch/themen/internationales/00163/index.html?lang=de>, 31.05.08.

³¹ Vgl. Sidler 2005, S. 28-29.

2.3 Diskussion

Im Folgenden werden nun kurz die vielfältigen Diskussionen um den Bologna-Prozess aufgezeigt, sowie auch auf die Problematik des Umsetzungsprozess hingewiesen.

TEICHLER betont, dass das nationale Hochschulsystem weder durch eine völlig einheitliche noch durch extreme Verschiedenartigkeit geprägt sei.

„In der Sorbonne-Erklärung wurde gefordert, die Strukturen von Studiengängen und -abschlüssen in Europa zu ‚harmonisieren‘. In der Bologna-Erklärung ist dagegen nur von einer ‚größten Kompatibilität‘ und ‚Vergleichbarkeit‘ die Rede. Im Abschluss-Kommuniqué der Prager Ministerkonferenz wird betont, ein gewisses Maß struktureller Unterschiede sei wünschenswert.“³²

TEICHLER beschreibt, dass keine „identische Struktur“ gefordert wird, sondern eine „Strukturähnlichkeit“ geschaffen werden soll. Der Bologna-Prozess zeichnet sich durch seine unterschiedliche Vorgehensweise aus. Dies ist beispielsweise in der Dauer des Studiums, welche länderabhängig unterschiedlich ist, sichtbar. Das „3+2 System“ behält zwar die Oberhand, jedoch gibt es auch andere Möglichkeiten.³³ ECKARDT meint, trotz der Vereinbarungen lassen sich auch im sechsten Jahr nach Bologna keine europaweiten einheitlichen Studienstrukturen in den neu konzipierten Bachelor/Master-Studiengängen feststellen.³⁴ TEICHLER äußert, dass grundsätzlich die Strukturen der verschiedenen Länder konvergieren sollen, damit das europäische Hochschulsystem außerhalb Europas auffälliger werde.³⁵

Nach TEICHLER liegt in der Sorbonne- und der Bologna-Erklärung die Vermutung, dass die bestehenden Strukturen von Studiengängen und -abschlüssen das größte Mobilität-Hindernis seien. Diese Annahme basiert laut TEICHLER auf Erfahrungsberichten von Experten. *„Dennoch ist es überraschend, dass in der Sorbonne- und der Bologna-Erklärung der vergangenen Struktur der Studiengänge ein so großes Gewicht als Barriere beigemessen und von einer Strukturveränderung der Studiengänge und -abschlüsse ein so hoher Attraktivitätsgewinn erwartet wurde.“³⁶* TEICHLER besinnt sich auf eine abwartende Haltung hinsichtlich des Attraktivitätsgewinnes durch Strukturveränderung, da auch weitere Schritte zur internationalen Attraktivität unternommen werden.³⁷ Er spricht die These einer wachsenden Differenziertheit im Hochschulsystem an. Der Wettbewerb zwischen den

³² Teichler 2005, S. 21.

³³ Vgl. Teichler 2005, S. 21-22.

³⁴ Vgl. Eckardt 2005, S. 97.

³⁵ Vgl. Teichler 2005, S. 130.

³⁶ Teichler 2005, S. 20.

³⁷ Vgl. Teichler 2005, S. 20.

Hochschulen wird immer mehr gefördert, dadurch entsteht eine größere Vielfalt des Hochschulsystems. Nach *TEICHLER* hat ein hohes Maß an Differenziertheit zur Folge, dass Bachelor-Studiengänge lediglich ein Indiz dafür sind, dass Studierende ein Studium von einer bestimmten Dauer durchlaufen haben.³⁸

Er weist auf verschiedene strukturelle Lösungen der europäischen Länder hin, da keine identische Struktur, sondern das Ziel eine Strukturähnlichkeit mit Raum für inhaltliche Vielfalt ist.³⁹ In diesem Spannungsfeld befinden sich auch unterschiedliche Interpretationen zu den Grundbegriffen. Beispielsweise berichtet *TEICHLER* von der Irreführung des Begriffes „Employability“. Der Begriff wird meist im Zusammenhang mit Personen verwendet, welche Probleme haben, vom Beschäftigungssystem überhaupt aufgenommen zu werden. Unter „Employability“ wird alles verstanden, was auf die Chance auf eine schnelle, günstige Beschäftigung abzielt. Jedoch ist es nach *TEICHLER* aufgrund der verhältnismäßig geringeren Arbeitslosenrate von Hochschulabsolventen unangebracht, im Bologna-Prozess Maßnahmen zur „Employability“ zu fordern.⁴⁰

„Gemeint ist jedoch, dass die Universitäten bei der Neugestaltung ihrer Studiengänge die Frage klären sollten, ob und wie sie die berufliche Relevanz des Studiums erhöhen wollen und können.“⁴¹

Wie dieses Beispiel aufzeigt, liegt die Schwierigkeit darin, dass die Betroffenen die Bologna-Kriterien anders interpretieren, als Bologna diese vorgibt, beziehungsweise ergeben sich unterschiedliche Sichtweisen durch den von Bologna gegebenen Freiraum in der Umsetzung. Die Betroffenen sehen Bologna durch und im Hintergrund mit vielen anderen Sichtweisen und Erfahrungen. Bologna selbst charakterisiert sich durch seine Hauptziele.

„Man kann somit nicht von identischen Strukturen im europäischen Hochschulraum sprechen, sondern lediglich von einer Reihe von Lösungen innerhalb eines gewissen Toleranzrahmens. Hierdurch werden eine direkte Vergleichbarkeit von Studiengängen und somit auch eine Konvertibilität von Abschlüssen im gesamten Bologna-Raum erheblich erschwert.“⁴²

³⁸ Vgl. Teichler 2005, S. 25.

³⁹ Vgl. Teichler 2005, S. 21.

⁴⁰ Vgl. Teichler 2005, S. 17.

⁴¹ Teichler 2005, S. 17.

⁴² Eckhardt 2005, S. 97-98.

3 Methodik

3.1 Forschungsfrage

Die Einführung des Bachelors Bildungswissenschaft der Universität Wien erfolgte im Wintersemester 2007/2008 sowie auch an der Pädagogischen Hochschule Wien. An der Universität Zürich wurde das Bachelor-Studium Erziehungswissenschaft bereits 2006 eingeführt, sowie an der Pädagogischen Hochschule, Abteilung Aarau der Diplomstudiengang Sekundarstufe I bereits seit 2003 existiert. Die Forschungslücke entsteht aufgrund der Aktualität des Themas und der einhergehenden fehlenden Forschung. Die Relevanz für die Bildungswissenschaft ergibt sich aus der Aktualität und einem interessanten länderspezifischen Vergleich.

Die zentrale Forschungsfrage lautet wie folgt:

„Werden die Grundprinzipien des Bolognas-Prozesses in den Studienordnungen der vier dargestellten Bachelor-Studiengänge von den zuständigen Studienkomitees umgesetzt?“

Als Teilfragen der Forschungsfrage ergeben sich daraus:

- *„Werden die Grundprinzipien im Bachelor-Studium Bildungswissenschaft der Universität Wien umgesetzt?“*
- *„Werden die Grundprinzipien im Bachelor-Studium Erziehungswissenschaft der Universität Zürich umgesetzt?“*
- *„Werden die Grundprinzipien im Bachelor-Studium Lehramt an Hauptschulen der Pädagogischen Hochschule Wien umgesetzt?“*
- *„Werden die Grundprinzipien im Bachelorstudiengang Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule, Sekundarstufe I, Abteilung Aarau umgesetzt?“*

Mit Hilfe dieses Dreieckes⁴³ werden nun Subfragen aufgestellt, welche bei der Beantwortung der Forschungsfrage dienlich sein sollen.

⁴³ Dieses Dreieck wurde im Diplomandenseminar (bei Prof. Hopmann) am 13.06.07 diskutiert.

Abbildung 1: Dreieck

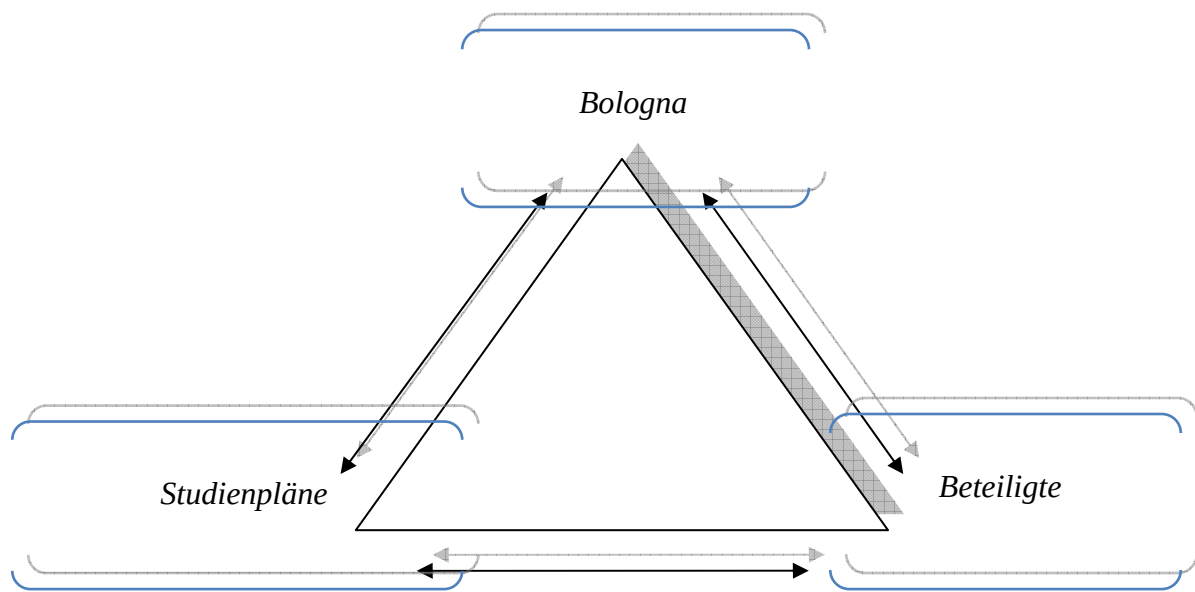


Abb.1: Diplomandenseminar (bei Prof. Hopmann) am 13.06.07.

Bologna – Studienpläne

Wie wurde das Bologna-Konzept in die jeweiligen Studienpläne umgesetzt? Wie zeigen sich die Kriterien in den neuen Studienplänen?

Studienpläne – Beteiligte

Welche Punkte wurden von den Beteiligten bei der Umsetzung als schwierig beziehungsweise einfach empfunden und warum? Welche Umsetzungspunkte dominierten den Prozess?

Bologna – Beteiligte

Was bedeutet es für die Beteiligten, Bologna als Vorhaben zu konzeptualisieren? Was glauben die Betroffenen wie Bologna zu charakterisieren ist? Wie thematisieren sie diesen Prozess? Diese Ansichten werden mit den von Bologna genannten Kriterien abgeglichen. Hier entsteht die Zielsetzung der Arbeit, die Differenz zwischen dem, wie die Betroffenen den Bologna-Prozess thematisieren und wie sich Bologna selbst charakterisiert, aufzuzeigen.

3.2 Theoretischer Hintergrund der Methode

Das dargestellte Design der Lehrplanarbeit richtet sich nach den Grundannahmen, welche im „Topik der Lehrplanung“ nach HOPMANN/KÜNZLI 1994 diskutiert werden. Sowie auch der Aufsatz „Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung“ von HOPMANN/KÜNZLI 2006 und der Aufsatz: „Lehrplanarbeit – Steuerung von Schule und Unterricht“ von KÜNZLI 1999 werden als Grundlage dienen. Zu Beginn soll zunächst kurz allgemeines über Lehrplanarbeit erläutert werden, bevor auf das angewandte Aarauer Lehrplannormal genauer eingegangen wird.

„Lehrpläne, heißt das, sind eine Antwort auf die curriculare Frage: Wie eine Gesellschaft ihre Identität und ihre Existenz über den Wechsel der Generationen hinweg durch schulisch organisierte Lernprozesse sichern kann.“⁴⁴

Nach KÜNZLI sind sich die Beteiligten einig, dass sich Schulen verändern müssen, hingegen bestehen über Ziele, Wege und Mittel unterschiedliche Meinungen und Vorstellungen. *„Die Wirksamkeit der Schule beruht auf ihrer Fähigkeit, Wissenszuwachs und Wertewandel stabilisierend und erneuernd zu verarbeiten.“⁴⁵*

Es wird sich die Frage gestellt, ob Lehrpläne bei einer sich ändernden sozialen und ökonomischen Gesellschaft noch stimmen. Lehrpläne haben auch die Funktion der Grenzziehung zwischen Schule und Nicht-Schule und sind zugleich das offizielle Tor, durch welches die Schule betreten wird. Schule und Unterricht grenzen eine Lehr- und Lernzeit von der Lebenszeit aus.⁴⁶ Lehrpläne sollen die Erwartungen an das Schulsystem durchsetzen, Qualifizierungs- und Erziehungsleistung formulieren, sowie das schulische Lehren und Lernen an die aktuellen Ansichten anpassen. Der Lehrplan behauptet sich nach KÜNZLI als zentrales Medium der gesellschaftlichen Steuerung von Unterricht.⁴⁷ Nach HOPMANN/KÜNZLI ist die Möglichkeit einen Lehrplan für die Ewigkeit zu schreiben unmöglich, da Lehrpläne öffentliche Ereignisse von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen sind.⁴⁸ Durch wandelnde Lebensverhältnisse ist jede Auswahl und Gewichtung der Grenz-

⁴⁴ Hopmann/Künzli 1994, S. 162.

⁴⁵ Hopmann/Künzli 1998, S. 18.

⁴⁶ Vgl. Künzli 1999, S. 11-12.

⁴⁷ Vgl. Hopmann/Künzli 1998, S. 18

⁴⁸ Vgl. Hopmann/Künzli 2006. S. 31.

ziehung schwierig und führt dazu, dass Lehrplanarbeit ein nie abschließendes Dauergeschäft ist, welches von einer Reform in die nächste gelangt.⁴⁹

Die organisierte Form der Entwicklung, Überarbeitung und Einführung von Lehrplänen wird Lehrplanarbeit genannt. Nach HOPMANN/KÜNZLI ist man sich in den Lehrplantheorien einig, dass die Vermittlung von Tradition und Zukunft die Aufgabe der Lehrplanarbeit ist, jedoch besteht keine Einigkeit hinsichtlich der Lösung. Die Notwendigkeit von Lehrplänen hat sich historisch ergeben, da bloßes Fortsetzen der Tradition nicht mehr ausreichend erschien, um die Zukunft zu meistern.⁵⁰ Nach HOPMANN/KÜNZLI hat es immer wieder schulgeschichtliche Versuche hinsichtlich der Vermittlungsaufgabe von Forschung und Entwicklung gegeben. Erschwerend komme hier hinzu, dass die Vermittlung von Tradition und Zukunft noch nicht lehr- oder lernbar sei, also noch in Unterrichtsstoff umgewandelt werden muss.⁵¹

„So betrachtet ist Lehrplanarbeit Teil eines umfassenderen und weiter reichenden sozialen Prozesses, in dem gesellschaftliche verfügbarer Wissen und Können zum Zweck des Unterrichts und in der Erwartung möglicher schulischer Bildung ausgewählt und gewichtet wird.“⁵²

Nach KÜNZLI wird zwischen Lehrplanung und Lehrplanarbeit unterschieden. Unter Lehrplanung ist der umfassende kulturelle Prozess, unter Lehrplanarbeit hingegen ist der administrativ organisierte Teil der Lehrplanung zu verstehen. Somit kann Lehrplanarbeit als ein Instrument zur politischen und administrativen Steuerung von Schule und Unterricht verstanden werden.⁵³

Welche Inhalte in der Schule gelehrt werden, ist immer Ausdruck von Werten, Normen, Traditionen, Zukunftsaussichten und –erwartungen, welche der Mensch im Leben und Beruf benötigt, um künftigen Generationen das Überleben zu sichern. Somit kann Lehrplanarbeit auch als Arbeit an der zukünftigen Identität der Gesellschaft verstanden werden.⁵⁴

Bisher wurde Lehrplanarbeit als eine gesellschaftliche Stoffumwandlung beschrieben, so HOPMANN/KÜNZLI. Lehrplanarbeit kann als Teil der Selbstthematisierung einer Gesellschaft, in der sie ein Bild von sich selbst entwirft, beschrieben werden.⁵⁵

⁴⁹ Vgl. Künzli 1999, S. 15.

⁵⁰ Vgl. Hopmann/Künzli 1994, S. 163.

⁵¹ Vgl. Hopmann/Künzli 2006, S. 37.

⁵² Künzli 1999, S. 12.

⁵³ Vgl. Künzli 1999, S. 12.

⁵⁴ Vgl. Künzli 1999, S. 16.

⁵⁵ Vgl. Hopmann/Künzli 2006, S. 47-48.

„Lehrpläne sind so zu begreifen als Identitätsentwürfe von Gesellschaften, über die sich ihre Mitglieder (zumal die je heranwachsenden) je definieren, zustimmend, abgrenzend, widersetzend oder ablehnend.“⁵⁶

Das bedeutet, Inhalte welche in Lehrplänen aufgenommen werden, erhalten gesellschaftliche Bedeutung und Geltung.

Im Folgenden werden nach *HOPMANN/KÜNZLI* drei Grundformen, wie Lehrplanarbeit Bedeutung und Geltung über Inhalte und Stoffe, über Techniken und Sichtweisen produzieren, diskutiert.⁵⁷ Als erstes sind Ordnungen zu nennen, Gesamtheit und Universalität sind klassische Forderungen an Lehrplangliederungen. Dadurch kann ein Gegenstand bestehen bleiben, auch wenn dieser bereits den gesellschaftlichen, außerschulischen und praktischen Sinn verloren hat. Als zweites sind Reihenfolgen von Teilleistungen nötig, um Entlastung zu bringen. Diese werden durch sachliche Stimmigkeit und Konsistenz, sowie auch durch das lernende Subjekt bestimmt. Sobald die Vorstellungen von Subjektivität differenziert sind, kommt der dritte Punkt die Auswahl. Hier wird sichtbar, dass anders gewählt werden kann und dies auch andere tun.⁵⁸

3.2.1 Aarauer Lehrplannormal

Das Aarauer Lehrplannormal hat sich nach *HOPMANN/KÜNZLI* als ein geeignetes Instrument, Probleme und Verläufe systematisch zu beschreiben, erwiesen.⁵⁹

Es stellt sich die Frage, wie sich Lehrpläne begründen. Die erste Grundannahme beschäftigt sich mit der Sicherung der gesellschaftlichen Identität und Stabilität. Als grundlegender Zweck des schulischen Unterrichts versteht sich das Verknüpfen von „tradieren und vorbereiten“, wobei das Medium die „Bildungsidee“ ist. Als zweite Grundannahme ist die Sicherung des ökonomischen Überlebens, durch welches die Wettbewerbsfähigkeit der Gesellschaft gesichert werden soll, zu definieren. Diese zweite Annahme geht von drei Ebenen, auf welchen die Vermittlung stattfindet, aus. Eine Ebene ist die politische Ebene, das öffentliche Meinungsbild, die öffentliche Rechtfertigung sozusagen. Die weitere Ebene ist die programmatische Ebene, die Schuladministration und –organisation, welche die

⁵⁶ Hopmann/Künzli 2006, S. 48.

⁵⁷ Vgl. Hopmann/Künzli 2006, S. 49.

⁵⁸ Vgl. Hopmann/Künzli 2006, S. 49-50.

⁵⁹ Vgl. Hopmann/Künzli 2006, S. 33.

Auswahl und Anordnung geeigneter Unterrichtsstoffe bearbeitet. Die dritte Ebene ist die praktische Ebene, die schulische Unterrichtsplanung, also der konkrete Unterricht.⁶⁰

Auf jeder der drei Ebenen müssen Entscheidungen getroffen werden. Welche Form Lehrplanarbeit auf den verschiedenen Ebenen annimmt ist nach *HOPMANN/KÜNZLI* jedoch unterschiedlich. Die Grafik nach *HOPMANN/KÜNZLI* zeigt die Ebenen übersichtlich:⁶¹

Abbildung 2: Matrix

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	Kulturelles Erbe	Bildungsauftrag	Kernproblem
PROGRAMMATISCH	Sekundäre Lehrplanbindung	Lehrplanarbeit	Bildungsplanung
PRAKTISCH	Disziplinäre Propädeutik	Schulische Propädeutik	Lebenswelt- Propädeutik

Abb. 2: Hopmann/Künzli 1994, S.172.

Dieses „tradieren und vorbereiten“, miteinander zu verknüpfen, wird als historischer Kern der Lehrplanarbeit beschrieben. Lehrplanarbeit ist nicht als „Top-down Prozess“ zu beschreiben, sondern als ein Modell, welches von verschiedenen eigenständigen Lehrplan-ebenen ausgeht. Diese Funktionen oder Ebenen sind lose miteinander verbunden.⁶² Es entstehen sowohl beim politisch-programmatischen Diskurs Spannungsverhältnisse wie auch beim programmatisch-praktischen Diskurs. Inhalte welche beispielsweise didaktisch geboten erscheinen, müssen deswegen politisch nicht zwingend durchsetzbar sein.⁶³

Diese Ebenenannahmen bedürfen der Klärung, da sie unterstellen, „...dass *Lehrplanung weitgehend verwaltungsförmig organisierbar und Bildungsprozesse administrativ verfügbar sei.*“⁶⁴ Nach *KÜNZLI* wird vermutet, dass es sich nur bedingt um Verwaltungslogik handelt, da es auch um politische und kulturelle Selbstthematisierung einer Gesellschaft geht.⁶⁵

⁶⁰ Vgl. Hopmann/Künzli 1994, S. 162-163.

⁶¹ Hopmann/Künzli 1994, S. 172.

⁶² Vgl. Künzli 1998, S. 8.

⁶³ Vgl. Hopmann/Künzli 2006, S. 42.

⁶⁴ Künzli 1998, S. 10.

⁶⁵ Vgl. Künzli 1998, S. 10.

Politische Ebene

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	Kulturelles Erbe	Bildungsauftrag	Kernproblem

Unter „kulturellem Erbe“ wird hier eine große Menge von Tradition einer Gesellschaft verstanden. Vor allem stellt sich die grundlegende Frage nach dem Nutzen von Traditionsbeständen. Dadurch entwickelt sich die Ungewissheit, was benötigen die zukünftigen Generationen beziehungsweise welches Wissen ist in Zukunft zielführend? Hier zeichnet sich das sogenannte „Kernproblem“ ab. Wie kann herausgefunden werden, was die Menschen in Zukunft beschäftigen wird? HOPMANN/KÜNZLI stellen sich folglich die Frage nach der Lösung zwischen dem Erbe und der Zukunft. Als Vermittler kommt der „Bildungsauftrag“ ins Spiel.⁶⁶ „Unter den gegenwärtigen Bedingungen können Bildungsaufträge also nur davon handeln, was allen einsehbar mindestens dazu gehört, ein solcher zu sein.“⁶⁷

Der „Bildungsauftrag“ gibt Rahmenkonzepte beziehungsweise Eckpunkte für die „Lehrplanarbeit“ vor. „Denn Lehrplanarbeit hat einiges zu leisten, um die mit jeder Lehrplanreform angestrebten Veränderung im Bildungsauftrag in Einklang mit den eigenen Traditionen, der eigenen Zukunftsplanung und den schulischen Erfordernissen zu bringen.“⁶⁸

Programmatische Ebene

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
PROGRAMMATISCH	Sekundäre Lehrplanbindung	Lehrplanarbeit	Bildungsplanung

Unter „Sekundäre Lehrplanbindung“ sind alle rechtlich, organisatorischen Vorgaben, welche nicht im Lehrplan stehen, zu erfassen. Beispielsweise sind dies Strukturen der Lehrerbildung und –fortbildung, Stundentafeln, Fächereinteilungen usw.

Unter „Bildungsplanung“ wird in diesem Zusammenhang die Hoffnung mit jedem neuen Modell, etwas mehr Spielraum für Veränderungen herausholen zu können, verstanden. Die „sekundäre Lehrplanarbeit“ und „Bildungsplanung“ sind den Beteiligten zwar bewusst, jedoch wird ihnen meist nur eine nachrangige Rolle zugeordnet. Da im Vordergrund im-

⁶⁶ Vgl. Hopmann/Künzli 1994, S. 164-167.

⁶⁷ Hopmann/Künzli 1994, S. 167.

⁶⁸ Hopmann/Künzli 1994, S. 169.

mer die praktische Ebene steht. Als vermittelnde Instanz ist die „Lehrplanarbeit“, welche das „kulturelle Erbe“ und das „Kernproblem“ durch die Brille des „Bildungsauftrages“ sieht und zwischen den „sekundärer Lehrplanbindung“ und der „Bildungsplanung“ vermittelt, zu beschreiben.⁶⁹

Praktische Ebene

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
PRAKTISCH	Disziplinäre Propädeutik	Schulische Propädeutik	Lebenswelt- Propädeutik

„Es geht darum, einen gegebenen Bildungsauftrag in eine ihm angemessene ‚schulische Propädeutik‘ zu übersetzen, also durch Lehrplanarbeit Lehrplangehalte so anzuordnen, dass sie in einem leidlich konsistenten Bildungsgang durchlaufen werden können.“⁷⁰

Die „disziplinäre Propädeutik“ ist nicht identisch mit dem Aufbau einer Fachwissenschaft. Grundsätzlich ist unter Disziplin, ein zum Zwecke geordnetes Wissen zu verstehen. Auf Unterrichtsplanung findet sich als das häufigste Argument: *„Was gehört zu diesem Fach?“⁷¹* Hier entsteht das Problem, wenn nach HOPMANN/KÜNZLI bedacht wird, dass der jeweilige Fachunterricht nur ein Ausschnitt aus dem Gesamtunterricht ist. Im äußersten Fall kann das Argument: *„Das brauchst du später in der Oberstufe.“⁷²* als hohler Selbstzweck der „disziplinären Propädeutik“ verwendet werden.⁷³

Inhalte, welche neu im Lehrplan sind werden oft mit der „Lebenswelt-Propädeutik“ begründet, beispielsweise der Computer. „Disziplinäre und Lebensweltliche Propädeutik“ sind aufeinander angewiesen, da Inhalte lebensweltlich unumstritten sind, jedoch mangels disziplinärer Verankerung keinen dauerhaften Platz haben. Beispielsweise Erziehungskunde und Medizin. Ebenso benötigen disziplinäre Inhalte die lebensweltliche Unterstützung. Beispielsweise ist Hebräisch- und Griechischunterricht, lebensweltlich unhaltbar geworden.⁷⁴ *„Als letzten Ausweg, einen lebensweltlich umstrittenen Inhalt abzusichern, ist die Argumentation mit schulischer Propädeutik.“⁷⁵*

⁶⁹ Vgl. Hopmann/Künzli 1994, S. 169.

⁷⁰ Hopmann/Künzli 1994, S. 170.

⁷¹ Hopmann/ Künzli 1994, S. 171.

⁷² Hopmann/Künzli 1994., S. 171.

⁷³ Vgl. Hopmann/Künzli 1994, S. 171.

⁷⁴ Vgl. Hopmann/Künzli 1994, S. 173.

⁷⁵ Hopmann/Künzli 1994, S. 173.

„Schulische Propädeutik“ ist sowohl Propädeutik für das Gesamtziel der Schule, sowie auch auf den nächsten Schulabschnitt. Die Schulfächer als wichtigste Traditionsbausteine stehen dem Lehrplan zur Verfügung.

Folglich schreiben HOPMANN/KÜNZLI als Aufgabe der Lehrplanarbeit:

„Deshalb kann von einer Lehrplantheorie nicht erwartet werden, in leicht eingängiger Form die Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen oder Lösungen anzudeuten. Vielleicht liegt ihre Aufgabe gerade im Gegenteil darin, den in den einzelnen Planungsprozessen mitgetragenen, aber kaum je artikulierten Überschuss von Struktur- und Planungsproblemen so weit zu bannen, dass Fragen nach Sinn und Bedeutung der Lehre wieder angemessen gestellt werden können.“⁷⁶

3.2.2 Anwendung des Aarauer Lehrplannormals

Da in dieser Diplomarbeit untersucht werden soll, wie die Einführung des Bachelors Bildungswissenschaft beziehungsweise Erziehungswissenschaft an den beiden Universitäten Wien und Zürich und das Lehramtsstudium an Hauptschulen beziehungsweise der Diplomstudiengang Sekundarstufe I an den Pädagogischen Hochschulen Wien und Abteilung Aarau umgesetzt wird, wird sich das dargestellte Aarauer Lehrplannormal zu eigen gemacht und auf den verschiedenen Ebenen im Bologna-Diskurs gearbeitet.

Die verwendeten Datenquellen können wie folgt unterschieden werden:

Erstens: Die umfassende Literatur zum Bologna-Prozess. Hierzu ist die Bologna-Erklärung sowie sämtliche Texte zum Bologna-Prozess (siehe Literaturverzeichnis) zu verstehen. In der Anwendung wird primär mit den ausgewiesenen Zielen Bolognas gearbeitet. Diese „Bologna-Ebene“ wird nach dem Lehrplannormal als die **politische Ebene** betrachtet.

Zweitens: Die Darstellungen der „neuen“ (Bachelor-) Studienpläne nach den Kriterien des Bologna-Konzepts mit dem Hintergrund der „alten“ Studienplänen. Diese Studienpläne finden sich nach dem Lehrplannormal auf der **programmatische Ebene** wieder.

Drittens: Die Ergebnisse der Interviews. Diese sollen Aufschluss geben, wie die Betroffenen Bologna definieren, beziehungsweise charakterisieren und wo die Probleme bei der Umsetzung waren und sind. Diese dritte Ebene ist nach dem Aarauer Lehrplannormal als **die praktische Ebene** zu benennen.

⁷⁶ Hopmann/Künzli 2006, S. 58.

Aufgrund der Vorgehensweise nach dem Aarauer Lehrplannormal sind die einzelnen Ebenen als drei getrennte Diskurse zu verstehen. Jede Ebene verhält sich zu den anderen auf seinen eigenen Prämissen. Aus diesem Grund erklärt sich die Gliederung und Notwendigkeit der Kapitel. Jedes Kapitel steht vorerst alleine, verhält sich zu dem anderen auf seinen eigenen Prämissen, diese können nicht vollständig zusammenhängen, jedoch referieren diese aufeinander.

Im Ergebniskapitel 6.5 wird versucht das Aarauer Lehrplannormal zu sehen und dieses exemplarisch darzustellen.⁷⁷ Beim Vergleich der beiden Universitäten, wie auch beim Vergleich der Pädagogischen Hochschulen werden die Argumente auf den verschiedenen Diskursen gesucht. Beispielsweise wird das Erreichen eines der Hauptziele, wie die Mobilität in den Bologna-Vorschriften durch „die Beseitigung aller Hindernisse“ auf politischer Ebene beschrieben. Auf programmatischer Ebene zeigt sich, dass dieses Ziel an wenigen einzelnen Punkten festgemacht wird. Sowie wiederum auf praktischer Ebene, in der Interviewauswertung, eine sehr skeptische Haltung hinsichtlich der Zielerreichung präsentiert wird. Im abschließenden Vergleichskapitel der beiden Universitäten und der beiden Pädagogischen Hochschulen soll die Veränderung einer Zielsetzung auf den unterschiedlichen Ebenen aufgezeigt werden.

Es muss klar gestellt werden, dass es sich in dieser Diplomarbeit um keine Bemessung der einzelnen Beispiele handeln wird. Es wird keine Wertung beziehungsweise kein Gut-Besser-Vergleich hinsichtlich der Umsetzung erfolgen. Es sollen die Differenzen zwischen den verschiedenen Sichtweisen und Interpretationen der Betroffenen und wie Bologna sich selbst durch seine Kernziele charakterisiert, aufgezeigt werden.

3.3 Empirische Methode

Nach dem im Kapitel 3.2 dargestellten Aarauer Lehrplannormal stellen die Interviews, die Perspektive der Ausführenden, die praktische Ebene dar. Die qualitative Inhaltsanalyse erfolgt nach MAYRING. Ziel der Inhaltsanalyse ist die Übereinstimmung von Material, aus „irgendeiner Art der Kommunikation“.⁷⁸ Diese sozialwissenschaftliche Inhaltsanalyse wird von MAYRING durch sechs Punkte charakterisiert, welche für die Vorgehensweise der

⁷⁷ Siehe 6.5.1 und 6.5.2.

⁷⁸ Vgl. Mayring 2007, S. 11.

Analyse bedeutend sind. Werden diese Punkte auf diese Arbeit umgelegt, so kann unter „irgendeine Art der Kommunikation“ die geführten Interviews verstanden werden. Die verwendeten Interviews sind transkribiert und liegen auf CD-Rom bei.

Im folgenden Schritt wird systematisch vorgegangen. Es werden die „Kategorien“ im Sinne *MAYRINGS* aufgestellt und diese ausgearbeitet und ausformuliert. Dieses theoriegeleitete, nachvollziehbare und nachprüfbare Vorgehen zeigt sich in den Analysen. Das bedeutet, die Inhaltsanalyse richtet sich nach der ausgewiesenen Fragestellung und der Kommunikationsprozess fließt ebenso ein. Dadurch sollen Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehbar sein.⁷⁹

Die Befragung geht in Richtung Erforschung der Probleme und Schwierigkeiten der Beteiligten im Umsetzungsprozess. Wie konstruieren die Betroffenen den Bologna-Prozess und welche angesprochenen Punkte des Bologna-Prozesses finden sich in der Darstellung der Studienpläne wieder. Mit Hilfe der sechs Punkte nach *MAYRING* wird das methodische Vorgehen beschrieben. Ausgewählt wurde diese aufgrund der guten Strukturierung und Nachvollziehbarkeit der einzelnen Analyseschritte. Die Interviews mit Hilfe dieser „Kategorien“ durchgearbeitet. Es handelt sich um „Kategorien“ im Sinne *MAYRINGS*, denn streng genommen sind dies Orientierungspunkte, welche sich bei der Durchsicht des Materials ergaben. Im Weiteren wird versucht verallgemeinerungsfähige Aussagen zu konstruieren. Diese Ergebnisse werden abschließend dargestellt, mit Beispielen untermauert und interpretiert.⁸⁰

3.3.1 Wahl der Interviewpartner

Die Interviewpartner wurden gezielt nach den Ebenen ausgewählt, es sollten jeweils sowohl Vorsitzebene, wie Professorenebene und Studierendenebene vertreten sein, um die verschiedenen Sichtweisen aufzeigen zu können. Die Interviews können keinen Anspruch auf Repräsentativität erfüllen, sie dienen schlichtweg, um einen Einblick in die verschiedenen Umsetzungen und Erfahrungen zu erhalten. Eventuell vorhandene Strukturen und Gemeinsamkeiten, welche sich durch den Vergleich ergeben, sind interessanter als allgemeingültige Aussagen.

Interviewt wurden insgesamt 17 Personen. Davon wurden fünf Interviews an der Universität Wien, drei an der Universität Zürich, vier Interviews an der PH Wien und vier Inter-

⁷⁹ Vgl. Mayring 2007, S. 12.

⁸⁰ Vgl. Mayring 2007, S. 14.

views an der Pädagogischen Hochschule, Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau geführt. Insgesamt wurde eine Interviewdauer von sieben Stunden, zehn Minuten und 44 Sekunden erreicht, dies ergibt eine durchschnittliche Interviewdauer von 25 Minuten und 20 Sekunden. Die Interviews wurden meist in den Büros der Interviewten, in universitären Einrichtungen beziehungsweise Hochschulen durchgeführt. Die folgende Tabelle zeigt die wichtigsten Daten der interviewten Personen:⁸¹ Die Bezeichnung (Nr.) kennzeichnet die jeweilige Institution. Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft (I), Universität Zürich, Pädagogisches Institut (II), Pädagogische Hochschule Wien (III) und Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau (IV). Des Weiteren werden die einzelnen Interviews der zeitlichen Reihenfolge nach benannt, beispielsweise I/1, bedeutet erstes Interview an der Universität Wien.

⁸¹ Bezeichnungen wie Student, Mittelbau, Professor oder etwa Vorsitzender werden in der hier vorliegenden Arbeit aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der männlichen Form gebraucht, gelten aber für beiderlei Geschlecht.

Tabelle 1: Eckdaten der Interviewten

Nr.	Ebene/Funktion	Dauer	Ort	Datum
I/1	Berater	23:30 Minuten	Besprechungszimmer	03.12.07
I/2	Professor	13:15 Minuten	Büro	05.12.07
I/3	Student	23:28 Minuten	Vorraum	10.12.07
I/4	Vorsitzender	34:52 Minuten	Kaffeeküche	12.12.07
I/5	Student	23:52 Minuten	Erkerzimmer	14.01.08
II/1	Mittelbau	19:32 Minuten	Büro	13.03.08
II/2	Mittelbau	31:46 Minuten	Büro	17.03.08
II/3	Vorsitz	24:27 Minuten	Sitzungszimmer	17.03.08
II/4	Student	22:51 Minuten	Sitzungszimmer	03.04.08
III/1	Student	23:29 Minuten	ÖH-Zimmer	05.12.07
III/2	Professor	29:40 Minuten	Büro	07.12.07
III/3	Vorsitzender	20:04 Minuten	Büro	10.12.07
III/4	Student	38:40 Minuten	private Wohnung	11.12.07
IV/1	Mittelbau	28:29 Minuten	Büro	07.03.08
IV/2	Direktor	34:38 Minuten	Büro	11.03.08
IV/3	Student	13:54 Minuten	Aufenthaltsraum	26.03.08
IV/4	Mittelbau	24:17 Minuten	Büro	27.03.08

Tab.1: Eigene Darstellung

Im fünften Kapitel erfolgt die Auswertung der Interviews. Im folgenden Kapitel 4 werden nun die vier Beispiele anhand der Bologna-Ziele dargestellt.

4 Darstellung der vier Beispiele

Die Kernpunkte Bolognas werden im Kapitel 4.1 angeführt, um die Ausgangslage beziehungsweise die Punkte nach denen die Studienordnungen gelesen werden, aufzuzeigen. Bologna charakterisiert sich selbst durch seine Hauptziele. In der Arbeit wird mit den sechs Kernpunkten (Bologna 1999) und mit den weiteren drei Ergänzungen (Prag 2001), aber nicht mit den späteren Ergänzungen gearbeitet, da dies den Rahmen sprengen würde. Es ist klar, dass Bologna über diese ersten neun Punkte hinausgeht, jedoch spielt dies für den weiteren Verlauf der Arbeit keine erhebliche Rolle. Es wird versucht, durch die Darstellung der ersten neun Ziele Bolognas die Umsetzungen nachvollziehbar zu gestalten, sowie eine Vergleichsbasis für die genannten Punkte aus den Interviews zu eruieren. Im Weiteren bilden die Punkte, welche bei den Interviews genannt wurden, die für die Arbeit interessanteren Punkte, mit denen im Kapitel 5 weitergearbeitet wird.

Im Bezug auf das vorher dargestellte Aarauer Lernplannormal, Kapitel 3.2 stellt diese Darstellung der vier Beispiele die programmatische Ebene dar.

Die unterschiedlichen Curricula werden mit Hilfe der ersten neun Bologna-Ziele dargestellt. Als Bezugsrahmen, wie die Universitäten und pädagogischen Hochschulen die Bologna-Kriterien umsetzten, wird Bologna-Literatur verwendet. Zur Darstellung werden primär die aktuellen Studienpläne, aber auch die Studienpläne vor der Einführung („Studienpläne alt“) beobachtet. Die Studienpläne werden im Hinblick auf die Forschungsfrage, wie gestaltet sich die Umsetzung, betrachtet. Diese Darstellung dient einerseits der Abklärung der verschiedenen Sichtweisen und Möglichkeiten der Umsetzung. Es soll aufgezeigt werden, wie die vier Beispiele die Bologna-Bestimmungen umsetzen und wo sich diese unterscheiden. Diese Arbeit untersucht die Umsetzung der Bachelor-Studiengänge, somit werden die Studienordnungen nicht nach den Umsetzungen der Master-Studien durchleuchtet.

Mit der Beschreibung der einzelnen Beispiele wird kein Vollständigkeitsanspruch an die Darstellung gestellt. Es wird lediglich die Grundstruktur der beiden Universitäten und der beiden pädagogischen Hochschulen dargestellt, um das relevante Vergleichsmaterial zu erhalten. Zugleich ist mir bewusst, dass Bologna „weitergefahren“ ist, jedoch spielt dies in dem konkreten Fall nur bedingt eine Rolle. Es wird mit den ersten neun Punkten Bolognas gearbeitet, um eine Grundstruktur der Beispiele darzustellen. Im darauffolgenden Schritt

wird mit den Punkten, welche sich bei der Auswertung der Interviews ergaben, weitergearbeitet und es wird versucht Rückschlüsse auf die Grundstruktur Bolognas zu ziehen.

Vor der Betrachtung der Studienpläne werden die ersten neun Bologna-Ziele kurz erläutert, um wesentliche Eckpunkte zu skizzieren und somit den Prozess der Darstellung transparent zu gestalten.

4.1 Bologna-Ziele

ECKHARDT fasst die Ziele Bolognas folgendermaßen zusammen:

„Die Ziele des Bologna-Prozesses lassen sich in drei große Themen subsummieren: Die Förderung von Mobilität, von internationaler Wettbewerbsfähigkeit und von Beschäftigungsfähigkeit. Dies umfasst als Unterziele die Einführung einheitlicher, gestufter Studienstrukturen (Bachelor/Master/Doktorat) im gesamten Europäischen Hochschulraum (EHEA), die Verkürzung von Studienzeiten, die Einrichtung von Qualitätssicherungssystemen, eine stärkere Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen und eine höhere Konvergenz (Vergleichbarkeit) von Studienleistungen durch Instrumente, wie das Diploma Supplement, das ECTS, einen gemeinsamen Qualitätsrahmen und transparente Anerkennungsmechanismen.“⁸²

Als Nächstes werden die Ziele nun etwas genauer betrachtet, um eine Analyse der einzelnen Punkte zu ermöglichen. Die Ziele Bolognas weisen die politische Ebene nach dem Aarauer Lehrplannormal der Untersuchung aus.

Die Formulierung der einzelnen Punkte des Bologna-Prozesses wird aus dem „Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005“ zitiert.⁸³

1. Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer akademischer Abschlüsse

Die Einführung eines leicht verständlichen und vergleichbaren Systems unterliegt nach ECKHARDT unterschiedlichen Zielen, wie beispielsweise die Mobilität europäischer Studierender, die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit auf dem internationalen Arbeitsmarkt

⁸² Eckhardt 2005, S. 104-105.

⁸³ Vgl. Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12560/bologna_bericht_05.pdf, 14.04.08.

und die Attraktivität des globalen Bildungsmarktes.⁸⁴ „Im Kern wurde die Einführung eines Systems von leicht erkennbaren und vergleichbaren Studienabschlüssen gefordert, die nach Zyklen von ‚undergraduate‘ und ‚graduate‘ Studien gegliedert sind.“⁸⁵

2. Einführung eines Systems, das im Wesentlichen auf zwei Hauptstufen fußt

Dieses Bologna-Ziel ist das am wohl stärksten Wahrgenommene in der Öffentlichkeit. Das zweizyklische System (Bachelor- und Masterabschlüsse) soll die internationale Anschlussfähigkeit und damit die Mobilität garantieren.⁸⁶ „Studierende, die einen Bachelor in einem der Bologna-Staaten erwerben, sollen damit zugleich über eine formale Qualifikation verfügen, die sie zur Aufnahme eines weiterführenden Masterstudiums in jedem anderen Staat berechtigt.“⁸⁷ Um dies möglich zu machen, muss eine Gleichwertigkeit der Bachelor-Abschlüsse oder eine Unterscheidung in der Qualifikation erfolgen.⁸⁸

3. Einrichtung eines Leistungspunktesystems

Durch das ECTS-System soll der Zugang zum europäischen Arbeitsmarkt, sowie die Kompatibilität, Attraktivität und die Wettbewerbsfähigkeit erhöht werden.⁸⁹ Das ECTS-Leistungspunktesystem soll als Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden dienen. „Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt sie werden durch die jeweilige Hochschule anerkannt.“⁹⁰ Ein ECTS-Punkt entspricht 25 bis 30 Arbeitsstunden und basiert auf der Übereinkunft, dass das Arbeitspensum eines Vollzeitstudierenden während eines Studienjahres 60 ECTS-Kredits ergibt. Das sogenannte Arbeitspensum bezieht sich auf die Zeit, welche der Studierende für das Erreichen des Lernzieles benötigt.⁹¹

4. Förderung der Mobilität

Diese Förderung zählt zu den zentralen Anliegen der Bologna-Erklärung und stellt deshalb eine Grundlage dar.⁹² „Sie fand daher nicht nur indirekt durch Forderungen nach struktu-

⁸⁴ Vgl. Eckhardt 2005, S. 46.

⁸⁵ Teichler 2005, S. 7.

⁸⁶ Vgl. Eckhardt 2005, S. 51.

⁸⁷ Eckhardt, 2005, S. 51-52.

⁸⁸ Vgl. Eckhardt 2005, S. 52.

⁸⁹ Vgl. Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12560/bologna_bericht_05.pdf, S. 17, 14.04.08.

⁹⁰ Eckhardt 2005, S. 112.

⁹¹ Vgl. Maasen 2004, S. 44.

⁹² Vgl. Eckhardt 2005, S. 48.

rellen Reformen, wie der Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, Eingang in die Deklarationstexte, sondern auch explizit im Ziel der Beseitigung „aller Hindernisse für die Freizügigkeit von Studierenden, Lehrenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Verwaltungspersonal“⁹³ Die Förderung der Mobilität soll durch die Entwicklung eines leistungsfähigen Informationssystems (Code of Good Practice) und durch die Schaffung eines europäischen Qualitätsrahmens die Anerkennung von Kompetenzen verbessern. Auch die Mobilität soll durch die Verbesserung der Übersichtlichkeit der Bildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten länderübergreifend erleichtert werden. Im Weiteren soll das bereits beschriebene ECTS Leistungspunktesystem als Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität verwendet werden. Einhergehend ist die Modularisierung von Studiengängen. Durch das Konzept der Modularisierung werden mehrere Punkte des Bologna-Prozesses abgedeckt. Eine qualitative Verbesserung des Studiums, eine zunehmende Differenzierung, effizientere Studienorganisation und eine vereinfachte Anerkennung von Studienleistungen, all diese Punkte zusammen sollen die Mobilität erhöhen.⁹⁴ Ein Modul ist als eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit zu beschreiben. Es muss qualitativ und quantitativ beschreibbar und bewertbar sein. Module sind als einzelne Bauelemente zu sehen, dadurch ergibt sich eine Vielzahl möglicher Kombinationen, wodurch ein flexibler Austausch möglich wird.⁹⁵

5. Förderung der europäischen Kooperation bei der Qualitätssicherung

Die Sicherung der Qualitätsstandards soll durch die Verbesserung der Vergleichbarkeit von Qualifikationen erreicht werden. Anerkennungsmechanismen zur Evaluierung, Akkreditierung und Zertifizierung sollen erarbeitet werden.⁹⁶

6. Förderung der europäischen Dimension im Hochschulwesen

Darunter ist die Entwicklung von Modulen, Kursen und Lehrplänen mit „europäischem“ Inhalt auf allen Ebenen zu verstehen. Abschlüsse, welche in verschiedenen Ländern angeboten werden, sollen einen gemeinsamen anerkannten Abschluss führen.⁹⁷ Das Diploma Supplement (DS) ist ein Instrument zur Transparenz und Vergleichbarkeit von Hochschul-

⁹³ Eckhardt 2005, S.48 zit. nach Prag Kommunique. Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum, Prag am 19. Mai 2001, S. 4.

⁹⁴ Vgl. Eckhardt, 2005, S. 48-51.

⁹⁵ Vgl. Maasen, 2004, S. 37.

⁹⁶ Vgl. Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12560/bologna_bericht_05.pdf, S. 18, 14.04.08.

⁹⁷ Vgl. Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12560/bologna_bericht_05.pdf, S. 18, 14.04.08.

abschließen. Darunter ist ein Text mit einheitlichen Angaben zur Beschreibung von Hochschulabschlüssen und verbundenen Qualifikationen zu verstehen.⁹⁸ Es informiert in relativ einfacher Form über die Studieninhalte des absolvierten Studiums, sowie in einem Qualitäts- und Qualifikationsrahmen eine hochschul- und grenzüberschreitende Gleichwertigkeit garantiert werden soll.⁹⁹

7. Lebensbegleitendes Lernen bzw. lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen wird als Notwendigkeit gesehen, den Herausforderungen des Wettbewerbs und der Nutzung neuer Technologien gerecht zu werden. Durch lebenslanges Lernen soll die Chancengleichheit und Lebensqualität verbessert werden.¹⁰⁰

8. Hochschuleinrichtung und Studierende

Die Beteiligten und Studierenden der Universität sind als aktive Partner bei der Errichtung und Gestaltung des europäischen Hochschulraums notwendig. Studierende nehmen an der Organisation und am Inhalt der Ausbildung teil.¹⁰¹

9. Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes

Die Attraktivität soll durch leichte Verständlichkeit und Vergleichbarkeit der Abschlüsse, durch die Entwicklung eines Qualitätsrahmens und in sich geschlossene Mechanismen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung/Zertifizierung und durch mehr Informationen erhöht werden.¹⁰²

Die Beschreibung der Ziele soll eine Beschreibung der Studienpläne ermöglichen. Da es sich bei den Zielen Bolognas um zusammenhängende Prozesse handelt, kann nicht jedes Ziel für sich alleine umgesetzt werden. Vor allem kann nicht jeder einzelne Umsetzungspunkt explizit in den Studienordnungen sichtbar sein. Es wird zwar versucht, systematisch nach den Punkten die Pläne zu analysieren und vorzugehen, jedoch kommt es oftmals zu Überschneidungen.

⁹⁸ Vgl. Maasen 2004, S. 64.

⁹⁹ Vgl. Eckhardt 2005, S. 52.

¹⁰⁰ Vgl. Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12560/bologna_bericht_05.pdf, S. 18, 14.04.08.

¹⁰¹ Vgl. Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12560/bologna_bericht_05.pdf, S. 18-19, 14.04.08.

¹⁰² Vgl. Vgl. Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12560/bologna_bericht_05.pdf, S. 19, 14.04.08.

4.2 Institut für Bildungswissenschaft, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Universität Wien

Vorwort

Zur Beschreibung wird der Studienplan 2002 des Institutes für Bildungswissenschaft, sowie die Anmerkungen zum Studienplan 2002 und die FAQs zum Studienplan 2002 verwendet. Als Vergleichsstudienplan wird der Studienplan BA-Studium (Curriculum) herangezogen. Im Weiteren werden die Basisinformationen BA-Studium und der Orientierungsplan BA-Studium, die Modulübersicht BA-Studium, sowie die FAQs BA-Studium zur Darstellung des Studienplanes miteinbezogen. Bei der Verwendung der Dokumente wird mit Einzelverweisen gearbeitet, ebenso befinden sich alle verwendeten Dokumente auf der beiliegenden CD-Rom. Das Institut für Bildungswissenschaft bietet das Bachelorstudium Bildungswissenschaft seit dem Wintersemester 2007 an. Das Masterstudium wird ab dem Wintersemester 2008 angeboten. Abgeschlossen wird das Bachelorstudium mit dem Titel „Bachelor of Arts“.¹⁰³ Ausgewählt wurde das Bachelorstudium Bildungswissenschaft aufgrund der Vergleichbarkeit mit dem Bachelorstudium Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.

Es ist bewusst, dass hier ein Diplomstudienplan, welcher mit dem Magister abgeschlossen wird, mit einem Bachelorstudium verglichen wird und nicht mit dem Masterstudium. Jedoch trägt dies zur Aussagekraft der Darstellung nicht bei. Da in der Beschreibung gezeigt wird, wie die Ziele Bolognas in dem Studienplan Bachelor Bildungswissenschaft umgesetzt wurden. Die beiden Studienpläne sind nicht gleichwertig zu behandeln, jedoch stellt der Studienplan für das Diplomstudium die einzige Vergleichsmöglichkeit zu ‚Vor-Bologna‘ dar. Ein gleichwertiger „Zwischenabschluss“, wie der Bachelor existierte davor nicht.

Beschreibung

1. *Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer akademischer Abschlüsse*
2. *Einführung eines Systems, das im Wesentlichen auf zwei Hauptstufen fußt*

Die ersten Bologna-Ziele lassen sich nicht an einem Punkt festmachen. Durch die Erfüllung mehrerer Kriterien kann dieses Ziel erreicht werden. Die erste Stufe stellt das Bache-

¹⁰³ Vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf, S. 2, 10.02.08.

lor-Studium dar, die zweite das Master-Studium. An der Universität Wien wurde im Wintersemester 2007/2008 das Bachelorstudium Bildungswissenschaft eingeführt. Das Bachelorstudium dauert sechs Semester und ist mit einem Arbeitsaufwand von 180 ECTS berechnet.¹⁰⁴ Die Einführung des Masterstudiums ist im Wintersemester 2008/2009 geplant.

3. Einrichtung eines Leistungspunktesystems

Am Institut für Bildungswissenschaft wird mit dem Leistungspunktesystem ECTS gearbeitet. Ein ECTS-Punkt bestätigt eine durchschnittliche Arbeitsleistung von 25 Stunden, welche im Rahmen der Absolvierung eines Moduls gearbeitet wurden.¹⁰⁵

4. Förderung der Mobilität

Die Mobilität im Bachelorstudium wird durch die Empfehlung, im Curriculum ein Semester an einer anderen beziehungsweise ausländischen Universität zu studieren, gefördert.¹⁰⁶ Im Weiteren sieht die Prüfungsordnung vor, mindestens eine Lehrveranstaltung in nicht deutscher Muttersprache zu absolvieren.¹⁰⁷ Ebenso soll durch die modulare Struktur die Mobilität erhöht werden. Es gibt eine ausgewiesene Studieneingangsphase (STEP1 und STEP2), drei Pflichtmodulgruppen (Gegenstandstheorie der Bildungswissenschaft, Bildung, Gesellschaft und Individuum, Methodologie und Methoden der Bildungswissenschaft), vier Schwerpunkte (Bildung im Wandel, Lernen und Lehren, inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf, Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter) und einen Wahlbereich. Als Abschluss des Studiums ist die Abfassung von zwei Bachelorarbeiten nötig.¹⁰⁸

5. Förderung der europäischen Kooperation bei der Qualitätssicherung

Durch die Transparenz der Lehre und des Leistungsnachweises soll dem Kriterium der Verbesserung und Vergleichbarkeit von Qualifikationen erreicht werden. Hierzu zählt die

¹⁰⁴ Vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf, S. 2, 10.02.08.

¹⁰⁵ Vgl. Universität Wien. FAQs, Bachelorstudium Bildungswissenschaft: <http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/FAQs.pdf>, S. 2, 30.11.07.

¹⁰⁶ Vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf, S. 3, 10.02.08.

¹⁰⁷ Vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf, S. 10, 10.02.08.

¹⁰⁸ Vgl. Universität Wien. Basisinformationen, Bachelorstudium der Bildungswissenschaft: http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/Basisinformation_BA-Studium.pdf, S. 1, 30.11.07.

Transparenz der Ziele, Inhalte und Durchführung von Lehrveranstaltungen, sowie die Art der Leistungskontrolle.¹⁰⁹

6. Förderung der europäischen Dimension im Hochschulwesen

Wie bereits im fünften Ziel beschrieben, zählt Transparenz der Studieninhalte zu Vergleichbarkeit der Hochschulabschlüsse. Das Diploma Supplement wird als wesentlicher Bestandteil gesehen. Die Entwicklung von Modulen und Kursen richtet sich nach dem Arbeitspapier zur Umsetzung der europäischen Studienarchitektur an der Universität Wien.¹¹⁰

7. Lebensbegleitendes Lernen bzw. lebenslanges Lernen

In den Studienzielen des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft ist von einer Basis für eine Spezialausbildung und von Kompetenzen und Fähigkeiten für ein weiteres Studium die Rede.¹¹¹ Die Bezeichnung „lebensbegleitendes Lernen“ bzw. „lebenslanges Lernen“ findet sich im Curriculum nicht.

8. Hochschuleinrichtung und Studierende

In der curricularen Arbeitsgruppe (CAG) zur Umsetzung der Bologna-Richtlinien und Schaffung des neuen Curriculums, waren sowohl Professoren, Mittelbau als auch Studierenden vertreten, jedoch findet dies keine Erwähnung im Curriculum.

9. Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes

Durch die Erfüllung beziehungsweise Einführung der bereits beschriebenen Ziele soll die Attraktivität erreicht und weiter ausgebaut werden.

Zusammenfassung

Das Institut Bildungswissenschaft weist in den behandelten neun Punkten die Umsetzung nach den Bologna-Kriterien aus. Das zweizyklische Bachelor- und Mastersystem, die Bewertung in ECTS-Punkte, Modularisierung und weitere Maßnahmen zur Mobilitätsförde-

¹⁰⁹ Vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf, S. 10, 10.02.08.

¹¹⁰ Vgl. Universität Wien. Arbeitspapier zur Umsetzung der europäischen Studienarchitektur an der Universität Wien: http://bologna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/bologna/Dokumente/Empfehlung_Arbeitsbehelf_6.10_Endfassung.pdf, S.15, 10.02.08.

¹¹¹ Vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf, S. 1, 10.02.08.

rung. Das Diploma Supplement wird zur Transparenz der Studieninhalte eingesetzt. Das Studium selbst wird als Basis für eine Spezialausbildung definiert, der Begriff des lebenslangen Lernens findet sich jedoch nicht explizit in der Studienordnung.

4.3 Pädagogisches Institut, Philosophische Fakultät, Universität Zürich

Vorwort

Zur Beschreibung des Bachelor-Studiums Erziehungswissenschaft, ehemaligen Lizentiatsstudiengangs Pädagogik, wird die Homepage der Universität Zürich, sowie des Pädagogischen Institutes verwendet.¹¹² Als Grundlage zur Beschreibung des Bachelorstudiums zählt die Wegleitung durch das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft.¹¹³ Als Vergleichsstudienplan wird der Studienführer Pädagogik 2003 verwendet.¹¹⁴ Seit dem Wintersemester 2006/2007 wird das Bachelor-Studium im Haupt- und Nebenfach Erziehungswissenschaft gemeinsam vom Pädagogischen Institut und dem Sonderpädagogischen Institut angeboten. Abgeschlossen wird das Studium im Fach Erziehungswissenschaft mit dem Bachelor of Arts in Erziehungswissenschaft.¹¹⁵ Ab dem Herbstsemester 2008 wird das Masterstudium Erziehungswissenschaft angeboten. Ausgewählt wurde das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft aufgrund der Vergleichbarkeit mit dem Bachelorstudium Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Es ist wie bereits im Vorwort des Institutes für Bildungswissenschaft angemerkt, dass hier ein Lizentiatsstudiengang mit einem Bachelorstudium verglichen wird und nicht mit dem Masterstudium. Jedoch trägt dies für die Darstellung des Bachelorstudiums in Hinblick auf die Forschungsfrage nicht zur Sache bei.

Beschreibung

- 1. Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer akademischer Abschlüsse*
- 2. Einführung eines Systems, das im Wesentlichen auf zwei Hauptstufen fußt*

Das erste Ziel Bolognas lässt sich, wie bereits in der Darstellung des Institutes für Bildungswissenschaft, nicht an einem Punkt festmachen. Die Erfüllung mehrerer Kriterien

¹¹² Vgl. <http://www.erziehungswissenschaft.uzh.ch/ba.html>, und <http://www.paed.uzh.ch/index.html>, 29.04.08.

¹¹³ Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006.

¹¹⁴ Pädagogisches Institut. Studienführer Pädagogik 2003.

¹¹⁵ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 5.

tragen hier bei, diese werden in den folgenden Punkten teilweise behandelt. Teilweise, da es nicht möglich ist hier alle Punkte Bolognas anzuführen und zu überprüfen, beziehungsweise sind manche Punkte gar nicht an einem Indiz feststellbar.

Das Bachelor-Studium wird mit 180 Credits (vier Semester) und das Master-Studium mit 120 Credits (vier Semester) ausgewiesen. Für Teilzeitstudierende besteht die Möglichkeit die Anzahl der Semester zu erhöhen.¹¹⁶ Die Philosophische Fakultät der Universität Zürich bietet nach dem Abschluss des Bachelor of Arts in Erziehungswissenschaft folgende Masterstudiengänge an¹¹⁷:

- MA Erziehungswissenschaft: Außerschulische Bildung und Erziehung
- MA Erziehungswissenschaft: Lehren, Lernen und Humanentwicklung
- MA Erziehungswissenschaft: Theorie und Geschichte der Erziehung
- MA Erziehungswissenschaft: Sonderpädagogik

3. Einrichtung eines Leistungspunktesystems

Die Universität Zürich weist die Bachelor-Studiengänge nach dem Prinzip des Kreditpunktesystems aus. Ein Kredit wird mit einer Arbeitsleistung von 30 Stunden gleichgesetzt. In diese Zeit ist Präsenzzeit, wie auch Selbststudium einzurechnen. Die durchschnittliche Arbeitsleistung für ein Semester wird mit 30 Kreditpunkten berechnet.¹¹⁸ Diese Ausweisung entspricht den Bologna-Vorgaben.

4. Förderung der Mobilität

Im Wegbegleiter für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft wird die Möglichkeit betont jederzeit die Universität wechseln zu können, betont. Es wird aber darauf hingewiesen, dass jedes Fach berechtigt ist, mit seinem Curriculum die Inhalte und deren Umfang zu definieren. Daher kann es unter Umständen sein, dass gewisse Inhalte noch zu absolvieren sind.¹¹⁹ Bereits im Studienführer 2003 werden die diversen Mobilitätsprogramme betont.¹²⁰ Das Studium ist in Haupt- und Nebenfächer und diese wiederum in Module gegliedert. Es wird unterschieden zwischen Pflichtmodulen (Kernmodule) und Wahlpflichtmodulen (Schwerpunktmodule) und Module aus dem Studium Generale, aus

¹¹⁶ Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 7.

¹¹⁷ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 5.

¹¹⁸ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 6-7.

¹¹⁹ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 9.

¹²⁰ Vgl. Pädagogisches Institut. Studienführer Pädagogik 2003, S. 24.

dem gesamtuniversitären Angebot. Der Kernbereich besteht aus sieben Modulen, der Wahlpflichtbereich aus zehn Modulen. Das Studium Erziehungswissenschaft wird im Hauptfach mit 120 oder 90 ECTS-Punkten ausgewiesen. Ebenso ist auch das Studium Erziehungswissenschaft als Nebenfach zu wählen. Hier kann zwischen 60 und 30 Credits im Nebenfach Erziehungswissenschaft zum jeweils gewählten Hauptfach ausgesucht werden. Das Kernmodul KM1 gilt als Voraussetzung für die Schwerpunktmodule, ansonsten gibt es in der Abfolge der Module keine Einschränkungen. Jedoch wird eine Empfehlung der Reihenfolge der zu absolvierenden Module im Studienführer ausgewiesen.¹²¹ Die Module sind im Studienplan mit einer maximalen Dauer von zwei Semestern ausgewiesen.¹²²

5. Förderung der europäischen Kooperation bei der Qualitätssicherung

Auf der Homepage der Universität Zürich wird der Frage ‚Was ist Erziehungswissenschaft?‘ nachgegangen. Es werden explizit die Qualifikationsziele und Berufsfelder ausgewiesen.¹²³ Durch diese Transparenz soll das Kriterium der Verbesserung und Vergleichbarkeit von Qualifikationen erreicht werden. Im Weiteren werden die Inhalte der einzelnen Module genau beschrieben.¹²⁴ Von besonderer Bedeutung ist die Sicherung der Qualität der Lehre. Die Arbeitsgruppe QS erarbeitete hierzu ein Qualitätsmanagement-Konzept.¹²⁵

6. Förderung der europäischen Dimension im Hochschulwesen

Von der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten werden Empfehlungen für die koordinierte Lehre an universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses gegeben. Diese Darstellung umfasst alle Themenbereiche des Bologna-Prozesses, für welche die Universitäten eigenverantwortlich, aber gesamtschweizerisch koordiniert Umsetzungslösungen realisieren müssen.¹²⁶

Der Begriff des Instrumentarium Diploma Supplement wird nicht explizit im Wegbegleiter ausgewiesen, jedoch wurde von der CRUS Empfehlungen zur Einführung des Diploma Supplements an den schweizerischen Universitäten herausgegeben. In dieser Empfehlung

¹²¹ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 7-14.

¹²² Vgl. Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 7.

¹²³ Vgl. <http://www.erziehungswissenschaft.uzh.ch/ba.html>, 29.04.08.

¹²⁴ Vgl. <http://www.erziehungswissenschaft.uzh.ch/ba/module/km1.html>, 29.04.08.

¹²⁵ Vgl. <http://www.studienreform.uzh.ch/dokumente/Archiv/JJahresbericht2005.pdf>, 29.04.08, S. 14.

¹²⁶ Vgl. CRUS: Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses: <http://www.crus.ch/dms.php?id=2255> S. 2, 16.Juni 2004.

wird die genaue Gliederung welche den Vorgaben der EU, des Europarates und der UNESCO entspricht, erläutert.¹²⁷

7. Lebensbegleitendes Lernen bzw. lebenslanges Lernen

Der Begriff des „lebenslangen Lernens“ wird im Wegbegleiter für das Bachelor-Studium sowie auf der Homepage nicht erwähnt. Jedoch wird bei der Beschreibung des Studiums Erziehungswissenschaft von einem Studium der Grundbegriffe, Teildisziplinen und Basismethoden gesprochen.¹²⁸

8. Hochschuleinrichtung und Studierende

Jeder Lehrstuhl führt laufend verschiedene Projekte, bei denen für fortgeschrittenen Studierende die Möglichkeit der Mitarbeit besteht.¹²⁹ Ebenso dient der Fachverein Erziehungswissenschaft der Vertretung von studentischen Interessen und sorgt auch für eine aktive Kommunikation mit den beiden Instituten. Durch einen Vertreter in den Institutsversammlungen kann bei den Entscheidungsprozessen die studentische Sicht vertreten werden.¹³⁰

9. Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes

Durch die Erfüllung der beschriebenen Punkte soll die Attraktivität des europäischen Hochschulraumes erreicht beziehungsweise verbessert werden.

Zusammenfassung

Das Pädagogische Institut der Universität Zürich zeigt in den behandelten, ersten neun Punkten die Umsetzung nach den Bologna-Kriterien. Es wird das zweizyklische System verwendet. Ebenso ist das Studium modular ausgerichtet und das ECTS-System wird verwendet. Qualitätssicherung, Transparenz, gesamtschweizerische Koordination, Diploma Supplement, Anerkennungsmechanismen und Evaluierung spielen eine bedeutende Rolle im Umsetzungsprozess.

¹²⁷ Vgl. <http://www.studienreform.uzh.ch/dokumente/Archiv/8diplsupd.pdf>, 30.04.08.

¹²⁸ Vgl. <http://www.erziehungswissenschaft.uzh.ch/ba.html>, 29.04.08.

¹²⁹ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 32.

¹³⁰ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 34.

4.4 Pädagogische Hochschule Wien

Vorwort

Bis 2007 wurde das Diplomstudium zum Lehramt an Hauptschulen an der pädagogischen Akademie des Bundes in Wien angeboten. Seit 01.10.07 wird das Bachelor-Studium Lehramt an Hauptschulen von der pädagogischen Hochschule Wien (PH) angeboten. Die pädagogische Hochschule Wien gliedert sich in sieben Institute und vier Zentren.¹³¹

Zur Darstellung wird sowohl der alte Lehrplan der Hauptschule vom 11. Mai 2000, als auch das aktuelle „Curriculum für das Bachelor-Studium Lehramt an Hauptschulen“¹³² zur Beschreibung verwendet, welche im Anhang auf CD-Rom beiliegen. Die weiteren Informationen werden ebenso von der Homepage bezogen. Da diese sehr vielfältig sind und nicht nur der Studienplan verwendet wird, sondern auch das Hochschulgesetz, Hochschul-Curriculaverordnung 2006, Organisationsplan und Anmerkungen online sind, werden alle verwendeten Quellen im Anhang auf CD-Rom beigelegt.

Abgeschlossen wird das Bachelor-Studium mit dem akademischen Grad „Bachelor of Education/ BEd“. Dies berechtigt zum Weiterstudium zum Mastergrad an der PH oder an der Universität. Masterstudiengänge sind mit dem Studienjahr 2008/2009 geplant. Momentan befinden sich zirka 2.000 Studierende im Erststudium und zirka 220.000 LehrerInnen in Weiterbildung an der pädagogischen Hochschule Wien.¹³³

Beschreibung

1. *Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer akademischer Abschlüsse*
2. *Einführung eines Systems, das im Wesentlichen auf zwei Hauptstufen fußt*

Verständlichkeit und Vergleichbarkeit der Abschlüsse lassen sich nicht an einem Punkt festmachen. Die Erfüllung der einzelnen Punkte der Bologna-Vorschriften soll dies ermöglichen. Mobilität, Beschäftigungsfähigkeit, Attraktivität usw. zählen zur Erfüllung der Verständlichkeit und Vergleichbarkeit. Diesen Punkten wird in den weiteren Ausformulierungen genauer nachgegangen. Als wesentlicher Punkt zählt das zweizyklische System, welches im Folgenden, zweiten Bologna-Ziel explizit gefordert wird.

¹³¹ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Organisationsplan:
<http://www.phwien.ac.at/organisation/downloads/Organisationsplan.pdf>, S. 2, 27.11.07.

¹³² Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium:
http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, 20.01.08.

¹³³ Vgl. http://www.phwien.ac.at/downloads/infopresse280607_final.pdf, 18.11.07.

Das Bachelor-Studium „Lehramt an Hauptschulen“ wird nach sechs Semestern abgeschlossen. Das Masterstudium nach weiteren vier Semestern an der PH Wien oder der Universität.¹³⁴ Das Bachelor-Studium besteht aus zwei Studienabschnitten und umfasst einschließlich der Bachelorarbeit eine Gesamtstudiendauer von sechs Semestern. Der erste Abschnitt umfasst zwei Semester (60 ECTS) und der zweite Abschnitt vier Semester (120 ECTS). Die Präsenzstunden betragen 125 Stunden und der gesamte Workload beträgt insgesamt 180 Credits.¹³⁵

3. Einrichtung eines Leistungspunktesystems

Das ECTS-System wird nach den Vorschriften Bolognas ausgewiesen. Ein ECTS-Punkt wird mit 25 Echtstunden berechnet. Das Arbeitspensum eines Semesters entspricht im Schnitt 30 ECTS (750 Echtstunden).¹³⁶ Die zur Verfügung stehenden 180 ECTS werden auf die Studienfachbereiche aufgeteilt. Den Humanwissenschaften werden 39 ECTS, den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken 84 ECTS, den Schulpraktischen Studien 36 ECTS und den Ergänzenden Studien zwölf ECTS sowie der Bachelorarbeit neun ECTS-Punkte zugeteilt. Diese Studienfachbereiche richten sich nach den Vorgaben der Hochschul-Curriculaverordnung 2006.¹³⁷ Im Weiteren wurde zur Erleichterung der Umrechnung im Ausland eine ECTS-Notenskala entworfen. Zwar werden die Leistungen der Studierenden mit Ziffernnoten beurteilt, jedoch wird eine ECTS-Note beigefügt.¹³⁸ Auf der PH-Homepage können sich die Studierenden unter „PH-Online“¹³⁹ anmelden. Es erfolgt eine Ausweisung der Credits sowie eine Empfehlung, in welchen Semester der Kurs zu absolvieren ist.

4. Förderung der Mobilität

Das Studium selbst, ist, wie bereits im Punkt drei erwähnt, in Lernfachbereichen geteilt. (Humanwissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Schulpraktische Studien und Ergänzende Studien). Die Modulstruktur setzt sich aus diesen Bereichen zusammen. Es

¹³⁴ Vgl. http://www.phwien.ac.at/downloads/infopresse280607_final.pdf, 26.11.07.

¹³⁵ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium: http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S. 6, 20.01.08.

¹³⁶ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium: http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S. 7, 20.01.08.

¹³⁷ Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Bildung und Kultur. Hochschule-Curriculaverordnung 2006: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13784/hcvo_06_entwurf.pdf, 20.01.08, S. 4.

¹³⁸ Vgl. Pädagogische Hochschule. Curriculum für das Bachelor-Studium: http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S. 7, 20.01.08.

¹³⁹ Vgl. <https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/webnav.ini>, 21.01.08.

gibt fünf Module. Diese fünf Module müssen in jedem der sechs Semester absolviert werden. Die Module eins bis fünf setzen sich in jedem Semester anders zusammen. Die Module selbst sind den einzelnen Semestern zugeordnet und bestehen jeweils aus vier Elementen, welche je 1,5 ECTS-Punkte erhalten. Die vier Elemente eines Moduls setzen sich beispielsweise aus einem Element „Ergänzende Studien“, „Schulpraktische Studien“, „Fachwissenschaften, Fachdidaktik“ und „Humanwissenschaften“ zusammen (=1.Semester/1. Modul). Im Folgenden werden die einzelnen Module inhaltlich beschrieben.¹⁴⁰ Beispielsweise M1/I bedeutet Modul 1, 1. Semester und trägt die Bezeichnung „Orientieren“. In jedem einzelnen Modul werden die Bildungsziele und Bildungsinhalte ausgewiesen.¹⁴¹

M1/I ist die Voraussetzung für M2/I, M3/I, M4/I und M5/I, welche alle im ersten Studienjahr und ebenso im ersten Semester zu absolvieren sind. Ebenso ist für alle Module im 2. Semester M1/I Voraussetzung. In den darauf folgenden Semestern ist immer die Absolvierung des 1. Abschnittes vorausgesetzt. Die einzelnen Module sind wie bereits erwähnt, dem jeweiligen Semester, in dem es absolviert werden muss, zugeteilt.

¹⁴⁰ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium:
http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S. 8-9, 20.01.08.

¹⁴¹ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium:
http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S. 12-243, 20.01.08.

Abbildung 3: Modulstruktur

ÜBERSICHT über die MODULSTRUKTUR						
	1.Semester/I	2.Semester/II	3.Semester/III	4. Semester/IV	5.Semester/V	6.Semester/VI
Modul 1 6credits						
Modul 2						
Modul 3						
Modul 4						
Modul 5						
Humanwissenschaften Fachwissenschaften/Fachdidaktik Ergänzende Studien Schulpraktische Studien Bachelorarbeit ENTWURF – vorbehaltlich der Genehmigung durch das Rektorat und der Nichtaufhebung seitens des BMUKK je 1,5 ECTS-Credits						

Abb.:3 Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium:

http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S. 8, 20.01.08.

5. Förderung der europäischen Kooperation bei der Qualitätssicherung

Der Vizerektor ist für die Koordination der Qualitätsentwicklung und –sicherung sowie für die Raum-und Strukturentwicklung der Hochschule verantwortlich.¹⁴² Das eigens eingerichtete Zentrum für Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung weist folgende Ziele aus:¹⁴³

- „Die Pädagogische Hochschule beim Aufbau eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems zu unterstützen.

¹⁴² Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Organisationsplan:
<http://www.phwien.ac.at/organisation/downloads/Organisationsplan.pdf>, S. 1, 27.11.07.

¹⁴³ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Organisationsplan:
<http://www.phwien.ac.at/organisation/downloads/Organisationsplan.pdf>, S. 16, 27.11.07.

- *In der Lehre und der Forschung Instrumente der (Online-)Evaluation den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zur Verfügung zu stellen und diese zu trainieren, damit Sie ihre eigene Arbeit reflektieren und weiterentwickeln können.*
- *Die Pädagogische Hochschule Wien in ihrer Organisationsentwicklung durch Beratungs- und Aus- sowie Fortbildungsangeboten zu unterstützen und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu befähigen ein eigenes umfassendes Qualitätssystem aufzubauen, um zukunftsweisende Entscheidungen und Maßnahmen zielgerichtet vornehmen zu können.*¹⁴⁴

Die oben genannten Ziele sollen mit Hilfe bestimmter Mechanismen, durch Fortbildung, Methoden-Schulung, Aufbau eines Wissensmanagements, Stützung der Aus- und Fortbildung im Bereich Qualitätsmanagement, Festlegung geeigneter Instrumente der Evaluation und Qualitätssicherung, Vernetzung des Zentrums mit nationalen und internationalen Einrichtungen der Qualitätsentwicklung usw., umgesetzt beziehungsweise erreicht werden.¹⁴⁵

6. Förderung der europäischen Dimension im Hochschulwesen

Der Studienführer des Sommersemesters 07 enthält Erläuterungen zum Diploma Supplement (DS). In diesen Erläuterungen werden die Funktion, also die Verbesserung der „Transparenz“ sowie die Anerkennung von Qualifikation beschrieben. Ebenso wird darauf verwiesen, dass das DS nach einer Vorlage der Europäischen Kommission gestaltet wird.¹⁴⁶

Im Weiteren wird auf den zugrunde liegenden Grundkompetenzkatalog der PH verwiesen, welcher sich intensiv mit der Lehrer/innenbildung auseinandersetzt. Zu den Grundkompetenzen zählen:¹⁴⁷

- Wissen, Können, Reflexion
- Wissenschaftliche Diskursfähigkeit
- Differenzfähigkeit und Umgang mit Heterogenität
- Professionsbewusstsein, personale und gesellschaftliche Verantwortung
- Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten

¹⁴⁴ Pädagogische Hochschule Wien. Organisationsplan:

<http://www.phwien.ac.at/organisation/downloads/Organisationsplan.pdf>, S. 16, 27.11.07.

¹⁴⁵ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Organisationsplan:

<http://www.phwien.ac.at/organisation/downloads/Organisationsplan.pdf>, S. 17, 27.11.07.

¹⁴⁶ Vgl. <http://www1.pabw.at/ausbildung/diploma-supplement---erlaeuterungen>, S. 25, 26.11.07.

¹⁴⁷ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium:

http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S. 4, 20.01.08.

7. Lebensbegleitendes Lernen bzw. lebenslanges Lernen

Die PH Wien bietet zusätzliche Lehrämter/Befähigungen und berufsbildendes Schulwesen und Lehrgänge an.¹⁴⁸ Die PH bezeichnet sich selbst als Zentrum und Dienstleister für lebens- und berufsbegleitendes Lernen im pädagogischen Bereich.¹⁴⁹

8. Hochschuleinrichtung und Studierende

Dieser Punkt überschneidet sich mit dem Punkt 5. Im Zentrum für Qualitätsmanagement werden Mitarbeiter und Studierende miteinbezogen, den Qualitätsrahmen gemeinsam aufzubauen.¹⁵⁰

9. Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes

Die bereits beschriebenen Punkte sollen die Attraktivität durch Verständlichkeit und Vergleichbarkeit gewährleisten.

Zusammenfassung

Die PH Wien weist die Studiengänge nach den Bologna-Kriterien aus, in welchen auch mit dem ECTS-System gearbeitet wird. Ebenso ist das Studium modular ausgerichtet, jedoch wird genau definiert, wann welches Modul zu absolvieren ist. Qualitätssicherung, Grundkompetenzen und Diploma Supplement befinden sich zur Zeit der Erhebung noch in Arbeit. Lebenslanges Lernen sowie die Förderung der Attraktivität spielen eine bedeutende Rolle.

4.5 Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau (Fachhochschule Nordwestschweiz)

Vorwort

Zur Textanalyse der Studienpläne der pädagogischen Hochschule besteht die Notwendigkeit der Analyse von drei Studienplänen. Es wird der Sereal-Studienplan 1996 vom Aar-

¹⁴⁸ Vgl. <http://www.phwien.ac.at>, 26.11.07.

¹⁴⁹ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Organisationsplan <http://www.phwien.ac.at/organisation/downloads/Organisationsplan.pdf>, S. 1, 27.11.07.

¹⁵⁰ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Organisationsplan <http://www.phwien.ac.at/organisation/downloads/Organisationsplan.pdf>, S. 16, 27.11.07.

gauischen Institut für Oberstufenlehrkräfte, sowie der Studienplan für die Diplomstudiengänge an der FHA Pädagogik 2002 der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz (FHA Pädagogik) und der aktuelle Studienplan der pädagogischen Hochschule, Institut Sekundarstufe I¹⁵¹ verwendet. Es müssen alle drei Studienpläne zur Analyse herangezogen werden, da bereits im Studienplan 2002 sehr viele Elemente der Bologna-Vorschriften umgesetzt wurden und somit ein Vergleich mit dem Studienplan 2002 und dem aktuellen Studienplan keine beziehungsweise nur geringe Aufschlüsse zur Umsetzung ergeben würde. Aus diesem Grund wird der Studienplan 1996 als wesentlicher Bestandteil gesehen.

Grundsätzlich ist von der Pädagogischen Hochschule, Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau die Rede, es wird in der Arbeit zur Vereinfachung lediglich der Begriff der Pädagogische Hochschule Aarau oder Sekundarstufe I verwendet.

Das Institut Sekundarstufe I bietet ein Bachelor- und Diplom-Studiengang Sekundarstufe I in Aarau an. Abgeschlossen wird der Bachelorstudiengang Sekundarstufe I mit dem „Bachelor of Arts in Secondary Education“. Dieser Abschluss des Diplomstudiengangs Sekundar I qualifiziert zum Unterricht in allen Schultypen der Sekundarstufe I in zwei bis vier Fächern.¹⁵² Über 2.000 Studierende befinden sich in der Diplombildung und rund 17.000 Kursteilnehmer in der Weiterbildung.¹⁵³ Ausgewählt wurde dieser Studiengang aufgrund der Vergleichsmöglichkeit mit dem Bachelor-Studium Lehramt an Hauptschulen an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Das Bachelor-Studium Sekundar I ist in drei Abschnitte gegliedert und dauert als Vollzeitstudium vier Jahre, im Vergleich zu den anderen drei Beispielen wo das Bachelor-Studium mit sechs Semestern ausgewiesen ist. Die Abschnitte sind in Studienbereiche gegliedert und diese wiederum in Module. Die Einstiegsphase dauert zwei Semester, das Kernstudium dauert bis zum sechsten Semester. Im siebten und achten Semester ist die Berufseinführungsphase. *„Das Kernstudium wird mit dem Bachelor-Diplom abgeschlossen; dieses berechtigt sowohl zum Einstieg in die Berufseinführungsphase als auch zum Weiterstudium in ausgewählten Master-Studiengängen.“*¹⁵⁴ Der Diplom-Studiengang wird mit dem „Lehrdiplom als Stufenlehrkraft für die Sekundarstufe I“ abgeschlossen.

¹⁵¹ http://www.fhnw.ch/ph/isek1/bachelor/sek_1_aarau, 20.11.07.

¹⁵² Vgl. Bachelor- und Masterstudienführer 2008/2009: <http://www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/studienfuehrer>, S. 78, 20.11.07.

¹⁵³ Vgl. <http://www.fhnw.ch/ph/ueber-uns/zahlen-fakten>, 7.11.07.

¹⁵⁴ Bachelor- und Masterstudienführer 2008/2009: <http://www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/studienfuehrer>, S. 79, 20.11.07.

Im Sereal-Studienplan 1996 sind diese Phasen genauso gegliedert, die Eingangsphase im ersten Semester, die Studienphase dauert zweieinhalb Jahre und die Berufseinführungsphase zwei Semester.¹⁵⁵ Im Studienplan 2002 sind die Phasen ebenso dreigliedrig. Einstiegsphase, Kernstudium und Berufseinführungsphase.¹⁵⁶

Beschreibung

1. *Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer akademischer Abschlüsse*
2. *Einführung eines Systems, das im Wesentlichen auf zwei Hauptstufen fußt*

Eine Hochschulbildung besteht aus zwei Stufen, so wie dies in den Bologna-Zielen zur Verständlichkeit und Vergleichbarkeit gefordert wird. Die erste Stufe ist das Bachelor-Studium und die zweite Stufe das Master-Studium. Die Dauer und das Ausmaß richten sich nach den Bologna-Vorgaben. Das Bachelor-Studium dauert mindestens sechs Semester, ergibt 180 ECTS und das Master-Studium dauert drei bis vier Semester und umfasst 90 bis 120 ECTS-Punkte. Somit weist die Fachhochschule Nordwestschweiz die ersten beiden Punkte nach den Bologna-Kriterien aus.

3. *Einrichtung eines Leistungspunktesystems*

Im aktuellen Studienplan wird das ECTS-System folgendermaßen beschrieben: „Das Leistungspunktesystem ECTS erfüllt zwei Funktionen: Transfer von einer Hochschule zur anderen und Akkumulation (Anrechnung erzielter ECTS-Leistungspunkte).“¹⁵⁷ Diese Transferfunktion erleichtert die Anerkennung und soll die Mobilität fördern. Bereits im Studienplan von 2002 hält sich die FHA Pädagogik an die Rahmenbedingungen, wie sie das ECTS-Punktesystem vorsieht. Die Module werden nach ihren zeitlichen Anforderungen gewertet. Die Jahresarbeitszeit von Studierenden wird mit 1.800 Stunden, 45 Arbeitswochen mit je 40 Stunden, bemessen. Somit ergibt sich eine Arbeitszeit von 30 ECTS-Punkten pro Semester. Dies entspricht einem Wert von 30 Arbeitsstunden für einen ECTS-Punkt.¹⁵⁸ Diese Bemessung entspricht den Bologna-Vorgaben. Im Weiteren wird die Qua-

¹⁵⁵ Sereal-Studienplan 1996 vom Aargauischen Institut für Oberstufenlehrkräfte, S. 5-6.

¹⁵⁶ Vgl. Studienplan für die Diplomstudiengänge an der FHA Pädagogik 2002, S. 21.

¹⁵⁷ Bachelor- und Masterstudienführer 2008/2009 <http://www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/studienfuehrer>, S. 10, 20.11.07.

¹⁵⁸ Vgl. Studienplan für die Diplomstudiengänge an der FHA Pädagogik 2002, S. 23.

lität der Leistung in Anlehnung an die ECTS-Bewertungsskala mit sieben unterschiedlichen Prädikaten bezeichnet:¹⁵⁹

4. Förderung der Mobilität

Wie in Punkt drei bereits erwähnt, ist die Modularisierung ein wesentlicher Bestandteil der Umsetzung der Bologna-Vorschriften. Module sind in sich geschlossene, thematische und zeitlich abgegrenzte Einheiten. Es wird unterschieden zwischen Pflichtmodulen, Modulgruppen mit Wahlpflichtmöglichkeiten und frei wählbare Ergänzungsmodule. Dieses Studienmodell soll eine flexible, individuelle Studiengestaltung ermöglichen.¹⁶⁰ Weiteres soll diesem Kriterium der studentischen Mobilität durch die Zusammenarbeit im In- und Ausland mit Universitäten und Partnerschulen gewährleistet sein. Das Studium selbst ist modular aufgebaut und bietet Profilierungsmöglichkeiten, somit soll ein individuell gestalteter Verlauf möglich sein. Besonders in den Studienbereichen „Projekte“ und „General Studies and Social Skills“, welche stufenübergreifend angeboten werden, besteht die Möglichkeit einer Spezialisierung.¹⁶¹ Bereits im Studienplan 2002 wird mit Modulen und dazugehörigen ECTS-Punkten operiert. Jedem Modul wird, je nach Arbeitsaufwand, eine bestimmte Anzahl von Kreditpunkten (Credits) zugeordnet. In der Semesterbezeichnung wird beispielsweise HS3 angegeben, was bedeutet, dass diese Veranstaltung muss im dritten Semester besucht werden muss.¹⁶²

Die Umsetzung der ersten drei Ziele trägt bereits wesentlich zur Förderung der Mobilität wesentlich bei. Als Mittel dienen Module und ECTS-Punkte. Ebenso wird ein Bildungsnetzwerk mit Universitäten und Partnerschulen im In- und Ausland geboten. Dies soll den Studierenden die Möglichkeiten geben, Praktika im Ausland zu absolvieren.¹⁶³

5. Förderung der europäischen Kooperation bei der Qualitätssicherung

Die Pädagogische Hochschule arbeitet mit dem „Q2E-Modell“. Die Bezeichnung steht für „Qualität durch Evaluation und Entwicklung“. Schulqualität soll im Wechselspiel von Evaluation und Entwicklung schrittweise gewonnen werden. Das „Q2E-Modell“ orientiert sich

¹⁵⁹ Vgl. Studienplan für die Diplomstudiengänge an der FHA Pädagogik 2002, S. 21.

¹⁶⁰ Vgl. Bachelor- und Masterstudienführer 2008/2009: <http://www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/studienfuehrer>, S. 9, 20.11.07.

¹⁶¹ Vgl. Bachelor- und Masterstudienführer 2008/2009: <http://www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/studienfuehrer> S. 78, 20.11.07.

¹⁶² Vgl. Bachelor- und Masterstudienführer 2008/2009: <http://www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/studienfuehrer>, S. 6-8, 20.11.07.

¹⁶³ Vgl. Bachelor- und Masterstudienführer 2008/2009: <http://www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/studienfuehrer>, S. 11, 20.11.07.

am Konzept des „TQM-Total Quality Management“, mit dem Anspruch die Eigenschaften von Schule und Unterricht zu beachten. Das Q2E-Modell dient zur Orientierung eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen. Folgende fünf Komponenten werden umfasst:¹⁶⁴

- Ein Qualitätsleitbild, in dem die Schule ihre leitenden Werte und Qualitätsansprüche festlegt.
- Die institutionelle Festlegung und die regelmäßige Durchführung von schulinternen Evaluationen - als Grundlage für die Qualitätsentwicklung der Schule und für die Rechenschaftslegung.
- Die institutionelle Festlegung und die regelmäßige Durchführung von Individualfeedbacks - als Grundlage für die individuelle Qualitätsentwicklung der Lehrpersonen und des übrigen Schulpersonals
- Die Etablierung einer wirksamen Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung (inkl. einem Konzept zur Früherkennung und zur wirksamen Beseitigung von gravierenden Qualitätsdefiziten).
- Die Überprüfung des Qualitätsmanagement und seiner Wirksamkeit durch eine externe Schulevaluation.

Die Grafik stellt die einzelnen Komponenten übersichtlich dar:

¹⁶⁴ Vgl. <http://www.fhnw.ch/ph/ife/dienstleistungen/q2e>, 15.11.07.

Abbildung 4: Das Q2E-Modell

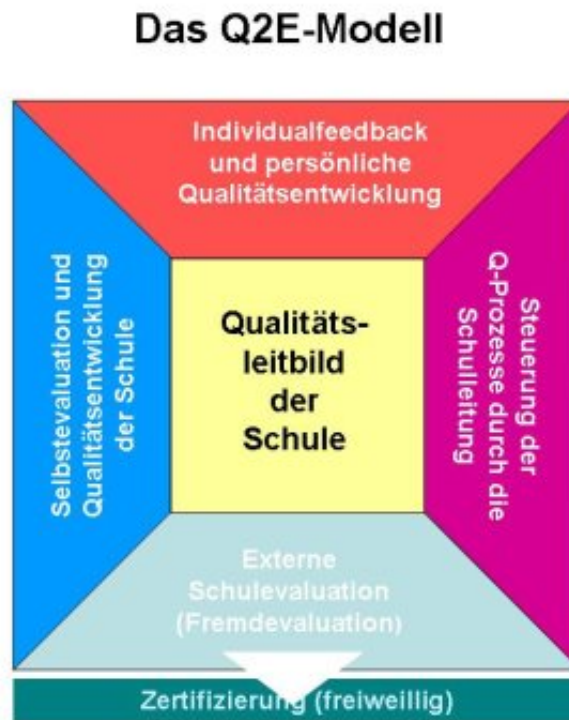


Abb. 4: <http://www.fhnw.ch/ph/ife/dienstleistungen/q2e>, 15.11.07

Im Weiteren werden vom Themenbereich „Schulqualität“ verschiedene Dienstleistungen rund um das Q2E-Modell angeboten, wie Weiterbildungskurse, Schul- und Projektevaluation auf Basis des Q2E, Sicherstellung der Einhaltung von Minimalstandards im In- sowie auch Ausland und die Vermittlung von Beratungspersonen, die Bildungsinstitutionen beim Aufbau eines Qualitätsmanagement nach Q2E unterstützen.¹⁶⁵ Die Bologna-Vorschriften sprechen für eine Sicherung der Qualitätsstandards und Verbesserung der Vergleichbarkeit. (siehe Punkt 5 der Bologna-Ziele). In diesem Zusammenhang sollen Mechanismen erarbeitet werden. Die Fachhochschule unterstützt dies mit dem Q2E-Modell.

6. Förderung der europäischen Dimension im Hochschulwesen

Die pädagogische Hochschule weist bereits im Studienplan 2002 die einzelnen Ebenen aus. Die Ebene Studiengang setzt sich aus verschiedenen Studienbereichen zusammen. Die Ebene Studienbereich besteht aus verschiedenen Modulen. Die Ebene Modul vermittelt eine berufsrelevante Qualifikation. In der Regel sollte ein Modul in zwei, max. drei Semes-

¹⁶⁵ Vgl. <http://www.fhnw.ch/ph/ife/dienstleistungen/q2e>, 15.11.07.

tern absolvierbar sein. Die Ebene der Veranstaltung respektive Qualifikationsaufgabe bedeutet, ein Modul setzt sich aus verschiedenen Veranstaltungen zusammen (Wahl- und Pflichtfächer).¹⁶⁶ Der Begriff des Instrumentariums Diploma Supplement wird in den Studienplänen nicht explizit ausgewiesen, jedoch werden die Inhalte im Studienführer sehr detailliert beschrieben.

7. Lebensbegleitendes Lernen bzw. lebenslanges Lernen

8. Hochschuleinrichtung und Studierende

Der siebte und achte Punkt geht Hand in Hand. Aus diesem Grund werden diese gemeinsam behandelt.

Ziel Bolognas ist es, lebenslanges Lernen als Notwendigkeit zu sehen, um den Herausforderungen gerecht zu werden, sowie alle Beteiligten und Studierende als aktive Partner bei der Gestaltung und Errichtung des europäischen Hochschulraumes zu zählen. Wie bereits bei der Umsetzung von Punkt fünf angesprochen wird, werden im Rahmen der Schulqualität verschiedene Dienstleistungen zur Weiterbildung angeboten. Die pädagogische Hochschule bemüht sich um einen Wissenstransfer zwischen Ausbildung, Weiterbildung und Forschung zwischen Studierenden, Dozierenden und Wissenschaftlerinnen. Durch den vielfältigen Dienstleistungskatalog der Weiterbildung, Beratung und Forschung, der allen zur Verfügung steht, versucht die pädagogische Hochschule diesem Kriterium gerecht zu werden.¹⁶⁷ Siehe online unter: <http://www.fhnw.ch/ph/iwb>, 24.04.08.

9. Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes

Alle diese Kriterien zusammen sollen die Attraktivität der Hochschule und des gesamten Hochschulraumes fördern. Die pädagogische Hochschule wird diesem Kriterium gerecht, sofern alle vorangehenden Punkte umgesetzt werden.

Zusammenfassung

Die pädagogische Hochschule, Sekundarstufe I, Abteilung Aarau richtet die Abschlüsse und Vergleichbarkeit nach den Kriterien Bolognas aus. Auch werden die Instrumentarien, ECTS, Module nach den Bologna-Bestimmungen zur Förderung der Mobilität umgesetzt beziehungsweise im Lehrplan ausgewiesen. Im fünften Punkt zur Qualitätssicherung wird

¹⁶⁶ Vgl. Studienplan für die Diplomstudiengänge an der FHA Pädagogik 2002, S. 10-11.

¹⁶⁷ Vgl. Bachelor- und Masterstudienführer 2008/2009: <http://www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/studienfuehrer>, S. 10, 20.11.07.

detailliert mit einem Qualitätssicherungssystem gearbeitet. Die pädagogische Hochschule wird der Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich, dem Kriterium des lebensbegleitendes Lernen und dem Kriterium der Hochschuleinrichtung und Studierende laut dem Lehrplan sehr vorbildlich gerecht und engagiert.

Spannend gestalten sich nun die Auswertungen der Interviews und der Vergleich mit den anderen Institutionen. Vorläufig kann keine Beanstandung hinsichtlich der Umsetzung der Sekundarstufe I, Abteilung Aarau, so wie sich diese in den Lehrplänen darstellen, ausgeübt werden. Neugier weckten jetzt schon die Ergebnisse der Interviews zu den Problemen bei der Umsetzung.

5 Interviewauswertung

5.1 Interviewauswertung - Institut für Bildungswissenschaft, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Universität Wien

*Hinweis: Das Interview Nummer I/1 wurde mit einem Berater geführt, I/2 mit einem Professor, I/3 mit einem Student, I/4 mit dem Vorsitzenden und I/5 mit einem Student.*¹⁶⁸

Am Institut für Bildungswissenschaft beschäftigte sich die CAG (curriculare Arbeitsgruppe) mit der Umsetzung der Bologna-Ziele. Die CAG besteht aus einem zwölfköpfigen Gremium, jeweils vier Vertreter von Professoren, Mittelbau und Studierende. Die Vorsitzebene besetzte ebenso eine Professorenposition. Innerhalb der CAG wurde mit Subarbeitsgruppen und einzelnen Aufgabenverteilungen gearbeitet. Es wurde eine Arbeitsgruppe für den Bachelor, eine für den Master und eine Gruppe für die „Formalia“ gegründet. In diesen Subarbeitsgruppen wurden erste Vorschläge ausgearbeitet und danach in der CAG behandelt.¹⁶⁹

Vorerst wurde mittels paraphrasieren eine Kurzfassung der analytisch relevanten Kommunikationsinhalte der Interviews zusammengefasst. Nach der Textbereinigung und dieser ersten Materialdurchsicht konnten die „Kategorien“ im Sinne MAYRINGS benannt werden. Es entstanden sechs „Kategorien“, diese lauten wie folgt:

1. Ressourcen und Rahmenbedingungen
2. CAG (curriculare Arbeitsgruppe)
3. Schwerpunkte
4. Teilzeit-Studierende
5. Modularisierung
6. Sonstiges

Die genannten „Kategorien“ werden nun anhand der fünf Interviews ausgewiesen. Ordnungshalber muss erwähnt werden, dass die Ebenen, Student, Mittelbau und Vorsitzender

¹⁶⁸ Bezeichnungen wie Student, Mittelbau, Professor oder etwa Vorsitzender werden in der hier vorliegenden Arbeit aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der männlichen Form gebraucht, gelten aber für beiderlei Geschlecht.

¹⁶⁹ Vgl. I/5, S. 3, 18-24.

in dieser Reihenfolge bearbeitet werden. Die Aussagen des Beraters werden jeweils passend zu den Ebenen erwähnt.

1. Ressourcen und Rahmenbedingungen

Die beiden Begriffe wurden zusammengefasst, da die Problematik der Ressourcen ein vorherrschender Punkt ist und zu den Rahmenbedingungen zählt, unter denen der Umsetzungsprozess stattfand.

Auf **studentischer Ebene** war klar, dass die Planung der Umsetzung in einem beschränkten, finanziellen Rahmen stattfindet. Das bedeutet das Institut für Bildungswissenschaft erhält gleichbleibend Ressourcen, dies musste bei der Planung der BA/MA-Studienpläne bedacht werden.¹⁷⁰ Somit war der dominante Diskurs innerhalb dieses Gremiums ein ökonomischer Punkt. Es stellte sich die Frage: *„Wollen wir mit den vorhandenen Kapazitäten weiter so ein schlechtes Betreuungsverhältnis wie jetzt, oder schauen wir, dass wir nur noch so viele Studierende haben, die wir auch betreuen können.“*¹⁷¹ Trotz dieser studentischen Einsicht wurde bedauert, dass sehr viele Vorschläge von den Studierenden mit dem ökonomischen Diskurs wegargumentiert wurden.¹⁷²

Auf **Mittelbauebene** wird die Problematik der Verteilung der Schwerpunkte, als das dominierende Thema beschrieben, da dies mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen am Institut zusammenhängt.¹⁷³

Auf **Vorsitzebene** wird das Missverhältnis zwischen Ressourcen und Studierenden betont.¹⁷⁴

Auf **Studierendenebene** zeigt sich die Problematik der Organisation durch den mehrmals betonten Zeitdruck, unter welchem die Umsetzung stattfand.¹⁷⁵ Ebenso wird kritisiert, dass der Anlaufprozess relativ lange dauerte und danach die Entscheidungen sehr schnell fallen mussten.¹⁷⁶ Angemerkt wird, dass sehr viel politische Verantwortung auf die Institute abgewälzt wird.¹⁷⁷ *„Die müssen irgendwie mit dem knappen Ressourcenrahmen umgehen und müssen sich selber in einem Gremium zu zwölf überlegen, wie sie mit diesem massi-*

¹⁷⁰ Vgl. I/5, S. 2, 19-21.

¹⁷¹ I/3, S. 3, 29-31.

¹⁷² Vgl. I/5, S. 5, 7-11.

¹⁷³ Vgl. I/2, S. 6, 27-29.

¹⁷⁴ Vgl. I/4, S. 6, 31-33.

¹⁷⁵ Vgl. I/5, S. 1, 19-20 und I/3, S. 7, 6-12.

¹⁷⁶ Vgl. I/3, S. 7, 6-12.

¹⁷⁷ Vgl. I/5, S. 6, 29-30.

ven Widerspruch der Studierendenzahlen und Geld umgehen.“¹⁷⁸ Im Weiteren wird die Schwierigkeit der Neugestaltung besprochen, da verständlicherweise an bisher Gemachtem festgehalten wurde.¹⁷⁹

Die **Mittelbauebene** spricht die Problematiken, dass nur ein Studienplan für Master und für Bachelor genehmigt worden ist.¹⁸⁰

Auf **Vorsitzebene** wird von fehlenden Vorgaben seitens des Dienstgebers gesprochen. Viele Sachen sind gar nicht beziehungsweise nur vorläufig entschieden.¹⁸¹ Im Weiteren wird von einem „Institut im Umbruch“ gesprochen, was sowohl positive als auch negative Möglichkeiten mit sich bringt.¹⁸² Ebenso wird seitens der Vorsitzebene, der Knackpunkt nur einen Bachelor und einen Master zu haben, betont.¹⁸³ Zu den weiteren unklaren Rahmenbedingungen zählt ebenfalls die nicht rechtens geklärte Frage der Teilzeitstudenten.¹⁸⁴

Die Vorsitzebene spricht im Weiteren ein Grundsatzproblem an. „...*ich denke mal ein erheblicher Teil unserer Studierenden studiert bei uns, weil sie nicht das studieren können, was sie studieren wollen.*“¹⁸⁵ In diesem wird die Notwendigkeit den Studierenden zu Beginn über die Zielsetzung beziehungsweise über die Aussichten des Studiums zu informieren sichtbar.¹⁸⁶ Dieser Punkt wird ebenso auf Beraterebene laut, wo von einem „hochwertigen, theoretischen Studium“ die Rede ist und von keiner Ausbildung zum „Helferberuf“. ¹⁸⁷

Seitens der **Beraterfunktion** wird von der Informationsarbeit an den einzelnen Fakultäten des Bologna-Büros gesprochen. In dieser Informationsrunde wurden wesentliche Eckpunkte Bolognas den einzelnen Fakultäten näher gebracht.¹⁸⁸ In diesem Rahmen wurde das „Arbeitspapier zur Umsetzung der europäischen Studienarchitektur“¹⁸⁹ gemeinsam ausgehandelt.

¹⁷⁸ I/5, S. 6, 30-33.

¹⁷⁹ Vgl. I/3, S. 2, 25-27.

¹⁸⁰ Vgl. I/2, S. 2, 25-27.

¹⁸¹ Vgl. I/4, S. 1, 17-21.

¹⁸² Vgl. I/4, S. 1, 33-34 und S. 2, 1-8.

¹⁸³ Vgl. I/4, S. 2, 8-10.

¹⁸⁴ Vgl. I/4, S. 6, 4-5.

¹⁸⁵ I/4, S. 10, 34 und S. 11, 1.

¹⁸⁶ I/4, S. 11, 17-18.

¹⁸⁷ Vgl. I/1, S. 8, 31-34.

¹⁸⁸ Vgl. I/1, S. 2, 23-34 und S. 3, 1-32.

¹⁸⁹ <http://bologna.univie.ac.at/index.php?id=dokumente>, 4.02.08.

2. CAG (Curriculare Arbeitsgruppe)

Diese Arbeitsgruppe bestand aus drei paritätisch besetzten Kurien, zu jeweils je vier Personen. Eine studentische Kurie, eine Kurie des Mittelbaus und eine Professorenkurie, sowie Beratungspersonen ohne ein Stimmrecht. Im Weiteren wurde in dieser Arbeitsgruppe mit drei Subarbeitsgruppen gearbeitet. Eine Gruppe war für das Bachelorstudium, eine für das Masterstudium und eine für die „Formalia“ zuständig.¹⁹⁰

Auf **studentischer Ebene** wird die Arbeitsweise, Vorgehensweise und der Informationsfluss in der CAG kritisiert. „Äh... was zum Einen an der Vorgehensweise einfach lag, von den Vorabbesprechungen, wo es zwei Blöcke, Lehrende und Studierende gegeben hat. Wo der Informationsfluss zu uns nicht sehr gut war.“¹⁹¹ Seitens der Studierenden wird von Nicht-Einladungen zu Sitzungen und von Mails in der CAG gesprochen, welche direkt an die Personen geschickt wurden, jedoch nicht an die Studierendenvertreter selbst, sondern lediglich an die IG-Adresse.¹⁹² Ebenso war das Gefühl seitens der Studierenden vorhanden, welche die „Verantwortung“ der „Subarbeitsgruppe Formalia“ hatten, dass sich die anderen Teilnehmer ihnen gegenüber weniger verpflichtet gefühlt hatten.¹⁹³ „Die Subarbeitsgruppen waren keine offiziellen Gremien, man kann sich im Endeffekt auf nichts berufen.“¹⁹⁴ Die Studierenden fühlten sich in der CAG überrumpelt, da kaum grundlegende Fragen geklärt wurden, sondern die Diskussionen sehr schnell spezifisch wurden.¹⁹⁵

Die studentische Kurie stimmte in der CAG gegen den ausgearbeiteten Vorschlag. Als Grund für diese Entscheidung wird die Befürchtung laut, dass Auswirkungen zu erwarten sind, welche der Position als Studienvertreter nicht verantwortbar sind. Unter Auswirkungen wird allgemein von einem anderen Bildungsverständnis gesprochen, ebenso werden für die Studierenden negative Auswirkungen im Studierverhalten durch das starre System befürchtet.¹⁹⁶

Seitens der **Mittelbauebene** konnte man diese Entscheidung nur geteilt nachvollziehen.¹⁹⁷ Ebenso wird die Arbeit in der CAG, als eine „Gruppe wo verschiedene Interessen“ vertreten waren beschrieben.¹⁹⁸

¹⁹⁰ Vgl. I/3, S. 3, 32-24 und S. 4, 1-5.

¹⁹¹ I/3, S. 1, 19-22.

¹⁹² Vgl. I/3, S. 2, 5-11.

¹⁹³ Vgl. I/5, S. 3, 26-27.

¹⁹⁴ I/5, S. 4, 11-12.

¹⁹⁵ Vgl. I/3, S. 3, 2-9.

¹⁹⁶ Vgl. I/5, S. 7, 2-8.

¹⁹⁷ Vgl. I/2, S. 4, 7-13.

¹⁹⁸ Vgl. I/2, S. 2, 7-12.

Auf **Vorsitzebene** wird ebenso die Unterteilung in Unterarbeitsgruppen angesprochen und die einhergehende Schwierigkeit im Besonderen mit der Subarbeitsgruppe „Formalia“.¹⁹⁹ Seitens des Vorsitzes wird die Fehlerlosigkeit der Studierenden hinsichtlich der Verantwortung über diese Gruppe betont.²⁰⁰ Die Problematik befand sich in den verschiedenen Interessen, beispielsweise ein wirtschaftliches Interesse beziehungsweise der Anspruch auf eine Vorlesung der Teilnehmer.²⁰¹ Hinsichtlich der Kritik am Informationsfluss zu den Studierendenvertretern wird von einer „grauen Zone“ seitens des Vorsitzes gesprochen, wo die Studierenden nicht beteiligt waren.²⁰²

3. Schwerpunkte

Die Wahl der Schwerpunkte dürfte außerhalb des Gremiums stattgefunden haben, zumindest wurde dies seitens der **Studierendenseite** so wahrgenommen.²⁰³

Die **Mittelbauebene** spricht von der Schwierigkeit der Reduzierung der Schwerpunkte und den Vorschlag der drei Schwerpunkte an.²⁰⁴ „*Dies hätte allerdings zu einer großen Schiefelage geführt, wenn es so umgesetzt worden wäre, auch zwischen dem Studierverhalten und dem Angebot.*“²⁰⁵ Begründet wird dies durch das Argument, dass der dritte und vierte Schwerpunkt (inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf und Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter) die große Masse der Studierenden trägt. Es wird die Notwendigkeit gesehen, ein Angebot zu machen, welches im Verhältnis zur studentischen Nachfrage steht.²⁰⁶

Die **Vorsitzebene** spricht ebenso die Schwierigkeit der Einigung hinsichtlich der Schwerpunkte an.²⁰⁷ „*Dies war am Anfang der zentrale Knackpunkt, überhaupt einen Standpunkt zu finden, mit dem die Beteiligten leben können.*“²⁰⁸ Zugleich ist die Zahl der Schwerpunkte an die finanziellen Rahmenbedingungen geknüpft.²⁰⁹

¹⁹⁹ Vgl. I/4, S. 3, 33-34 und S. 4, 1-6.

²⁰⁰ Vgl. I/4, S. 4, 6.

²⁰¹ Vgl. I/4, S. 4, 10-19.

²⁰² Vgl. I/4, S. 9, 9-13.

²⁰³ Vgl. I/5, S. 4, 30-34.

²⁰⁴ Vgl. I/2, S. 2, 29-34 und S. 3, 1.

²⁰⁵ I/2, S. 3, 2-4.

²⁰⁶ Vgl. I/2, S. 3, 14-16.

²⁰⁷ Vgl. I/4, S. 2, 11-15.

²⁰⁸ I/4, S. 2, 15-17.

²⁰⁹ Vgl. I/4, S. 2, 17-21.

4. Teilzeit-Studierende

Die Frage nach dem Umgang mit „Teilzeitler“²¹⁰ wurde auf die politische Ebene verbannt, da die gesetzliche Grundlage in Österreich fehlt.²¹¹ Die **Studierendenvertreter** versuchten jedoch den Teilzeitlern auch einen Platz im Studienplan zu geben. „... dass auf Studierenden mit Betreuungspflichten und berufstätige Studierende besonders Rücksicht genommen wird. Darauf haben wir uns immer wieder berufen. Bis beschlossen wurde, den Passus raus zu streichen.“²¹² Die Rede ist hier von einem Abschnitt in der Studienordnung, von welchen man sich später trennte. Ebenso wird diese starke Sequenzierung angesprochen, in welcher eingeteilt ist, ab wann die Studierenden welche Punkte nach der STEP besuchen dürfen.²¹³ Es besteht die Möglichkeit lediglich ein paar Vorlesungen außerhalb der STEP zu absolvieren, da diese Voraussetzung für fast alles ist.²¹⁴

Seitens der **Vorsitzebene** wird jedoch: „... gleichzeitig ist es so konstruiert, dass man äquivalent etwas mehr als ein Semester auch außerhalb der STEP studieren kann.“²¹⁵ gesprochen. Zugleich wird von einem hohen Anteil an berufstätigen Studierenden und Studierenden mit Betreuungspflichten gesprochen.²¹⁶ Ebenso wird der fehlende Rechtszustand für Teilzeitstudenten in Österreich angesprochen.²¹⁷ Und die einhergehende Notwendigkeit einer Studienstruktur, welche auch als Teilzeitler möglich ist.²¹⁸

5. Modularisierung

Im Rahmen dieser „Kategorie“ wird auch das ECTS-System Eingang finden, da das Leistungspunktesystem im Zusammenhang mit der Modularisierung diskutiert wurde.

Auf **studentischer Ebene** steht man der Mobilität eher skeptisch gegenüber. Weil befürchtet wird, dass die Studierenden mit der rechtzeitigen Absolvierung der Module an ihrer Heimatuniversität, sich kein Auslandssemester leisten können.²¹⁹ „Beispielsweise kann man es sich nicht leisten in der Studieneingangsphase die 15 ECTS nicht zu machen, weil man dann ein ganzes Jahr warten muss.“²²⁰ Im Rahmen der Modularisierung wird von

²¹⁰ Teilzeitler sind Studierende, welche das Studium in einer Form der Teilzeit absolvieren. Wobei keine Definition für Teilzeit vorhanden ist. Bedeutet Teilzeit 10 Stunden oder 20 Stunden pro Woche?

²¹¹ Vgl. I/3, S. 6, 24-26.

²¹² I/5, S. 5, 16-18.

²¹³ Vgl. I/3, S. 4, 21-23.

²¹⁴ I/5, S. 6, 7-9.

²¹⁵ I/4, S. 8, 21-22.

²¹⁶ Vgl. I/4, S. 5, 21-24.

²¹⁷ Vgl. I/4, S. 6, 3-12.

²¹⁸ Vgl. I/4, S. 8, 7-9.

²¹⁹ Vgl. I/5, S. 5, 30-33.

²²⁰ I/1, S. 5, 34 und S. 6, 1-2.

Problemen der Zuteilung und einzelnen Modulgrößen gesprochen.²²¹ Auf studentischer Ebene wird der Verdacht geäußert, dass die internationale Mobilität, aber nicht die nationale Mobilität verbessert wurde.²²² „Das heißt jetzt innerhalb Österreichs die Uni zu wechseln ist so gut wie unmöglich. Man bekommt fast nichts mehr angerechnet. Es ist besser ins Ausland zu wechseln, als von Graz nach Wien.“²²³

Die Verwendung des ECTS-Systems war seitens der Studierenden keine Diskussion. Ebenso empfanden die Studierenden die Gestaltung als relativ schnell geklärt: „... indem man sagte, wir weisen fix die ECTS-Punkte aus, die ein Studienplanpunkt hat und die Lehrenden haben sich darauf einzustellen mit dem Arbeitsaufwand den sie in der Lehrveranstaltung betreiben.“²²⁴

Auf **Mittelbauebene** wird in Bezug auf das ECTS-System von einem neuen Denken gesprochen. Durch die Neugestaltung des Studienplanes und der einhergehenden Berechnung in ECTS kommt es zu einer Umverteilung der Lehrkapazität.²²⁵

Die **Vorsitzebene** betont in diesem Kontext die Anschlussfähigkeit. Also die Möglichkeit nach einem Studienjahr nach Berlin oder Heidelberg gehen zu können.²²⁶

6. Sonstiges

In dieser „Kategorie Sonstiges“ werden die Punkte, welche auf den einzelnen Ebenen noch angesprochen wurden und nicht in den vorhergehenden „Kategorien“ enthalten waren, besprochen.

Ein weiterer Kritikpunkt seitens der **Studierenden** ist, die so genannte Verschulung des Studiums.²²⁷ Die Verschulung wäre aus Sicht der Studierenden nicht in der Ausprägung nötig gewesen. Es wird jedoch die Notwendigkeit einer stärkeren Strukturierung gesehen, aber die Intensität kritisiert.²²⁸ Aus diesem Grund wird seitens der Studierendenvertreter befürchtet, dass viele aus dem System rausfallen könnten beziehungsweise den Anschluss nicht mehr finden.²²⁹ Am Rande wird auf studentischer Ebene die Sorge geäußert, dass mit

²²¹ Vgl. I/3, S. 4, 5-7.

²²² Vgl. I/3, S. 6, 11-15.

²²³ I/3, S. 6, 16-18.

²²⁴ I/3, S. 4, 2-4.

²²⁵ Vgl. I/2, S. 4, 17-29.

²²⁶ Vgl. I/4, S. 3, 9-16.

²²⁷ Vgl. I/5, S. 2, 6-7.

²²⁸ Vgl. I/5, S. 3, 7-15.

²²⁹ I/3, S. 4, 32-34 und S. 5, 1-2.

der Einführung des Bachelors geringere Abschlüsse erreicht werden, da aufgrund von Kapazitäten, der Master nicht weitergemacht wird.²³⁰

Auf **Mittelbauebene** wird von einer Umverteilung der Lehrkapazität in der Studienstruktur gesprochen. Der Anfangsbereich des Studiums, sprich die Studieneingangsphase (STEP), wird nun mit mehr Intensität behandelt.²³¹ Aus folgenden Grund: *„Dann auch mit der Folge, dass Studierende sehr weit kamen, bis zur Diplomarbeitsphase, wo sie noch nicht mal richtig zitieren konnten. Das wird in Zukunft nicht mehr sein, die werden nicht mehr über die Studieneingangsphase hinauskommen.“*²³² Die Professorenebene begrüßt eine frühe Selektionsentscheidung, da ein Scheitern bei der Suche nach einer Diplomarbeitsbetreuung für die Studierenden wesentlich tragischer zu sehen ist.²³³

Die **Professorenebene** spricht das Versagen des EDV-Systems an. Ebenso wird die fehlende Transparenz des neuen Systems kritisch gesehen, es sei nun eher die Rede von einem „Ratespiel“ in welches Seminar der Student reinkommt.²³⁴

Seitens der **Vorsitzebene** wird der nationale Bezug betont. *„Das Eine ist, Wien ist eines der letzten Institute im deutschsprachigen Raum wo die Allgemeinpädagogik stark ist.“*²³⁵ Aus diesem Grund wird seitens des Vorsitzes großer Wert auf einen relevanten Anteil von Allgemeinpädagogik gelegt.²³⁶ *„Also ich wollte dafür sorgen, dass zwar die Bindestrichbereiche ihren gebührenden Platz kriegen, aber dass allgemeine Pädagogik vorhanden bleibt. Die zweite Überlegung war aber, dass wir anschlussfähig bleiben sollten, sodass Leute die von hier kommen, woanders hingehen können und umgekehrt.“*²³⁷

Als weiteren Punkt wird die vollständige Kapazitätsberechnung des Studienplanes betont.²³⁸ Ebenso die Möglichkeit, nachfrageorientiert Vorlesungen oder Seminare anzubieten,²³⁹ aber trotzdem den Studierenden einen Anspruch auf eine bestimmte Anzahl an Seminaren zu sichern, um ihre Scheine in angemessenen Veranstaltungsformen absolvieren können.²⁴⁰ Einhergehend wird auf Vorsitzebene von der notwendigen, rechtlichen Änderung (Vorlesungen - nicht prüfungsimmanent und Seminare - prüfungsimmanent) gespro-

²³⁰ Vgl. I/3, S. 5, 9-17.

²³¹ Vgl. I/2, S. 4, 27-29.

²³² I/2, S. 4, 29-32.

²³³ Vgl. I/2, S. 4, 32-33 und S. 5, 1-2.

²³⁴ Vgl. I/2, S. 5, 9-13 und S. 6, 1-6.

²³⁵ I/4, S. 2, 29-30.

²³⁶ I/4, S. 2, 34 und S. 3, 1.

²³⁷ I/4, S. 3, 6-11.

²³⁸ Vgl. I/4, S. 3, 26-27.

²³⁹ Vgl. I/4, S. 4, 23-25.

²⁴⁰ Vgl. I/4, S. 4, 29-33.

chen und auch die verständliche Abwehr seitens den verschiedenen Positionen.²⁴¹ Durch diese Einführung soll möglichst große Wahlfreiheit für die Studierenden möglich sein.²⁴²

Abschließend wird seitens des Vorsitzes noch der Wahlbereich als „Bauchschmerzenkind“ bezeichnet.²⁴³ Die Frage der Erweiterungscurricular konnte zum Zeitpunkt der Bestandsaufnahme noch nicht beantwortet werden.²⁴⁴

Auf **Beratungsebene** wird über die Funktion und Aufgaben des Bologna-Büros gesprochen, sowie der Gesamtprozess der Universität Wien beschrieben wird, von der Informationsarbeit hin bis zur Erstellung gemeinsamer Parameter.²⁴⁵ Betont wird die Zielsetzung des Prozesses.

„...dass es der Ehrgeiz der Universität Wien ist, nicht bloß formal den Bologna-Prozess sich aufzusetzen, sondern das sich auch inhaltlich zum Anlass nehmen, um eine äh. qualitativ hochwertige Restrukturierung und Überarbeitung der Curricular durchzuführen.“²⁴⁶

5.1.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend wird in der „**Kategorie**“ **Ressourcen und Rahmenbedingungen** die Problematik der Ressourcen auf allen Ebenen betont. Zu den schlechten Rahmenbedingungen zählen die mangelnden Vorgaben seitens des Dienstgebers, das Fehlen der rechtlichen Grundlage für Teilzeitstudierende, die Genehmigung von nur einem Studienplan für Bachelor und Master, sowie der Zeitdruck unter dem der ganze Prozess stattgefunden hat.

Die Mittelbauebene spricht in der „**Kategorie**“ **CAG** von einem intensiven Arbeitsprozess, wo die verschiedenen Interessen vertreten werden. Die Entscheidung der **Schwerpunkte** war ein zentraler Punkt im Prozess, jedoch dürfte diese ohne Mitentscheidung der Studierenden stattgefunden haben. Die hohe Zahl der **Teilzeitstudierenden** und die fehlenden Rechtsgrundlage war ein ausschlaggebender Punkt im Umsetzungsprozess. Hier wurde versucht, auch Platz für die Teilzeitstudierenden in der Studienstruktur zu finden, jedoch wird dies auf der Studierendenebene anders gesehen.

Der **Mobilität** wird von den Studierenden kritisch gegenübergestellt, beziehungsweise wird der Verdacht geäußert, aufgrund der strikten Regelung keine Zeit für ein Auslandssemester zu finden. Die Verwendung des ECTS-Systems wird als ein vernünftiger Weg

²⁴¹ Vgl. I/4, S. 5, 1-13.

²⁴² I/4, S. 6, 34 und S. 7, 1.

²⁴³ I/4, S. 7, 16-17.

²⁴⁴ Vgl. I/3, S. 5, 31-33. und S. 6, 1-11.

²⁴⁵ Vgl. I/1, S. 1, 20-34 und S. 2, 1-26.

²⁴⁶ I/1, S. 6, 26-29.

bezeichnet.²⁴⁷ Die Mittelbauebene spricht den Punkt der Mobilität nicht an, jedoch wird im Zusammenhang mit dem ECTS-System von der Umstellung eines neuen Denkens gesprochen.

Zusammenfassend werden in der „**Kategorie Sonstiges**“ auf studentischer Ebene die starke Verschulung und der Verlust von zahlreichen Studierenden befürchtet. Die Mittelbauebene steht der STEP positiv gegenüber und auch einer frühen „Selektion“. Ebenso wird das Versagen des EDV-Systems angesprochen, welches den Start erschwerte. Die Vorsitzebene betont die Notwendigkeit einer starken Allgemeinpädagogik und die vollständige Kapazitätsberechnung des Studienplanes. Am Rande findet die Problematik des Wahlbereiches Erwähnung. Die Beratungsebene beleuchtet die notwendige Arbeit des Bologna-Büros, um zu gemeinsamen Zielen zu gelangen.

5.2 Interviewauswertung - Pädagogisches Institut, Philosophische Fakultät, Universität Zürich

*Hinweis: Das Interview Nummer II/1 wurde mit einem Professor geführt, II/2 ebenso mit einem Professor, II/3 mit dem Vorsitz, II/4 mit einem Studierenden.*²⁴⁸

Die Bologna-AG setzte sich aus Vertretern des Pädagogischen Instituts (PI) und dem Institut für Sonderpädagogik (ISP) zusammen, da beide Institute gemeinsam das Bachelorfach Erziehungswissenschaft anbieten. *„Im Wesentlichen wurde der BA Erziehungswissenschaft also von Vertreterinnen und Vertretern des akademischen Mittelbaus konzipiert. Die Studierenden wurden zwar eingeladen, einen Vertreter oder Vertreterin in die Arbeitsgruppe zu schicken, doch hat man von dieser Möglichkeit keinen Gebrauch gemacht.“*²⁴⁹ Als Grund wurde die hohe zeitliche und intensive Belastung genannt.²⁵⁰ Aus diesem Grund war es nicht möglich einen Studierendenvertreter der AG zu sprechen, stellvertretend wurde ein Studierender des damaligen Fachvereins interviewt. Der Fachverein Erziehungswissenschaft vertritt die Interessen der Studierenden und ist um eine Kommunikation zwi-

²⁴⁷ Vgl. I/3, S. 6, 4-5.

²⁴⁸ Bezeichnungen wie Student, Professor, Berater, Mittelbau oder etwa Vorsitzender werden in der hier vorliegenden Arbeit aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der männlichen Form gebraucht, gelten aber für beiderlei Geschlecht.

²⁴⁹ Balzer, Mail vom 01.11.07

²⁵⁰ Vgl. II/4, S. 2, 5-14.

schen dem Pädagogischen Institut und dem Institut für Sonderpädagogik bemüht.²⁵¹ Aufgelöst wurde die Bologna-AG mit Fertigstellung des Bachelor-Studienganges. Zur Erarbeitung des Master-Studienganges wurde diese Arbeitsgruppe nicht mehr eingesetzt.²⁵²

Bei der Auswertung entstanden sechs „Kategorien“. Diese lauten wie folgt:

1. Rahmenbedingungen
2. Veränderung des Faches
3. Mobilität
4. Umsetzungspraxis
5. Folgen
6. Sonstiges

Die genannten „Kategorien“ werden nun anhand der vier Interviews ausgewiesen. Die Ebenen werden in der Reihenfolge, Student, Mittelbau und Vorsitzender behandelt.

1. Rahmenbedingungen

Zu den Rahmenbedingungen werden auf den verschiedenen Ebenen mehrere Punkte subsumiert. Auf **studentischer Ebene** stellt die schlechte Information zu den Studierenden eine schwierige Ausgangslage dar.²⁵³

Aus Sicht des **Mittelbaus** bedeutet die Verbindung der zwei Institute eine erschwerte Arbeitsvoraussetzung. Dieses Problem beruht auf mehreren personellen Schwierigkeiten und auf der schwerfälligen Verständigung zwischen Mittelbau und Führungsebene.²⁵⁴ Mittlerweile hat sich das Anbieten der gemeinsamen Module vom pädagogischen und sonderpädagogischen Institut als ungünstig erwiesen, da sich diese formal und inhaltlich unterscheiden.²⁵⁵

Ein weiterer Punkt ist das überraschend schnelle Vorgehen des Prozesses, trotz einiger Vorbehalte.²⁵⁶ „Wir hatten uns immer wieder gefragt, wie ist das möglich, dass sich alle einig sind, dass man das jetzt umsetzt, obwohl so viele eigentlich Widerstände dagegen

²⁵¹Vgl. Pädagogisches Institut Kurier: Nummer 67:

www.unizh.ch/paed/institut/veranstaltungen/archiv/archiv_download/Pik_FS_08.pdf, S.50, 25.04.08.

²⁵² Vgl. II/2, S. 3, 17-22.

²⁵³ Vgl. II/4, S. 1, 17-21.

²⁵⁴ Vgl. II/1, S. 1, 6-22.

²⁵⁵ Vgl. II/2, S. 2, 21-28.

²⁵⁶ Vgl. II/2, S. 1, 6-9.

spürten.“²⁵⁷ Als weiterer Punkt wird das beibehaltene alte System der Haupt- und Nebenfächer kritisiert. „Keine konsequente Bolognasierung, meiner Meinung nach, sondern eine Übersetzung des Alten in die neuen Strukturen.“²⁵⁸ Seitens der Mittelbauebene wird von bürokratischen, strikten Rahmenbedingungen hinsichtlich der Moduldefinition, Reglementierung und Punktezuordnung gesprochen.²⁵⁹ Als ein weiterer Umsetzungsknackpunkt ist die Vorgabe der Universität Zürich, bestimmte Veranstaltungstypen, welche nur spezifische Punktegrößen haben dürfen, zu nennen. Dies führt zu einer Arithmetik, weil die Inhalte in den Veranstaltungstypen und Größen aufgeteilt werden müssen.²⁶⁰ Seitens des Mittelbaus wird die „Bürokratisierung“ des Studiums als der Charakter von Bologna bezeichnet.²⁶¹

Auf **Vorsitzebene** wird von einer schwierigen Organisation der Bologna-Arbeitsgruppe und der Notwendigkeit der Gestaltung des gemeinsamen Bachelors gesprochen.²⁶² Weiteres ist die Rede von unklaren Rahmenbedingungen und der fehlenden Klarheit der Vorgaben seitens der Universität und auch der Fakultät.²⁶³

2. Veränderung des Faches

Seitens der **Studierenden** wird von einer angestrebten, strukturellen und inhaltlichen Reform gesprochen. Jedoch stellt sich hier die Frage, wo die Veränderung liegt.²⁶⁴ „Und es hat schon ein bisschen den Eindruck erweckt, äh.. alter Wein in neuen Schläuchen.“²⁶⁵ Zusammenfassend spricht die Studierendenseite von Veränderungen lediglich hinsichtlich der Studienstruktur.²⁶⁶

Die **Mittelbauebene** sieht, die mit Bologna gegebene Möglichkeit, einer respektablen Veränderung des Faches unter den gegebenen Umständen.²⁶⁷ Der Vorteil wird in der fächerübergreifenden Verzahnung der Inhalte gesehen,²⁶⁸ dennoch wird in der Didaktik, den Inhalten und Methoden kein Vorteil gegenüber dem alten System beobachtet.²⁶⁹ Die Rede ist von einem formalen Überzug über das bestehende System, gleichwohl wird die Ver-

²⁵⁷ II/2, S. 1, 20-22.

²⁵⁸ II/1, S. 2, 16-18.

²⁵⁹ Vgl. II/2, S. 1, 27-31.

²⁶⁰ Vgl. II/1, S. 25-32.

²⁶¹ Vgl. II/2, S. 1, 33-34 und S. 2, 1-3.

²⁶² Vgl. II/3, S. 1, 23-33.

²⁶³ Vgl. II/3, S. 1, 22-24.

²⁶⁴ Vgl. II/4, S. 4, 17-20.

²⁶⁵ II/4, S. 4, 12-14.

²⁶⁶ Vgl. II/4, S. 8, 1-9.

²⁶⁷ Vgl. II/1, S. 1, 27-34.

²⁶⁸ Vgl. II/1, S. 2, 1-9.

²⁶⁹ Vgl. II/1, S. 7, 1-2.

pflichtung der Dozierenden sich über die Ziele der Veranstaltungen Gedanken zu machen, positiv betont.²⁷⁰ Die Mittelbauebene betont die Notwendigkeit der Zielsetzung beziehungsweise über den Ertrag der Veranstaltung und die Leistungsnachweise, da die Studierenden über Inhalte und die zu erbringende Leistung Bescheid wissen wollen. Zuvor gab es in den Veranstaltungen keine Prüfungen.²⁷¹

Die **Vorsitzebene** schließt an diese Argument an. Als entscheidender Vorteil wird die Rechtsverpflichtung der Lehrenden an ein „Glasprogramm“ gesehen, dadurch haben die Studierenden einen Anspruch auf Umsetzung der Studienordnung. Im Weiteren wird der positive Punkt, dass sich die Lehrenden über die Inhalte Gedanken machen müssen, betont. Die Vorsitzebene diskutiert in diesem Zusammenhang die gegebene Kritik hinsichtlich der Lehrfreiheit an. Trotz allem wird diese „Curricularisierung“, welche nie ohne Bologna stattgefunden hätte, als ein „Segen“ für das Studium gesehen, ebenso wird eine Verbesserung in der Qualität der Lehre gesehen.²⁷²

3. Mobilität

Aus **Studierendensicht** wird die Mobilität als rückläufig empfunden, da die Vergleichbarkeit bereits zwischen Bern und Zürich nicht gegeben sei.²⁷³

Auf **Mittelbauebene** wird von einer anlaufenden Mobilität gesprochen, da momentan noch zu viele Bruchstellen gesehen werden. Ebenso wird eine Mobilität eher am Übergang Bachelor/Master als während des Bachelors erwartet.²⁷⁴ Die Ebene des Mittelbaus spricht die Anpassung der Semesterdaten an, da beide Semester nun innerhalb eines Kalenderjahres liegen. *„Das sind auch noch Dinge, wo man sich fragen muss, ob das die Mobilität denn wirklich verbessert.“*²⁷⁵ Somit sind die Semesterdaten mit dem näheren Ausland nicht koordiniert und auch korrespondieren diese nicht mit den Schulferien, was beispielsweise für Familien mit mehreren Kindern einen Urlaub erschwert.²⁷⁶

Die **Vorsitzebene** rezitiert eine Abnahme der Outgoings von 25% im Jahre 2007, jedoch kam es zu einer Zunahme der Incomings. Diese Zunahme wird seitens des Vorsitzes mit

²⁷⁰ II/2, S. 7, 2-15.

²⁷¹ Vgl. II/2, S. 7, 15-25.

²⁷² Vgl. II/3, S. 9, 17-34 und S. 10, 1-4.

²⁷³ Vgl. II/4, S. 3, 8-16.

²⁷⁴ Vgl. II/1, S. 6, 3-19.

²⁷⁵ II/2, S. 6, 27-28.

²⁷⁶ II/2, S. 6, 30-34 und S. 7, 1-7.

der Standortattraktivität der Universität Zürich erklärt. Somit kann eine Zunahme der Mobilität für diese Fakultät nicht bestätigt werden.²⁷⁷

4. Umsetzungspraxis

Ein dominanter Punkt betrifft die Umsetzungspraxis der Modulstruktur und auch der Workload sowie ebenso die Prüfungspraxis.

Die **Studierendensicht** diskutiert wo die Veränderung der Inhalte durch die Modularisierung. „Man kann neue Namen geben und das Ganze noch ein bisschen stärker strukturieren oder verschulen und dann haben wir es.“²⁷⁸ Im Weiteren wird die Bewertung in Workload kritisch im Hintergrund mit einem universitären Bildungsverständnis gesehen.²⁷⁹

Die Studierendenebene kritisiert das Lernverständnis, welches durch diese Prüfungsmodalitäten entsteht. Dadurch ist für die Studierenden der Lernprozess nach der Bewertung abgeschlossen, weil in vielen Fällen aufgrund der Koppelung der verschiedenen Veranstaltungen innerhalb der Module nicht transparent ist, von wem bewertet wurde.²⁸⁰ Abschließend wird aus Sicht der Studierenden von undurchsichtigen und komplizierten Anmeldeformalitäten gesprochen.²⁸¹

Seitens des **Mittelbaus** wird die grundlegende Schwierigkeit in Modulen zu denken, thematisiert. Einerseits wurde die Idee verfolgt etwas Neues zu schaffen, andererseits wollte man vom bisherigen Lehrbetrieb möglichst viel integrieren.²⁸² In der Praxis sieht die Umsetzung der Modulstruktur folgendermaßen aus: Am Dienstagmorgen wird beispielsweise ein Modul angeboten und alle, die teilnehmen möchten, müssen diesen Termin wahrnehmen, Alternativen gibt es keine. Diese Organisation wird als völlig ungünstig definiert.²⁸³

Die Mittelbauebene spricht die geänderten Prüfungsmodalitäten und den einhergehenden erhöhten Korrekturaufwand an.²⁸⁴ Im Weiteren werden die Veranstaltungstypen in der Praxis aufgrund der begrenzten Studierendenzahlen in Seminaren usw. nochmals komplizierter.²⁸⁵ Abschließend wird auf dieser Ebene die Problematik der Überschneidungen von Veranstaltungen, welche nun für die Studierenden schwieriger zu bewältigen sind, da diese

²⁷⁷ Vgl. II/3, S. 5, 17-23.

²⁷⁸ II/4, S. 4, 14-16.

²⁷⁹ Vgl. II/4, S. 5, 3-9.

²⁸⁰ Vgl. II/4, S. 6, 3-13.

²⁸¹ Vgl. II/4, S. 7, 4-16.

²⁸² Vgl. II/2, S. 1, 23-27.

²⁸³ Vgl. II/2, S. 5, 16-18.

²⁸⁴ Vgl. II/2, S. 9, 14-26.

²⁸⁵ Vgl. II/1, S. 3, 28-23.

nun mit mehr Zwängen beispielsweise in Form von Anwesenheit beladen sind, thematisiert.²⁸⁶

Aus Sicht des **Vorsitzes** wird in der modularen Umsetzung die Schwierigkeit besonders in der Administration sowie auch im täglichen Ablauf der Lehre gesehen.²⁸⁷ Im Bachelorstudiengang wurden zwei oder drei Veranstaltungen für ein Modul zusammengefasst, welche an einem Tag abgehalten werden. Dadurch müssen die Studierenden nur einen Tag für ein Modul aufbringen, sowie ein Leistungsnachweis erbracht werden muss. Diese Variante wurde trotz unterschiedlichen Meinungen gewählt, da ansonsten die Administration zusammenbrechen würde.²⁸⁸

5. Folgen

Die **Studierendenebene** spricht im Zusammenhang mit dem Bachelor die Verschulungstendenz an, welche als Abwertung eines universitären Studiums gesehen wird.²⁸⁹ „Dass hat man uns damals auf politischer Ebene so verkauft, zu sagen, äh... also der Bachelor soll eine Möglichkeit sein, den Studienabbrechern einen Abschluss zu geben.“²⁹⁰

Ein Teil der **Mittelbauebene** sieht keine Vorteile durch das Bologna-System, sowohl für die Dozierenden als auch für die Studierenden, abgesehen von der Berechenbarkeit, welche aber nur bedingt positiv zu sehen ist.²⁹¹ Es wird von einer erhöhten Transparenz für die Studierenden gesprochen, wobei aber keine Mehr-Steuerung möglich ist.²⁹² Als Folge wird von Überschneidungen der Veranstaltungen und von Studienzeitverlängerungen ausgegangen.²⁹³

Als weitere Folge der geänderten Prüfungsmodalitäten ist hier zu erwähnen, dass wenn ein Pflichtmodul im Hauptfach zweimal nicht bestanden wird, das Fach nicht mehr studiert werden kann. Als Folge ist die Beschäftigung der Dozierenden mit Rekursen, welche mit einem hohen Aufwand verbunden sind, anzumerken.²⁹⁴ Dennoch steht ein Teil des Mittelbaus der Reform positiv gegenüber. „Also die Universitäten haben sich völlig gewandelt,

²⁸⁶ Vgl. II/1, S. 4, 11-14.

²⁸⁷ Vgl. II/3, S. 3, 7-9.

²⁸⁸ Vgl. II/3, S. 4, 3-34 und S. 5, 1-32.

²⁸⁹ Vgl. II/4, S. 3, 23-25.

²⁹⁰ II/4, S. 6, 17-19.

²⁹¹ Vgl. II/1, S. 5, 3-27.

²⁹² Vgl. II/1, S. 6, 31-33.

²⁹³ Vgl. II/1, S. 4, 16-18.

²⁹⁴ Vgl. II/2, S. 9, 14-20.

von ihrem Selbstverständnis her und von der Art der Erfassung von Studienbiographien, da haben sich so viele Dinge gewandelt, von dem her ein wichtiges Ergebnis.“²⁹⁵

Die **Vorsitzebene** betont die Belastung der Administration und die Abwicklung des Studienganges aufgrund der schwierigen Zusammenarbeit des Pädagogischen und des Sonderpädagogischen Instituts.²⁹⁶ Ein Hauptproblem sieht die Vorsitzebene in der Anhäufung von Arbeiten am Ende des Semesters.²⁹⁷ Die Rede ist von besser gewordenen Leistungen im Bachelor-Studium im Vergleich zum Vorjahr.²⁹⁸

6. Sonstiges

Die **Studierendensicht** beschäftigte sich mit der Angst der Studienzeitsbeschränkung und der sinkenden Möglichkeiten für Werksstudenten.²⁹⁹

Die **Mittelbauebene** spricht von längerfristiger Berechenbarkeit für die Bildungsplanung auf politischer und ökonomischer Ebene.³⁰⁰ Im Weiteren wird für die Studierenden eine Verlängerung des Studiums aufgrund des hohen organisatorischen Aufwandes erwartet.³⁰¹ Als großer Vorteil gegenüber der Studienkarte, welche nur der Student bei sich hatte, wird die elektronisch erfasste Studienbiographie jedes Studierenden gesehen.³⁰²

Seitens des **Vorsitzes** wird von einer Umstellung vor allem in der Administration gesprochen.³⁰³ Im Weiteren muss noch eine Lösung für die Abwicklung der Ringvorlesung gefunden werden und die Absprache zwischen den Modulverantwortlichen verbessert werden.³⁰⁴

5.2.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend wird in der „Kategorie“ **Rahmenbedingungen** seitens der Studierenden der schlechte Informationsfluss kritisiert. Die Mittelbauebene sieht die Problematik in der notwendigen Verständigung der zwei Institute, sowie einige unklare Vorgaben. Beispielsweise das Beibehalten der Haupt- und Nebenfächer, die vorgegebenen Veranstaltungstypen sowie die allgemein strengen Rahmenbedingungen. Seitens des Vorsitzes wird von einer

²⁹⁵ II/2, S. 10, 22-25.

²⁹⁶ Vgl. II/3, S. 2, 3-5.

²⁹⁷ Vgl. II/3, S. 6, 23-28.

²⁹⁸ Vgl. II/3, S. 3, 8-9.

²⁹⁹ Vgl. II/4, S. 1, 26-32.

³⁰⁰ Vgl. II/1, S. 5, 7-9.

³⁰¹ Vgl. II/1, S. 4, 17-21.

³⁰² Vgl. II/2, S. 10, 13-16.

³⁰³ Vgl. II/3, S. 3, 7-9.

³⁰⁴ Vgl. II/3, S. 7, 8-34 und S. 8, 1-4.

schwierigen Organisation und von fehlender Klarheit der Vorgaben seitens der Universität geklagt.

In der zweiten „Kategorie“ **Veränderung des Faches** fragen sich die Studenten, wo die Veränderung liegt. Es wird lediglich eine strukturelle Veränderung festgestellt. Die Mittelbauebene kritisiert einerseits einen formellen Überzug über das bestehende System, sowie andererseits die fehlenden Veränderungen in Didaktik und Methode. Andererseits wird jedoch von einer respektablen Veränderung des Faches unter den gegebenen Umständen gesprochen. Im Weiteren wird der Verzahnung der Inhalte durch die Modulstruktur und die Verpflichtung der Dozierenden positiv gegenübergestellt. Die Vorsitzebene lobt die Rechtsverpflichtung der Dozierenden und den Anspruch der Studierenden auf die Umsetzung der Studienordnung. Betont wird auch die Verpflichtung der Dozierenden sich über die Inhalte der Veranstaltungen Gedanken zu machen, was zu einer Verbesserung der Qualität führe.

Die dritte „Kategorie“ **Mobilität** wird von den Studierenden als rückläufig empfunden, die Mittelbauebene spricht von einer anlaufenden Mobilität. Diese wird bei der Bruchstelle Bachelor-Master erwartet und nicht während des Bachelor-Studiums. Die Vorsitzebene spricht von einer Abnahme von 25%.

In der nächsten „Kategorie“ **Umsetzungspraxis** wird seitens der Studierenden das Ergebnis mit der Vergabe von neuen Namen, mehr Struktur und mehr Verschulung beschrieben. Ebenso wird die Unverträglichkeit des universitären Bildungsverständnisses mit dem Student-Workload betont. Als Nachteil wird die Kopplung von mehreren Veranstaltungen in den Modulen, wie die Undurchsichtigkeit, von wem die Benotung stammt, kritisiert. Abschließend ist die Rede von mühsamen Anmeldeformalitäten. Auf Mittelbauebene wird die Schwierigkeit in Modulen zu denken, thematisiert. In diesem Zusammenhang wird die unzufrieden stellende Organisation der Module erwähnt. Im Weiteren die Zerrissenheit etwas ganz Neues zu schaffen und doch Altes beizubehalten. Abschließend werden die neuen Prüfungsmodalitäten und der erhöhte Korrekturaufwand bemängelt. Die Vorsitzebene sieht die Problematik in der Administration der modularen Umsetzung, sowie im täglichen Ablauf der Lehre.

In der fünften „Kategorie“ **Folgen** sprechen die Studierenden von Verschulung des Studiums und eben der Möglichkeit Studienabbrechern einen Abschluss zu geben. Die Mittelbauebene sieht in der Berechenbarkeit des Studiums und der steigenden Transparenz Vor- und Nachteile. Positiv werden die Änderung des Selbstverständnisses der Universität und die Studienbiographien betont. Jedoch werden erneut die geänderten Prüfungsmodalitäten, welche mit einem sehr hohen Mehraufwand verbunden sind, kritisiert. Die Vorsitzebene

sieht die Belastung in der Administration und in der Anhäufung von Arbeiten für die Studierenden am Ende des Semesters, da hier gewisse Fristen eingehalten werden müssen, um dem Mobilitätskriterium gerecht zu werden.

Abschließend wird in der „Kategorie“ **Sonstiges** seitens der Studierenden die Angst vor der Inkompatibilität des Studiums mit dem Job angesprochen. Die Mittelbauebene geht von einer Studienzeitverlängerung aufgrund der strengeren Organisation und Anwesenheit im Studium aus. Die Vorsitzseite betont die notwendigen Verbesserungen in der Abwicklung und Absprache im täglichen Lehrbetrieb.

5.3 Interviewauswertung - Pädagogische Hochschule Wien

*Hinweis: Das Interview Nummer III/1 wurde mit einem Student geführt, III/2 mit einem Professor, III/3 mit dem Vorsitzenden, III/4 mit einem Student.*³⁰⁵

Seit dem Jahre 1999 bestand eine Steuerungsgruppe, die sogenannte PEK (Planungs- und Evaluierungskommission).³⁰⁶ Diese Gruppe arbeitete Vorschläge aus, welche an das Ministerium gingen.³⁰⁷ Aufgrund undurchsichtiger Schwierigkeiten wurde das Curriculum ausschließlich von Professoren erarbeitet, sowie auch Vorschläge der PEK nach Aussagen der Beteiligten verschwanden. Anschließend wurde dieses Curricular der Studienkommission vorgelegt. In der Studienkommission befinden sich drei Studierendenvertreter, diese konnten gegen die Vorschläge Einspruch erheben.³⁰⁸ Die Steuerungsgruppe legte ihre Arbeit mit dem Gründungsjahr der pädagogischen Hochschule nieder.³⁰⁹

Wie die genaue Koordination des Umsetzungsprozesses und auch die Erarbeitung des Curriculum stattfand, konnte in den Interviews nicht detailliert herausgefunden werden, da auf den verschiedenen Ebenen unterschiedliche Erzählungen stattfanden.

Aufgrund der Materialdurchsicht konnten folgende „Kategorien“ herausgearbeitet werden. Diese werden wie folgt bezeichnet:

1. „Mitten im Prozess“

³⁰⁵ Bezeichnungen wie Student, Professor oder etwa Vorsitzender werden in der hier vorliegenden Arbeit aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der männlichen Form gebraucht, gelten aber für beiderlei Geschlecht.

³⁰⁶ Vgl. III/2, S. 1, 27-33.

³⁰⁷ Vgl. III/2, S. 6, 28-32.

³⁰⁸ Vgl. III/4, S. 5, 12-27.

³⁰⁹ Vgl. III/2, S. 6, 1-5.

2. Gesetzliche und personelle Problematik
3. Modularisierung
4. ECTS-System
5. Wissenschaftlichkeit und Qualitätsentwicklung
6. Sonstiges

Die genannten „Kategorien“ werden nun anhand der vier Interviews ausgewiesen. Die Ebenen werden wieder nach der Reihenfolge, Student, Professor und Vorsitzender behandelt.

1. „Mitten im Prozess“

Fragen wie: *„Wie schaffen wir das in der Zeit?“*³¹⁰ und *„die große Furcht vor dem Unbekannten.“*³¹¹ dominierten auf **studentischer Ebene** diese erste „Kategorie“. Die von den Medien gepriesene gelungene Umstellung der pädagogischen Hochschule verleitet einen Studenten zu einem kleinen Lächeln. Die Realität wird hier als Frechheit und als Zumutung für die Studierenden beschrieben.³¹²

Verdeutlicht wird diese „Kategorie: Mitten im Prozess“ mit einer studentischen Aussage: *„Äh, also sie gehen viel zu sehr ins Detail.“*³¹³ und *„Es ging wirklich nur darum am 1. Oktober starten zu können, mit einem Curriculum.“*³¹⁴ Diese Aussage erweckt den Eindruck, sich wohl bewusst mitten im Prozess zu befinden, jedoch losstarten zu wollen beziehungsweise zu müssen. Verdeutlicht wird die Größe der Schwierigkeit durch die Aussage, dass die organisatorischen Probleme wohl zu den größeren Herausforderungen zählen, weniger die inhaltlichen, da diese noch nicht erreicht wurden.³¹⁵ Auf studentischer Ebene wird der Eindruck vermittelt, dass die organisatorische Problematik den Umstellungsprozess sowohl begleitete als auch dominierte. Bologna-Kriterien spielten hier eine eher zweitrangige Rolle, dies wird durch folgende Aussage verdeutlicht: *„Und diese Umsetzung der Bologna-Kriterien die finden auch jetzt definitiv noch nicht statt.“*³¹⁶

³¹⁰ III/1, S. 8,8.

³¹¹ III/1, S. 8,9.

³¹² Vgl. III/4, S. 1, 19-23.

³¹³ III/1, S. 4,25.

³¹⁴ III/1, S. 4, 29-30.

³¹⁵ Vgl. III/4, S. 1, 10-12.

³¹⁶ III/4, S. 2, 18-19.

Ebenso wird auf **Professorenebene** der Umstellungsprozess als „*wir befinden uns mitten drinnen*“ bezeichnet.³¹⁷ Es wird die Komplexität und Dauer einer Systemumstellung betont. Auch wurden und werden viele Schwierigkeiten erst im Laufe des Umsetzungsprozesses deutlich.³¹⁸

Auf **Vorsitzebene** wird zugegeben, nicht alle Bologna-Kriterien im Rahmen des Umsetzungsprozesses nachgegangen zu sein.³¹⁹ Die aktuellen Studienpläne, im Speziellen die Module, werden als eine Basis gesehen, mit denen ein Jahr lang gearbeitet werden kann.³²⁰ Diese Unvollständigkeit zeigt sich im wenig zufriedenstellenden Ergebnis und daraus resultierenden sehr schlechten Kommunikationsstruktur und Arbeitsklima in der Pädagogischen Hochschule.³²¹

2. Gesetzliche und personelle Problematik

Die gesetzlichen und personellen Probleme werden gemeinsam behandelt, da diese Hand in Hand gehen und eine Differenzierung schwierig ist. Im ersten Schritt wird auf die gesetzliche Problematik eingegangen.

Auf **studentischer Ebene** wird das Entsetzen über den **politischen Umgang** mit der Lehrerbildung in Österreich zum Ausdruck gebracht.³²² Besonders wird der zeitliche Druck, unter dem gearbeitet werden musste, kritisiert.³²³ Die Folgen der zeitlichen Enge sind eindeutig: „*Innerhalb von einem Jahr, äh... nein das war nicht der Fall. Es wurde einfach viel von den alten Lehrplänen genommen und einfach reingestellt, etwas umgeschrieben.*“³²⁴ Es wird versucht, diese formelle Anpassung, wie bereits erwähnt, mit dem Zeitdruck zu verteidigen beziehungsweise zu rechtfertigen.³²⁵ Diese zeitliche Bestimmung ist teilweise auf die Wahlen zurückzuführen. „*Alle rechneten damit, dass sie wieder gewählt werden und Schwarz-Blau geht weiter. Die Roten wurden die Nummer eins und es war dreieinhalb Monate parlamentarisch Stillstand. Wir können nicht, wir haben keine Beschlüsse, wir können nicht weiterarbeiten. Dreieinhalb Monate stand das Rad komplett still.*“³²⁶

³¹⁷ Vgl. III/2, S. 1, 3.

³¹⁸ Vgl. III/2, S. 1, 3-8.

³¹⁹ III/3, S. 4, 8-11.

³²⁰ Vgl. III/3, S. 3, 17-18.

³²¹ Vgl. III/3, S. 6, 3-5.

³²² Vgl. III/1, S. 2, 1-4.

³²³ Vgl. III/1, S. 4, 26-32.

³²⁴ III/1, S. 4, 11-13.

³²⁵ Vgl. III/1, S. 5, 32-33.

³²⁶ III/4, S. 6, 16-20.

Noch deutlicher zeigen folgende Aussagen die Folgen auf: „*Es gibt ja bis dato keine Lehrveranstaltungsbeschreibungen, sondern lediglich Überschriften.*“³²⁷ und „...also, es steht nirgends wo drinnen, was wir eigentlich machen sollten.“³²⁸ „Und zwar steht im Gesetz wir müssen den Unterschied zwischen den Curricular im siebten Semester abarbeiten. Es gibt nur keinen Unterschied!“³²⁹. Dieses „Abarbeiten“ betrifft nur die Studierenden, welche in den neuen Studienplan optierten und somit ein zusätzliches Semester absolvieren müssen.³³⁰ Hier dient diese Aussage lediglich der Veranschaulichung des Dilemmas, welches Ausmaß fast schon unglaublich erscheint.

Auf **Professorenebene** wird die sogenannte PEK (Planungs- und Evaluierungskommission), eine Steuergruppe, welche sich bereits seit 1999 mit dem Umstellungsprozess beschäftigte, erwähnt.³³¹ Das Ausmaß der politischen Veränderung zeigt sich dadurch, dass diese Steuerungsgruppe auf keiner der zwei anderen Ebenen eine Erwähnung findet. Im Weiteren werden auf Professorenebene dem umstrittenen Hochschulgesetz einige Verbesserungen empfohlen.³³² Grundsätzlich wird die Umstellung im Lehrberuf stark politisch geprägt empfunden. „...dass man eher politische Vorstellungen umsetzt und nicht pädagogisch-wissenschaftliche.“³³³ Ebenso soll die Besetzung bestimmter Funktionen nach politischen Kriterien entschieden worden sein.³³⁴

Auf **Vorsitzebene** wird von dem sehr umstrittenen Hochschulgesetz³³⁵ und den fehlenden Vorgaben seitens des Dienstgebers gesprochen. Das politisch gegebene Dilemma des Wartens auf das Hochschulgesetz, anschließend das Warten auf die Curriculums-Verordnung, erschwerte den Prozess enorm.³³⁶ Das bedeutet, dass die Curricular-Verordnung erst zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt festgestanden ist, wodurch die Arbeit unter enormen Zeitdruck stattfinden musste.³³⁷ Verstärkt wurde dies durch die schwierige Neubesetzung des Rektorates und der einhergehenden Veränderungen.³³⁸ „Beziehungsweise kann man

³²⁷ III/4, S. 6, 32-33.

³²⁸ III/4, S. 3, 1-2.

³²⁹ III/4, S. 3, 23-24.

³³⁰ Vgl. III/4, S. 3, 7-10.

³³¹ Vgl. III/2, S. 1, 27-33.

³³² Vgl. III/2, S. 5, 10-11.

³³³ III/2, S. 5, 25-26.

³³⁴ Vgl. III/2, S. 5, 20-24.

³³⁵ Vgl. III/3, S. 7, 1-3.

³³⁶ Vgl. III/3, S. 4, 34 und S. 5, 1-2.

³³⁷ Vgl. III/3, S. 1, 19-22.

³³⁸ Vgl. III/3, S. 5, 4-8.

auch sagen, dadurch, dass die personelle Wahl so ausgefallen ist, sind vielleicht auch viele Vorarbeiten in der Tischlade verschwunden.“³³⁹

Im zweiten Schritt werden die personellen Probleme erläutert. Das Ausmaß dieser Schwierigkeiten wird durch eine **studentische** Aussage zum Ausdruck gebracht: „... aber es war schon sehr von Neid und Kampf geprägt das Ganze.“³⁴⁰ „... eine Gruppe hat sich immer übergangen gefühlt.“³⁴¹ Besonders schwierig ist der Umgang mit Nicht-Akademikern auf der Pädagogischen Hochschule. Die studentische Ebene spricht von verzweifelte Versuchen der Lehrenden einen akademischen Abschluss zu erlangen, um Versetzungen etc. zu vermeiden.³⁴² Ebenso wird die Qualität der Lehrenden in Frage gestellt: „Es ist teilweise genauso schlechter Unterricht heute an der Hochschule, als früher an der Akademie. Und dies liegt an den Lehrenden.“³⁴³ „Dies ist eine Tatsache und dies ändert sich ja nicht, wenn ich sage, dies ist Bologna konform.“³⁴⁴

Die **Professorenebene** erläutert die Problematik mit dem Dienstrecht. „Wir haben immer noch das Dienstrecht der Akademie und lehren aber an einer Hochschule und dies passt einfach nicht zusammen.“³⁴⁵ Zum Zeitpunkt des Interviews gab es noch keine konkreten Aussagen über einen zeitlichen Rahmen des neuen Dienstrechtes. Das neue Dienstrecht wird jedoch mit gemischten Gefühlen erwartet, dennoch ist die Notwendigkeit bewusst.³⁴⁶ „Aber grundsätzlich brauchen wir eines, weil das Alte einfach nicht mehr passt.“³⁴⁷ Aufgrund des Dienstrechtes der Lehrenden müssen diese ihre Stunden in Semesterwochenstunden ausweisen, somit könnte man sagen, der Bologna-Prozess kollidiert mit dem Dienstrecht.³⁴⁸ Einhergehend ist die Problematik, dass viele Lehrende keinen universitären Abschluss und auch keine passive Universitätserfahrung haben. Sie sind zwar pragmatisiert, dürfen aber keine Bachelorarbeiten betreuen.³⁴⁹ Dies bringt eine Reihe von personalen Schwierigkeiten mit sich, ebenso die Umstellung von einem Betrieb wie die PÄDAK zu einer strukturierten Hochschulkonstruktion.³⁵⁰

³³⁹ III/3, S. 7, 4-6.

³⁴⁰ III/1, S. 3, 2-3.

³⁴¹ III/1, S. 3, 5-6.

³⁴² Vgl. III/1, S. 6, 26-33

³⁴³ III/4, S. 4, 22-24.

³⁴⁴ III/4, S. 4, 21-22.

³⁴⁵ III/2, S. 4, 25-27.

³⁴⁶ Vgl. III/2, S. 7, 27-30.

³⁴⁷ III/2, S. 7, 33-34.

³⁴⁸ Vgl. III/2, S. 3, 12-15.

³⁴⁹ Vgl. III/2, S. 3, 25-34 und S. 4, 1-3.

³⁵⁰ Vgl. III/2, S. 5, 2-5.

Die **Vorsitzebene** spricht die „Top-Down-Kommunikation“ und verweist auf eine Nicht-Kommunikation in der Pädagogischen Hochschule.³⁵¹ Diese Nicht-Kommunikation betrifft auch den momentanen Stand der Bologna-Umsetzung.³⁵² Es wird die Einsetzung der Nicht-Akademiker in bestimmten Bereichen angesprochen, ebenso die Möglichkeit der Mitbetreuung von Bachelorarbeiten. Es entsteht der Eindruck, dass die personalen Schwierigkeiten auf Vorsitzebene im Vergleich mit den anderen Ebenen geringer wahrgenommen werden beziehungsweise scheint ein mehr oder weniger zufriedener Umgang zu herrschen.

3. Modularisierung

„Diese fand bei uns nicht statt. Es gibt zwar Module, die heißen so, aber wir haben einen Stundenplan und der wird über das Semester abgearbeitet.“³⁵³ Weiteres wird auf **studentischer Ebene** zum Thema der Modularisierung die Dauer eines Moduls, welche immer ein Semester beträgt, ebenso die nicht existierenden fächerübergreifenden Abschlussarbeiten, kritisiert.³⁵⁴ „Es sollte auch modular Verantwortliche geben, die dies koordinieren, diese gibt es einfach nicht.“³⁵⁵ Als einziger Unterschied gegenüber dem Vorgängersystem wird die Einteilung der Lehrveranstaltungen in Modulen beschrieben, welche unabhängig voneinander sind.³⁵⁶

Auf **Professorenebene** heißt es, dass der Modularisierungsprozess in der Theorie weiter als in der Praxis gediehen ist.³⁵⁷ „Wir haben Curricular, die ein modularisiertes Studium vorsehen, die dies auch erfüllen. Jedoch funktioniert die Umsetzung überhaupt nicht, wir haben ein lineares Studium. Also in der Umsetzung gibt es bei uns keine Module.“³⁵⁸ Am Rande wird das Fehlen von Modulverantwortlichen kritisiert.³⁵⁹ Somit ist diese Modulumsatzung verstärkt von den Personen abhängig, wie diese mit der Modulstruktur umgehen.³⁶⁰

Auf **Vorsitzebene** werden die Module als Basis gesehen, um ein Jahr damit arbeiten zu können. In Hinblick auf die Abläufe, Definitionen von Prüfungen und Absprachen innerhalb des Moduls wird die Notwendigkeit gesehen, daran weiterzuarbeiten.³⁶¹ Als großes

³⁵¹ Vgl. III/3, S. 6, 3-7.

³⁵² Vgl. III/3, S. 6, 11-12.

³⁵³ III/4, S. 2, 21-23.

³⁵⁴ Vgl. III/4, S. 2, 23-25.

³⁵⁵ III/4, S. 2, 25-26.

³⁵⁶ Vgl. III/4, S. 2, 27-29.

³⁵⁷ Vgl. III/2, S. 2, 1-4.

³⁵⁸ III/2, S. 2, 4-7.

³⁵⁹ Vgl. III/2, S. 5, 30-31.

³⁶⁰ Vgl. III/2, S. 5, 31-34.

³⁶¹ Vgl. III/3, S. 4, 13-19.

Hindernis ist die Reduzierung der Präsenzstunden der Studierenden seitens der Vorsitzebene zu betonen, da sehr viel in Eigenstudium ausgelagert wird³⁶², was offensichtlich ein neues Denken abverlangt. Es wird hingedeutet, dass ein Studienplan mit Modulen zwar in der Studienkommission beschlossen werden kann, jedoch die Umsetzung obliegt wiederum den Instituten beziehungsweise dem Rektorat obliegt.³⁶³

4. ECTS-System

Auf **studentischer Ebene** erscheint die Kredit-Zuordnung völlig beliebig. Es ist für Studierende offensichtlich nicht nachvollziehbar, wie Leistungen berechnet wurden.³⁶⁴

Auf der **Ebene der Professoren** wird die Verpflichtung der Ausweisung in Credits und Semesterwochenstunden kritisiert. Auch die Akzeptanz dieses Systems und ebenso das erforderliche Umdenken in Arbeitsumgang erscheinen als ein schwieriger Prozess.³⁶⁵ Da Credits, die an der pädagogischen Akademie erworben wurden, nicht ident mit Credits sind, die nun an der pädagogischen Hochschule erworben werden.³⁶⁶ Die Problematik liegt im Dienstrecht der Lehrenden. „Das heißt hier kollidiert der Bologna-Prozess mit dem Dienstrecht der Lehrenden.“³⁶⁷ Ebenso spielt die grundlegende Frage, geistige Arbeit in Arbeitsstunden zu rechnen, einen befremdenden Maßstab.³⁶⁸ Den Arbeitsaufwand als Kriterium für wissenschaftliches Arbeiten wird seitens einer Professorenansicht als seltsam empfunden.³⁶⁹ „Das heißt, man kann äh.. den Studienaufwand entweder in Semesterwochenstunden oder in Credits berechnen. Beides ist gleichzeitig nicht möglich, aber gesetzlich festgelegt.“³⁷⁰ Gehandhabt werden die ECTS nun auf Basis eines Mittelwert/Erfahrungswert.³⁷¹ Wobei davon ausgegangen wird, dass diese momentanen „Schätzwerte“ in Zukunft modifiziert werden.³⁷² Gleichwohl wird betont, dass es sich bei Berechnungen jeweils nur um Richtlinien handeln kann.³⁷³

³⁶² Vgl. III/3, S. 2, 6-8.

³⁶³ Vgl. III/3, S. 3, 21-25.

³⁶⁴ Vgl. III/4, S. 7, 21-23.

³⁶⁵ Vgl. III/2, S. 2, 20-22.

³⁶⁶ Vgl. III/2, S. 2, 33-34 und S. 3, 5-7.

³⁶⁷ III/2, S. 3, 14-15.

³⁶⁸ Vgl. III/2, S. 2, 23-32.

³⁶⁹ Vgl. III/2, S. 2, 31-32.

³⁷⁰ III/2, S. 3, 1-3.

³⁷¹ Vgl. III/2, S. 7, 5-6.

³⁷² Vgl. III/2, S. 7, 8-10.

³⁷³ Vgl. III/2, S. 7, 23-25.

Ebenso wird auf **Vorsitzebene** die Irrsinnigkeit der Kombination von Semesterwochenstunden und ECTS angeführt.³⁷⁴ In diesem Zusammenhang wird die Kritik am Dienstgeber, welcher aufgrund des Dienstrechtes, die doppelte Ausweisung verlangt, laut.³⁷⁵ „Wir haben pro Modul je sechs Kredits, äh die sechs Kredits haben wir umgelegt auf zirka vier Semesterwochenstunden.“³⁷⁶ „...weil dies durch sechs Kredits sich in keiner Weise zusammenfinden lässt. Also man muss dann mit Halbeinheiten arbeiten... es ist mühsam und ist ein rein mathematisches Rechen-Exempel. Was nicht wirklich Sinn macht.“³⁷⁷

5. Wissenschaftlichkeit und Qualitätsentwicklung

Auf **studierender Ebene** wird die Meinung vertreten, dass die Anfänger nicht mehr wissenschaftliches Arbeiten als Unterrichtsfach haben, als die Vorgänger. Einzig alleine geändert soll sich der Anspruch auf wissenschaftliches Arbeiten in der Bachelorarbeit haben.³⁷⁸ Zugleich wird allgemein eine Abwehrhaltung auf studentischer Ebene in Hinblick auf mehr Wissenschaftlichkeit im Rahmen des dreijährigen Bachelorstudiums beobachtet.³⁷⁹ Auch wird auf studentischer Ebene das Gefühl vermittelt, Wissenschaftlichkeit eher hinten anzustellen. „... nein, wir haben das nicht so. Das ist nicht so intensiv. Wir müssen nicht vortesten oder nachweisen, äh.. das macht ja keiner.“³⁸⁰

Seitens der **Professorenebene** wird die Frage der Wissenschaftlichkeit als ein schwieriger Entwicklungspunkt beschrieben. Vorläufig wird hier anscheinend nicht geforscht, sondern es wird versucht, Forschungskompetenz aufzubauen.³⁸¹ Wissenschaftlichkeit war zwar an der pädagogischen Akademie ebenfalls gefordert, ist jedoch nun in einer ganz anderen Art verpflichtend.³⁸² „Und die Frage, worin diese Wissenschaftlichkeit besteht, ist über das Formale hinaus nicht restlos beantwortet. Ja natürlich, wissenschaftliches Arbeiten hat Kriterien äh.. aber in der Lehre ist dies nicht wirklich beantwortet.“³⁸³ Problem an der PH ist, dass den Lehrenden Forschungsstunden nicht angerechnet werden.³⁸⁴ Man kann be-

³⁷⁴ Vgl. III/3, S. 2, 15-17.

³⁷⁵ Vgl. III/3, S. 2, 15-23.

³⁷⁶ III/3, S. 2, 33-34.

³⁷⁷ III/3, S. 3, 2-4.

³⁷⁸ III/4, S. 8, 6-9.

³⁷⁹ III/4, S. 9, 30-32.

³⁸⁰ III/4, S. 9, 4-5.

³⁸¹ III/2, S. 9, 9-10

³⁸² III/2, S. 3, 16-19.

³⁸³ III/2, S. 3, 19-22.

³⁸⁴ Vgl. III/2, S. 9, 16-17.

haupte, dass im Moment so viel geforscht wird, wie bisher.³⁸⁵ „Es gibt keine hochschul-spezifische Forschung im eigentlichen Sinn, wie wir uns das wünschen würden.“³⁸⁶

Auf **Vorsitzebene** wird das Institut für Forschung und Qualitätssicherung erwähnt, welches sich aber noch im Aufbau befindet.³⁸⁷ Sowie betont wird, dass zwei Kollegen einen offiziellen Auftrag im Bereich der Qualitätssicherung erhalten haben. Es wird nach dem TQM-Modell gearbeitet.³⁸⁸ Dieses Modell ist bereits bekannt, da dies zu Zeiten der pädagogischen Akademie ebenfalls verwendet wurde.³⁸⁹

6. Sonstiges

Unter der „Kategorie Sonstiges“ werden sämtliche Punkte zusammengefasst, welche in den Interviews Bedeutung fanden, für eine eigene Kategorie bereits etwas weit weg vom Thema sind beziehungsweise nicht ausreichend auf allen Ebenen diskutiert wurden. Auch finden sich in dieser „Kategorie“ Punkte, welche von keiner Ebene beabsichtigt wurden, mit denen nun aber zu kämpfen ist.

Als erster Punkt ist das **Online-System „PH-Online“** zu nennen. Dieses bereitet in der Umstellungsphase besonders seitens der Studierenden große Schwierigkeiten. Anscheinend wurde dieses System ohne eine Testphase eingeführt, wodurch mehrere Fehler entstanden.³⁹⁰ Wobei auf Studierendenebene angemerkt wurde, dass aufgrund des zeitlichen Druckes, auch Fehler bei der Eingabe der Daten in das System passiert sind.³⁹¹

Auf Studierendenebene wird der Aspekt der notwendigen **Selektion** beschrieben. „Ich behaupte nach wie vor, man kann nicht alles lernen, was man für einen Lehrer braucht, man muss auch einer sein.“³⁹²

5.3.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend wurde die „**Kategorie: Mitten im Prozess**“ auf studentischer Ebene sehr detailliert diskutiert und kritisiert, aber auch mit sehr viel Engagement gegenüber getreten. Ausdrucksvoll wird auf der Ebene: „Es steht PH drauf, aber es ist nicht PH drin-

³⁸⁵ Vgl. III/2, S. 9, 13-14.

³⁸⁶ III/2, S. 9, 14-15.

³⁸⁷ Vgl. III/3, S. 5, 14-19.

³⁸⁸ Vgl. III/3, S. 7, 28-34.

³⁸⁹ III/2, S. 10, 2-4. Und III/3, S. 7, 32-33.

³⁹⁰ III/2, S. 10, 2-4. Und III/3, S. 7, 32-33.

³⁹¹ Vgl. III/4, S. 6, 26-34.

³⁹² III/4, S. 7, 13-14.

nen.“³⁹³ das Ausmaß der Probleme deutlich. „...denn es führt in diesem Fall, wenn es so umgesetzt wird, wie es nun umgesetzt wird, zu einer Verschlechterung der Ausbildung.“³⁹⁴

Auf Professorenebene wird diese Kategorie sowohl angesprochen, jedoch die Kritik zurückhaltender beziehungsweise vorsichtiger formuliert. Obwohl die erste Frage nach dem erlebten Umstellungsprozess, sofort mit Nachdruck, erst mitten im Umstellungsprozess zu sein, beantwortet wurde.³⁹⁵ Die Vorsitzebene bedauert den zeitlichen Druck und den damit einhergehenden, vernachlässigten Prozess in seiner Intensität.³⁹⁶ Betont jedoch die geplanten Durchführungen von Adaptionen im folgenden Semester..³⁹⁷

Zusammenfassend wurde die **gesetzliche und personelle Problematik** auf den verschiedenen Ebenen durch das Hochschulgesetz, die dienstrechtliche Frage und die schwierige Arbeitssituation ähnlich beschrieben. Einige Punkte, wie beispielsweise der Umgang mit den Nicht-Akademikern und die Besetzung bestimmter Funktionen, welche von den verschiedenen Ebenen mehr oder weniger kritisch gesehen werden, betont.

In der „**Kategorie**“ **Modularisierung** wird zusammenfassend sowohl auf studentischer Ebene als auch auf Professorenebene von einer Nicht-Umsetzung der Modulstruktur gesprochen. Auf Vorsitzebene wird dies besänftigt und von vorübergehenden Modulen beziehungsweise einer Basis gesprochen. Ebenso wird das Fehlen von Modulverantwortlichen deutlich, sowie auch der Eindruck erscheint, dass eine Moduldefinition fehlt. Diese Vermutung lässt eine studentische Aussage zu, wo deutlich wird, dass sich mit den inhaltlichen Aussagen der Bologna-Ziele wenig beschäftigt wurde. „Und diese Umsetzung der Bologna-Kriterien die finden auch jetzt definitiv noch nicht statt!“³⁹⁸

Zusammenfassend ist bei der „**Kategorie**“ **ECTS** die Workload Zuteilung für Studierende schwierig nachzuvollziehen. Seitens der Professoren- und Vorsitzebene wird die doppelte Ausweisung und der einhergehenden Schwierigkeiten immer wieder betont. Außerdem entsteht auf Vorsitzebene der Eindruck, dass durch diese schwierigen Rechenoperationen der Leistungsaufwand nicht gemessen werden kann, jedoch eine Menge Zeit verschlingt.

Zusammenfassend wird der „**Kategorie**“ **Wissenschaftlichkeit und Qualitätsentwicklung** sehr unterschiedliche Bedeutung zugewiesen. Insbesondere die studentische Ebene spricht sich gegen mehr Wissenschaftlichkeit aufgrund der Besorgnis über die Einsparung in praktischen Umsetzungsbereichen der Lehrerbildung aus. Die Professoren- und auch

³⁹³ III/4, S. 9, 16.

³⁹⁴ III/4, S. 4, 8-10.

³⁹⁵ III/2, S. 1, 11-13.

³⁹⁶ III/3, S. 1, 22-24.

³⁹⁷ Vgl. III/3, S. 6, 20-22.

³⁹⁸ Vgl. III/4, S. 2, 18-23.

Vorsitzebene sprechen von Wissenschaftlichkeit, Forschungsauftrag und Qualitätssicherung, welche allesamt noch im Aufbau sind.

Abschließend zählen zur „**Kategorie**“ **Sonstiges** das Online-System und die Selektionsfrage.

5.4 Interviewauswertung - Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau (Fachhochschule Nordwestschweiz)

*Hinweis: Das Interview Nummer IV/1 wurde mit einem Abteilungsleiter geführt, IV/2 mit dem Direktor, IV/3 mit einem Student, IV/4 mit einem Berater.*³⁹⁹

Mehrere Ebenen setzten sich mit der Umsetzung auseinander. Die Direktorenebene übernahm eine übergreifende Funktion. Mit der standortbezogenen Umsetzung in der Abteilung Aarau setzten sich Institutsleiter, Abteilungsleiter und Modulverantwortliche auseinander. Studierende waren in diesen Prozess nicht einbezogen. Jedoch wurden die Studierenden bei der Durchführung im ersten Jahr stark berücksichtigt und inkludiert.⁴⁰⁰ Interviewt wurde aus diesem Grund ein Studierender des ersten Umsetzungsjahres. Zu bedenken ist, dass die Bologna-Umsetzung hier bereits einige Jahre zurück liegt und daher eine reflektierte Sichtweise in den Interviews im Vergleich mit den anderen Beispielen präsentiert wird.

Aus der Analyse der Interviews ergaben sich folgende sechs „Kategorien“:

1. Workload
2. Modularisierung
3. Mobilität
4. Verwaltungsaufwand
5. Prozess und Folgen
6. Sonstiges

³⁹⁹ Bezeichnungen wie Student, Professor oder etwa Vorsitzender, Leiter oder Berater werden in der hier vorliegenden Arbeit aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der männlichen Form gebraucht, gelten aber für beiderlei Geschlecht.

⁴⁰⁰ Vgl. IV/3, S. 1, 7-9.

Die genannten „Kategorien“ werden nun anhand der vier Interviews ausgewiesen. Um die Ebenen besser darzustellen, werden die Aussagen vom Abteilungsleiter und Berater zur Ebene Mittelbau gezählt, sowie die Direktorenebene als Vorsitzebene, um eine Vergleichbarkeit mit den anderen Beispielen zu gewähren. Die Reihenfolge der Ebenen lautet nun wie folgt: Student, Mittelbau und Vorsitz.

1. Workload

Hinsichtlich den Bewertungen und Abgabefristen, sowie den Anforderungen wurden die Studierenden im ersten Umsetzungsjahr stark eingebunden und deren Rückmeldungen berücksichtigt.⁴⁰¹ Jedoch wird seitens der **Studierendensicht** von sehr hohem Aufwand gesprochen.⁴⁰² Die hohen Arbeitsanforderungen werden als die „Quintessenz von Bologna“ beschrieben.⁴⁰³ Ebenso wird das Nicht-Ausreichen der ECTS-Punkte für den teilweise notwendigen Zeitaufwand angesprochen. Die Studierendensicht empfand diesen Entwicklungsprozess, aufgrund der guten Kommunikation als sehr wertvoll.⁴⁰⁴

Auf **Mittelbauebene** wird die am Beginn stehende Unklarheit im Umgang mit der Kreditierung angesprochen. Es wurde von einem Verhältnis 1:1 Präsenzveranstaltung und Selbststudium ausgegangen. Mittlerweile zeigt die Erfahrung eher ein Drittel Präsenz- und zwei Drittel Selbststudium.⁴⁰⁵ Da es den Dozierenden sehr schwer fiel den Workload abzuschätzen, kam es zu einer Überforderung der Studierenden.⁴⁰⁶ Ebenso wurden die Problematiken der veränderten Prüfungspraxis und die Bewertung von Prüfungen mit FX angesprochen.⁴⁰⁷ Die „Jagd“ nach Credits von den Studierenden wird auf dieser Ebene als bedenklich geäußert.⁴⁰⁸ Die Schwierigkeiten werden seitens des Mittelbaus darauf zurückgeführt, dass die Informationen zu Beginn zu gering waren, beziehungsweise die Bologna-Bestimmungen zu eng gesehen wurden.⁴⁰⁹

Die **Vorsitzebene** spricht die Schwierigkeit der Messung der Leistung an. „*Wie messe ich den tatsächlichen berufsqualifizierenden Fortschritt im Studium?*“⁴¹⁰ Grundsätzlich wird

⁴⁰¹ Vgl. IV/3, S. 1, 7-19.

⁴⁰² Vgl. IV/3, S. 1, 27.

⁴⁰³ Vgl. IV/3, S. 1, 28.

⁴⁰⁴ Vgl. IV/3, S. 4, 20-27.

⁴⁰⁵ Vgl. IV/4, S. 8, 3-9.

⁴⁰⁶ Vgl. IV/1, S. 6, 3-19 und IV/4, S. 3, 30-32.

⁴⁰⁷ Vgl. IV/1, S. 5, 18-32 und IV/4, S. 1, 13.

⁴⁰⁸ Vgl. IV/1, S. 7, 28-34 und S. 8, 1-2.

⁴⁰⁹ Vgl. IV/1, S. 5, 21-33.

⁴¹⁰ IV/2, S. 4, 8-9.

hier ebenso das Sammeln von „Punkten“ kritisiert. Es ist die Rede von falschen „Anreizen für das Studium“, welche gesetzt werden.⁴¹¹

*„Also die Dozierenden haben sich sehr darüber beklagt, dass sie mit Bologna weniger Möglichkeiten haben die Studierenden in ihren Studiengängen zu begleiten, und zwar im Aufbau nach ihrer beruflichen Kompetenz.“*⁴¹² Seitens der Vorsitzebene wird eine Unvereinbarkeit des Konzeptes zum Ausdruck gebracht. *„Also hier gibt es, jedenfalls aus meiner Sicht, eine Inkompatibilität. Bologna/ Modul kommt im Wesentlichen aus der Weiterbildung und man hat dieses Weiterbildungsprogramm, praktisch nun auf die Grundausbildung übertragen, mit allen Folgen, die das dann hat.“*⁴¹³

2. Modularisierung

Auf **studentischer Ebene** wird die anfängliche Enge im Umgang mit der Modularisierung angesprochen. Anfangs wurde von einer nicht möglichen freien Zeiteinteilung gesprochen.⁴¹⁴ *„Für mich hat Modularisierung so einen Freiheitsaspekt und das war hier nicht umgesetzt.“*⁴¹⁵ Ebenso wird von einer eingeschränkten Flexibilität gesprochen, da das Angebot zu Beginn noch nicht sehr groß war.⁴¹⁶ Die Studierendensicht betont, die durch Bologna beziehungsweise durch die Modularisierung gegebene, höhere Strukturierung des Studiums.⁴¹⁷ Weitere Diskussionen gab es über die Inhalte der Module und die Zusammenführung von Bildungswissenschaft und Praxis.⁴¹⁸

Die **Mittelbauebene** spricht die Fragen, was überhaupt ein Modul ist, an. Die Problematik liege darin, dass der Modulbegriff inkompatibel mit dem Administrationssystem ist.⁴¹⁹ Der Mittelbau diskutiert die unterschiedliche Verwendung des Modulbegriffs, manche verwenden den Begriff für einzelne Veranstaltungen, andere für ein Paket von Veranstaltungen. Am Institut Sekundarstufe I wurde der Modulbegriff für globalere, komplexere Ausbildungsgefäße verwendet, um der Zersplitterung entgegen zu wirken.⁴²⁰ Die Fachbereiche werden als Module definiert, welche mehrere Veranstaltungen beinhalten und mit vier bis sechs Credits bewertet werden. Im Weiteren gibt es so genannte Bereichsmodule mit dem-

⁴¹¹ Vgl. IV/2, S. 10, 1-7.

⁴¹² IV/2, S. 4, 9-12.

⁴¹³ IV/2, S. 10, 18-21.

⁴¹⁴ Vgl. IV/3, S. 2, 11-14.

⁴¹⁵ IV/3, S. 2, 14-15.

⁴¹⁶ Vgl. IV/3, S. 3, 1-3.

⁴¹⁷ Vgl. IV/3, S. 3, 25-30.

⁴¹⁸ Vgl. IV/3, S. 4, 1-8.

⁴¹⁹ Vgl. IV/1, S. 2, 28-31.

⁴²⁰ Vgl. IV/4, S. 3, 11-19.

entsprechenden Kombinationen und disziplinäre Vertiefungen.⁴²¹ Die Mittelbauebene bedauert die sehr geringe Wahlmöglichkeit der Module, da die meisten Pflichtmodule sind. Jedoch zwingt die Realisierung eines Studienganges und die nicht sehr hohen Studierendenzahlen zu konsekutiv aneinandergereihten Modulen,⁴²² ebenso die Abfolge der Module, diese sind nicht beliebig austauschbar.⁴²³ Die weiterführende, aufbauende Kompetenz ist nach Sicht des Mittelbaus nicht überall geglückt, ebenso die Absprache zwischen den Modulen.⁴²⁴ Da jedes Modul formal unabhängig ist, führt dies zu einem Déjà-vu seitens der Studierenden und die Absprache der Dozierenden ist umso bedeutender.⁴²⁵

Am Rande wird auf Mittelbauebene noch die zeitliche, räumliche und dozierende Enge im Umgang mit dem Angebot der Module angesprochen, besonders durch das Angebot an die Teilzeitstudierenden.⁴²⁶

Als Folge der Modularisierung wird auf der Mittelbauebene von der Verschulung des Studiums gesprochen.⁴²⁷ Dieser Aspekt wird nicht zwingend als negative Auswirkung beobachtet, sondern eben weil es sich um Lehrerbildung handelt, als auch positives Element gesehen. Dennoch ist man sich der Gefahr des Verlustes der Eigenverantwortung sowohl bewusst.⁴²⁸ „Wenig Wahlfreiheit, ja eben Verschulung. Und das ist sicher ein Nachteil jedenfalls für ein akademisches Studium im traditionellen Sinn. Die Lehrerbildung ist ja mehr eine Berufsbildung, würde ich jetzt einmal sagen. Da macht das auch ein Stück weit vielleicht Sinn.“⁴²⁹ Es wird hier aber betont, dass in einem freien akademischen Studiengang die Nachteile überwiegen.⁴³⁰

Die **Vorsitzebene** spricht die Modulstruktur an, welche hier aus größeren Einheiten besteht. Diese Modulstruktur ist nicht identisch mit einer Veranstaltungsstruktur. Der Grund für die großen Einheiten, war der Versuch den Modulgedanken Bolognas umzusetzen.⁴³¹ „... nämlich das ein Modul zu einer Kompetenz führt.“⁴³² Diese Umsetzung führt aus Sicht des Vorsitzes zu einem technisch und administrativ hohen Aufwand.⁴³³ Im Weiteren wird eine Diskrepanz seitens der Studierenden erlebt. „Sie müssen ja trotzdem einen Studien-

⁴²¹ Vgl. IV/1, S. 3, 3-11.

⁴²² Vgl. IV/1, S. 3, 25-30.

⁴²³ Vgl. IV/4, S. 2, 14-17.

⁴²⁴ Vgl. IV/4, S. 2., 23-27.

⁴²⁵ Vgl. IV/4, S. 3, 15.

⁴²⁶ Vgl. IV/1, S. 6, 29-34 und S. 7, 1-6.

⁴²⁷ Vgl. IV/4, S. 5, 21-23.

⁴²⁸ Vgl. IV/4, S. 6, 12-16.

⁴²⁹ IV/4, S. 6, 19-22.

⁴³⁰ Vgl. IV/4, S. 6, 23-24.

⁴³¹ Vgl. IV/2, S. 2, 22-30.

⁴³² IV/2, S. 2, 30-31.

⁴³³ Vgl. IV/2, S. 3, 5-6.

gang machen. Das geht ja über mehrere Semester hinweg, also haben sie keine Spielräume mehr. Sodass im Erleben der Studierenden sich wenig geändert hat. Man hat ihnen zwar gesagt, jetzt könnt ihr frei wählen, und was stellten sie fest? Sie konnten nicht frei wählen.“⁴³⁴

Im Zusammenhang mit der Modularisierung wird auf dieser Ebene ebenso die Verschulung betont. „*De Facto erlebten nicht nur die Studierenden, sondern auch die Dozierenden das äh.. das Ergebnis von Bologna, also eine stärkere Verschulung.*“⁴³⁵ Die Vorsitzebene sieht hier ein Hauptproblem und zwar im Versprechen an die Studierenden von mehr Freiheit, wobei das Gegenteil eingetreten ist.⁴³⁶

3. Mobilität

Diese „Kategorie“ geht einher mit der vorigen beziehungsweise geht Hand in Hand, jedoch wird aus Übersichtsgründen versucht zu differenzieren.

Die **Studierendensicht** präsentiert eine zurückhaltende, abwartende Position hinsichtlich der Steigerung von Auslandserfahrungen der Studierenden.⁴³⁷

Auf **Mittelbauebene** wird von dem einher gehenden Problem mit der Modularisierung die Mobilität angesprochen. „*Wobei natürlich immer das Problem besteht, welche Leistungen sind äquivalent. Die Module sind natürlich nicht einheitlich, weder in der Zielsetzung noch im Umfang oder in den Inhalten.*“⁴³⁸ Daher bedarf die Anrechnung immer komplexerer Abklärungen, da die Module nicht vergleichbar sind und somit die Mobilität eingeschränkt wird.⁴³⁹ „*Ich denke, aus meiner Sicht ist die Mobilität durch Bologna eine Illusion.*“⁴⁴⁰ Die Realität zeigt auch sehr geringe Zahlen.⁴⁴¹ Zusammenfassend wird auf Mittelbauebene von einem nicht erreichten Kriterium der Mobilität gesprochen.⁴⁴² Jedoch wird betont, im zukünftigen Studienplan einen administrativ einfachen Studienwechsel zumindest in der Fachhochschule Nordwestschweiz zu gewährleisten.⁴⁴³

Die **Vorsitzebene** spricht von einer ermöglichten Mobilität im Studium aber auch von einem Rückgang der Mobilität im Bachelor-Studiengang.⁴⁴⁴ Dies wird auch auf das Motiv

⁴³⁴ IV/2, S. 3, 15-19.

⁴³⁵ IV/2, S. 3, 25-26.

⁴³⁶ Vgl. IV/2, S. 3, 28-30.

⁴³⁷ Vgl. IV/3, S. 3, 8-16.

⁴³⁸ IV/4, S. 5, 1-3.

⁴³⁹ Vgl. IV/1, S. 4, 14-27.

⁴⁴⁰ IV/1, S. 4, 13-14.

⁴⁴¹ Vgl. IV/4, S. 4, 17-21.

⁴⁴² Vgl. IV/1, S. 4, 28-29.

⁴⁴³ Vgl. IV/1, S. 5, 4-15.

⁴⁴⁴ Vgl. IV/2, S. 9, 7-13.

der lokalen Orientierung in der Lehrerbildung zurückgeführt und auch auf die national-staatlich ausgerichtete Lehrerbildung.⁴⁴⁵ „In dem Sinne ist Bologna äh.. das Ziel von Bologna, das man irgendwo in der Welt studieren kann und wechseln kann und sich Kompetenzen erwirbt usw., das ist in der Lehrerbildung eine schöne Idee zunächst einmal.“⁴⁴⁶

4. Verwaltungsaufwand

Die **Studierendenvertretung** sieht einen hohen Aufwand im Entwicklungsprozess hinsichtlich der Modul und ECTS-Gestaltung.⁴⁴⁷

Auf **Mittelbauebene** ist im Zusammenhang mit der Modularisierung die Rede von einem höheren administrativen Aufwand, weil rückgemeldet werden muss, wer welches Modul erfolgreich absolviert. Ebenso sind die Module mit erhaltenen Geldern verbunden, dahinter steckt ein neues Managementsystem. Dieses ist weniger für die Dozierenden, als für die Administration mit mehr Arbeit verbunden, jedoch bringt es für die Studierenden mehr Transparenz in das Studium.⁴⁴⁸ Weiters wird die anfängliche Inkompatibilität des Modulbegriffs mit dem Administrationssystem angesprochen und die Notwendigkeit eines speziellen Datenbanksystems.⁴⁴⁹

Die **Vorsitzebene** referiert die gleichzeitige Einführung des Bologna-Systems und einer neuen administrativen Software, welche mit den Studiengängen schwer verträglich ist.⁴⁵⁰ Ebenso wird hier der hohe administrative und technische Aufwand durch die Umsetzung der „Großmodule“ betont. Am Rande wird die schwierige Organisation der nebeneinander laufenden Studiengänge erwähnt.⁴⁵¹

5. Prozess und Folgen

Auf **studentischer Ebene** wurde der Umstellungsprozess aufgrund der guten Kommunikation positiv empfunden.⁴⁵² Das Bologna-Konzept zusammenfassend wird ebenso positiv bewertet, aufgrund der besseren Strukturierung.⁴⁵³ Im Weiteren wird die Angst der Gültigkeit der Ausbildung in zehn Jahren, thematisiert.⁴⁵⁴

⁴⁴⁵ Vgl. IV/2, S. 9, 16-27.

⁴⁴⁶ IV/2, S. 9, 28-31.

⁴⁴⁷ Vgl. IV/3, S. 1, 13-16 und S. 2, 12-23.

⁴⁴⁸ Vgl. IV/4, S. 5, 11-21.

⁴⁴⁹ Vgl. IV/1, S. 2, 30-33 und S. 8, 21-22.

⁴⁵⁰ Vgl. IV/2, S. 2, 11-19.

⁴⁵¹ Vgl. IV/2, S. 6, 13-15.

⁴⁵² Vgl. IV/3, S. 3, 19-21.

⁴⁵³ Vgl. IV/3, S. 3, 25-26.

⁴⁵⁴ Vgl. IV/3, S. 5, 22-24.

Seitens des **Mittelbaus** wird als Folge die eingeschränkte Wahlfreiheit und einhergehende Verschulung diskutiert, welche mit einem akademischen Studium im Widerspruch steht.⁴⁵⁵ Es wird der Verlust der akademischen Freiheit im Zusammenhang mit den Folgen diskutiert. Zusammenfassend wird auf dieser Ebene von einer Zerstückelung gesprochen. *„Bei uns führte der Studienplan zu einer Zerstückelung zum Teil von Modulen zu Kleinmodulen und Lerneinheiten und führte dann auch etwas dazu nach der Jagd nach Credits, aus Sicht der Studierenden.“*⁴⁵⁶ Zukünftig wird mit der erwünschten Kompatibilität und auch Mobilität seitens des Mittelbaus gerechnet.⁴⁵⁷

Auf **Vorsitzebene** wird über die geschaffenen, hochkomplexen Studiengängen, welche schwer zu administrieren und für die Studierenden schwer durchschaubar sind, bekritelt.⁴⁵⁸ Ebenso ist die Rede von bestimmten Anpassungen, welche durchgeführt wurden, wodurch aber mehr Diversität als Einheitlichkeit entstanden ist.⁴⁵⁹ *„Es war in der Tat Bologna ein Prozess unter vielen gewesen, nicht der Auslösende, aber ein Prozess, der aber zu einer gewissen Verschärfung der Problematik anderer Prozesse anderer geführt hat, insbesondere im administrativen Bereich.“*⁴⁶⁰

Als entscheidender Fortschritt und positiver Aspekt des Bologna-Prozesses wird die Kontaktaufnahme zu anderen Instituten und Diskussionen über Ausbildungsziele betont. Als negativer Aspekt ist von einer gewissen Diskrepanz zwischen der versprochenen Wahlmöglichkeit für die Studierenden und der Erlebten, zu schreiben.⁴⁶¹ *„Die Erwartungen, die mit Bologna verbunden waren, sind Erwartungen der Selbststeuerung des Studiums, der Alternativen, Möglichkeiten, der Auswahlmöglichkeiten.“*⁴⁶² Als Ergebnis von Bologna ist jedoch eine stärkere Verschulung eingetreten.⁴⁶³ Die Vorsitzebene spricht somit von einem Glaubwürdigkeitsproblem, da die Versprechungen nicht hinreichend eingehalten wurden.⁴⁶⁴

⁴⁵⁵ Vgl. IV/4, S. 6, 19-24.

⁴⁵⁶ IV/1, S. 7, 23-26.

⁴⁵⁷ Vgl. IV/1, S. 8, 33-34 und S. 9, 1-2.

⁴⁵⁸ Vgl. IV/2, S. 5, 7-9.

⁴⁵⁹ IV/2, S. 4, 24-26.

⁴⁶⁰ IV/2, S. 10, 21-24.

⁴⁶¹ Vgl. IV/2, S. 10, 26-27.

⁴⁶² IV/2, S. 3, 23-25.

⁴⁶³ Vgl. IV/2, S. 3, 26-29.

⁴⁶⁴ Vgl. IV/2, S. 10, 24-27.

6. Sonstiges

In dieser „Kategorie“ werden die Punkte zusammengefasst, welche nicht auf allen Ebenen eine Bedeutung besitzen, jedoch auf die einzelne Ebene einen Einfluss hatten.

Auf **Studierendenebene** wird die Diskussion über die schwierige Verbindung der Inhalte von Bildungswissenschaft und Praxis erwähnt.⁴⁶⁵

Die **Mittelbauebene** bemerkt die Schwierigkeit den Gedanken der Kompetenzorientierung umzusetzen.⁴⁶⁶ Im Weiteren wird von neuem in Planung befindendem Studienplan mit weitergehenden Änderungen berichtet.⁴⁶⁷

Seitens des **Vorsitzes** kommt die Überlagerung von mehreren Prozessen zum Ausdruck, die Neustrukturierung der Lehrerbildung durch die Anerkennungsreglemente und der Bologna-Prozess.⁴⁶⁸ Als dritten Prozess wird die kantonale Fusion der Lehrer- und Lehrerinnenbildung erläutert, sowie die Eingliederung in die Fachhochschule Nordwestschweiz. Somit kamen drei Prozesse und zwei Fusionsprozesse zusammen.⁴⁶⁹

5.4.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend wurde in der „Kategorie“ **Workload** seitens der Studierenden von einem Entwicklungsprozess berichtet, indem alle Beteiligten engagiert mitgearbeitet haben. Die Mittelbauebene diskutiert das Verhältnis von Selbststudium und Präsenzveranstaltung und den anfänglichen Schwierigkeiten bei der Berechnung. Ebenso wird die grundsätzliche Schwierigkeit der Messung von Leistungen diskutiert. Besorgt ist man über die Gefahr des Punktesammelns seitens der Studierenden.

Die zweite „Kategorie“ **Modularisierung** wird seitens der Studierenden als positive Strukturierung des Studiums gesehen. Mittelbauvertreter bedauern den Verlust der akademischen Freiheit und sehen die Folge der Modularisierung in der Verschulung, wobei dies in der Lehrerbildung nicht zwingend negativ zu bewerten ist. Die Vorsitzebene spricht die Problematik im Umgang mit dem Modulbegriff an und auch die versprochene Freiheit durch Bologna, welche nicht in der Form eingetreten ist.

Der geforderten **Mobilität** wird aus Studierendensicht eine skeptische, abwartende Position entgegengebracht. Auf Mittelbauebene werden die Schwierigkeiten von äquivalenten

⁴⁶⁵ Vgl. IV/3, S. 4, 1-8.

⁴⁶⁶ Vgl. IV/4, S. 2, 9-11.

⁴⁶⁷ Vgl. IV/4, S. 7, 3-34.

⁴⁶⁸ Vgl. IV/2, S. 4, 26-29.

⁴⁶⁹ Vgl. IV/2, S. 5, 26-34 und S. 6, 1-5.

Leistungen und die Anrechnung von Studienleistungen diskutiert. Momentan wird von einem nicht erreichten Kriterium der Mobilität gesprochen. Seitens des Vorsitzes wird vom Motiv der lokalen Orientierung in der Lehrerbildung ausgegangen und daher keine hohe Mobilität erwartet.

Die „**Kategorie**“ **Verwaltungsaufwand** wird auf Studierendenebene im Entwicklungsprozess mit Modulen und ECTS gesehen. Mittelbau spricht von einem hohen administrativen Aufwand durch die Einführung des Bologna-Konzeptes und einem neuen Managementkonzept dahinter. Vorsitzebene kritisiert die gleichzeitige Einführung einer administrativen Software und die schwierige Organisation der nebeneinander laufenden Studiengänge.

In der fünften „**Kategorie**“ **Prozess und Folgen** wird seitens der Studierenden eine abwartende Position eingenommen. Auf Mittelbauebene wird der Verlust der akademischen Freiheit als Folge gesehen, sowie auch die eingeschränkte Wahlmöglichkeit im Studium. Die Vorsitzebene spricht von hochkomplexen Studiengängen, welche schwer zu administrieren sind und für die Studierenden schwer zu durchschauen seien. Zusammenfassend sind die Änderungen spärlich. *„Das heißt man hat zum Teil gar nicht so viel verändert. Man hat in der Fassade etwas geändert, man hat ein bisschen Kosmetik gemacht.“⁴⁷⁰* „Bologna hier ist auch partiell als Etikettenschwindel eingeführt worden.“⁴⁷¹

In der letzten „**Kategorie**“ **Sonstiges** werden von den Studierenden die Diskussionen über die Inhalte der Module angesprochen. Die Mittelbauebene spricht die Komplexität der Kompetenzorientierung an. Die Vorsitzebene spricht von der Überlagerung mehrerer Prozesse. Es stellt sich die Frage: *„War Bologna die Ursache für die Störfaktoren oder waren es andere Sachen?“⁴⁷²*

⁴⁷⁰ IV/2, S. 8, 2-3.

⁴⁷¹ IV/2, S. 7, 33-34.

⁴⁷² IV/2, S. 6, 8-9.

6 Ergebnisse

Was sagen mir die Dokumente? Dies ist eine theoretische Frage, was sagen die Studienpläne hinsichtlich der Umsetzung der Bologna-Ziele aus. Wie beschreiben die Beteiligten den Bologna-Prozess? Diese Frage ist empirisch zu beantworten. Im folgenden Kapitel wird nun versucht die vorhergehenden Beschreibungen der Beispiele mit den Ergebnissen der Interviews zu koppeln. Die Darstellungen der vier Beispiele, welche mit Hilfe der ersten neun Bologna-Ziele erstellt wurden, dienen der Orientierung und einem ersten Herangehen an die Studienordnungen. Es werden nun im Folgenden die Ergebnisse der Interviews mit den Beschreibungen der Studienpläne abgeglichen. Es wird nach zufälligen und systematischen Zusammenhängen gesucht.

Es stellen sich vorweg einige Fragen, welche den Vorgang der Betrachtung der Ergebnisse leiten und strukturieren, beziehungsweise die nachfolgenden diskussionsbedürftigen Punkte aufzeigen.

- Welches Bildungsverständnis wird hier konstruiert?
- Liegen die Schwierigkeiten oder Erfolge in der Logik von Bologna oder sind diese von den Beteiligten selbst zugefügte Misere, aufgrund einer schlechten Vorbereitung. Oder handelt es sich um sogenannte Kollatoralschäden, welche man erwarten hätte können?
- Da es sich um eine willkürliche Aufzeichnung von „Kategorien“ im Sinne *MAYRINGS* handelt, stellt sich die Frage, was diese zusammenhält.

Die herausgearbeiteten „Kategorien“ der vier Beispiele werden mit den Bologna-Zielen abgeglichen. Es werden folglich im Kapitel 6.5 „Rückkopplung“, fünf „Sachen“ nebeneinander gelegt, Bologna und die vier Beispiele.

Bevor dies passiert, muss vorher von jedem der vier Beispiele die Interviewauswertung in Verbindung mit der Darstellung der Studienordnung gebracht werden.

6.1 *Institut für Bildungswissenschaft, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Universität Wien*

Durch die Interviewauswertung nach *MAYRING* wurden folgende sechs „Kategorien“ herausgearbeitet: Ressourcen und Rahmenbedingungen, CAG (Curriculare Arbeitsgruppe),

Schwerpunkte, Teilzeit-Studierende, Modularisierung und der letzte Punkt „Sonstiges“. In dieser „Kategorie“ wurden einzelne Betonungen von den verschiedenen Ebenen zusammengefasst.⁴⁷³ Die „Kategorien“ Ressourcen und Rahmenbedingungen, wie auch CAG können in der Studienordnung nicht identifiziert werden.⁴⁷⁴ Die Teilzeit-Studierenden-Problematik wird in den Interviews auf allen Ebenen diskutiert. In der Studienordnung findet sich in §2: *„Hinsichtlich der hochschuldidaktischen und zeitlichen Gestaltung werden Anliegen berufstätiger Studierender sowie solcher mit Betreuungsverpflichtungen nach Möglichkeit berücksichtigt.“*⁴⁷⁵ Als Folge der fehlenden Rechtsgrundlage wird hier versucht, auch eine Handhabe für Teilzeit-Studierende zu finden.⁴⁷⁶ Die vier Studienschwerpunkte werden in der Studienordnung ausgewiesen, sowie das Studium modular gegliedert ist. Hier zeigt sich eine Reduktion zum alten Studienplan, von neuen auf vier Schwerpunkte. In den Interviews wurde auf allen Ebenen über die Schwierigkeit der Einigkeit diskutiert.⁴⁷⁷ Es werden verschiedene Interessen, sowohl inhaltliche als auch finanzielle als entscheidend betrachtet.⁴⁷⁸ Die Modularisierung, wie auch das ECTS-System ist umgesetzt, dadurch soll unter anderem die geforderte Mobilität erreicht werden. Aufgrund der großen Unterschiede der Studiengänge wird dieser Förderung in den Interviews kritisch gegenüber gestanden.⁴⁷⁹ Es wird zwar einerseits durch die Empfehlung im Curriculum versucht die Mobilität zu fördern, andererseits stehen die Beteiligten der Mobilität momentan kritisch beziehungsweise abwartend gegenüber. In der „Kategorie“ Sonstiges wird von „Verschulung“ gesprochen, die Studienordnung zeigt eine stärkere Strukturierung im Vergleich mit dem Studienplan 2002. Im Weiteren wird in den Interviews über die Intensität der Studieneingangsphase (STEP) diskutiert, wobei die Angst vor einer „Selektion“ mitschwingt, diese Studieneingangsphase ist als STEP 1 und STEP 2 im 1. Semester in der Studienordnung ausgewiesen.⁴⁸⁰ Abschließend ist die Rede von einer starken Allgemeinpädagogik und einer vollständigen Kapazitätsberechnung der Studienordnung. Diese beiden Punkte sind nicht sichtbar im Studienplan.⁴⁸¹

⁴⁷³ Siehe Kapitel 5.1.

⁴⁷⁴ Vgl. http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf, 10.02.08.

⁴⁷⁵ Universität Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium Bildungswissenschaft. http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf, S. 2, 10.02.08.

⁴⁷⁶ Vgl. I/4, S. 8, 7-9.

⁴⁷⁷ Vgl. http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf, und [http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/StudienplanPaedagogik_2002\(11-06\).pdf](http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/StudienplanPaedagogik_2002(11-06).pdf), 10.02.08

⁴⁷⁸ Siehe Kapitel 5.1.

⁴⁷⁹ Siehe Kapitel 5.1.

⁴⁸⁰ Vgl. http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf, 03.05.08.

⁴⁸¹ Siehe Kapitel 5.1.

6.2 Pädagogisches Institut, Philosophische Fakultät, Universität Zürich

Das Pädagogische Institut und das Sonderpädagogische Institut bieten, wie bereits erwähnt, das Bachelor-Studium Erziehungswissenschaft gemeinsam an. Es wurden mit Hilfe *MAY-RINGS* folgende „Kategorien“ herausgearbeitet: Rahmenbedingungen, Veränderung des Faches, Umsetzungspraxis, Folgen und Sonstiges. Die erste „Kategorie“ Rahmenbedingungen kann in der Darstellung nur durch das gemeinsame Angebot des Pädagogischen und Sonderpädagogischen Institutes gesehen werden. Die angesprochenen unklaren Rahmenbedingungen, sowie die schwerfällige Arbeit zwischen den beiden Instituten ist im Curriculum nicht erkennbar. Wobei als Folge dieser Zusammenarbeit in den Interviews die Problematik des täglichen Ablaufes der Lehre betont wird.⁴⁸² In der „Kategorie“ Veränderung des Faches, wird einerseits von einer fächerübergreifenden Verzahnung und einer Verbesserung der Qualität gesprochen, andererseits ist die Rede von einem bloßen formalen Überzug über das bestehende System.⁴⁸³ Es zeigt sich hier eine sehr unterschiedliche Wahrnehmung über die Veränderung des Faches bei den Beteiligten. In der „Kategorie“ Mobilität wird in den Interviews eine rücklaufende Mobilität bestätigt.⁴⁸⁴ Im Wegbegleiter für das Bachelor-Studium wird die Möglichkeit eines Wechsels betont, aber auch darauf hingewiesen, dass Anrechnungen immer beim vom zuständigen Organ erfolgen.⁴⁸⁵ Weiteres wird die Veränderung der Semesterdaten, welche nun innerhalb eines Kalenderjahres liegen in den Interviews als bedenklich dargestellt.⁴⁸⁶ Als Folge dieser Änderung, der nicht koordinierten Semesterdaten mit dem angrenzenden beziehungsweise näheren Ausland, stellt sich erstens die Frage, welche Zahl der mobilen Studierende höher ist, im näheren oder weiteren Ausland. Und zweitens, ob durch diese Änderung die Mobilität wirklich gefördert wird. In der „Kategorie“ Umsetzungspraxis werden in den Interviews die Modulstruktur, sowie der Workload und die Prüfungspraxis besprochen. Die Darstellung weist ein modulares Studium mit der Berechnung in ECTS aus. Die Modulstruktur hat zur Folge, dass beispielsweise ein gesamtes Modul am Dienstagmorgen angeboten wird, das bedeutet, dass die Studierenden zwei oder drei Veranstaltungen hintereinander besuchen müssen.⁴⁸⁷

⁴⁸² Vgl. II/1, S. 1, 6-22 und II/2, S. 2, 21-28.

⁴⁸³ Vgl. II/1, S. 2, 1-9 und II/2, S. 7, 2-15 und II/4, S. 3, 8-16.

⁴⁸⁴ Vgl. II/3, S. 5, 17-23.

⁴⁸⁵ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegbegleiter für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006. S. 9.

⁴⁸⁶ Vgl. II/2, S. 6, 27-28.

⁴⁸⁷ Vgl. II/2, S. 5, 16-18.

Diese Organisation wird zum Teil aus zeitlichen Gründen positiv gesehen, andererseits leide die Aufmerksamkeit von den Studierenden darunter.⁴⁸⁸

Berechnet wird an der Universität Zürich ein ECTS-Punkt mit 30 Arbeitsstunden, im Vergleich zur Universität Wien, bei welcher 25 Arbeitsstunden einen ECTS-Punkt ergeben. Der Unterschied ergibt sich durch die Bologna-Definition des ECTS-Punktes, bei der ein Punkt mit 25-30 Arbeitsstunden definiert wird.⁴⁸⁹ Die veränderten Prüfungsmodalitäten haben zur Folge, abgesehen von dem höheren Aufwand für die Dozierenden und Administration, dass für die Studierenden teilweise nicht eindeutig ist, von wem die Benotung stammt.⁴⁹⁰ In der „Kategorie“ Folgen werden grundsätzliche Unsicherheiten geäußert, diese sind in der Studienordnung nicht sichtbar. Beispielsweise der Vorwurf, der Bachelor sei eine Möglichkeit den Studienabbrechern einen Abschluss zu geben.⁴⁹¹ Als weitere Folge ist die Anhäufung der Arbeiten am Ende des Semesters zu nennen und der einhergehenden Überforderung der Studierenden.⁴⁹² Es stellt sich die Frage, inwieweit die Befürchtungen sich bewahrheiten beziehungsweise sich diese im Laufe der Zeit auflösen. In der „Kategorien“ Sonstiges wird die Verbesserung der Abwicklung und Berechenbarkeit diskutiert, diese ist wiederum im Curriculum nicht erkennbar.

6.3 Pädagogische Hochschule Wien

Mit Hilfe der Interviews wurden sechs „Kategorien“ im Sinne MAYRINGS herausgearbeitet. Diese lauten folgendermaßen: 1. „Mitten im Prozess“, 2. Gesetzliche und personelle Problematik, 3. Modularisierung, 4. ECTS-System, 5. Wissenschaftlichkeit und Qualitätsentwicklung und 6. Sonstiges. Diese erste „Kategorie: Mitten im Prozess“ bestätigt sich in den Dokumenten, durch den Satz, welcher im Curriculum auf jeder Seite aufscheint: *„Entwurf – vorbehaltlich der Genehmigung durch das Rektorat und der Nichtaufhebung seitens des BMUKK“*.⁴⁹³ Dieser Hinweis steht im aktuell verwendenden Curriculum für das Bachelor-Studium, Lehramt an Hauptschulen. Somit ist allen Beteiligten bewusst, dass hier etwas umgesetzt wird, was noch nicht ausgereift ist. Gerechtfertigt wird diese Tatsache von den Beteiligten mit dem Argument des Zeitdruckes und des verpflichtenden Star-

⁴⁸⁸ Vgl. II/3, S. 4,3-34.

⁴⁸⁹ Siehe Kapitel 4.1.

⁴⁹⁰ Vgl. II/4, S. 6, 3-13.

⁴⁹¹ Vgl. II/4, S. 6, 17-19.

⁴⁹² Vgl. II/3, S. 6, 23-28.

⁴⁹³ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium. <http://www.phwien.ac.at/studien/hs.html>, S. 1-249, 20.01.08.

tes am 1. Oktober 2007.⁴⁹⁴ Die gesetzliche und personelle Problematik von der in den Interviews die Rede ist, ist in den Lehrplänen nicht sichtbar. Jedoch wird auf die personelle Umstellung im Dokument „Pädagogische Hochschule Wien - was ist neu?“ eingegangen. Es wird die Gleichwertigkeit der fachlichen, der pädagogischen und schulpraktischen Ausbildung betont, welche von den „alten“ LehrerInnen übernommen werden.⁴⁹⁵ *„D.h. bewährte Ausbildungsinhalte im pädagogisch-methodischen Bereich werden beibehalten, die bisher sehr gute schulpraktische Ausbildung der Pflichtschullehrer/innen wird ebenfalls weiterhin einen wesentlichen Bestandteil des Studiums darstellen.“*⁴⁹⁶ Die notwendige Veränderung des Personals wird aufgrund der gesetzlichen Lage, noch einige Zeit dauern. In der aktuellen Umsetzung darf beispielsweise ein „Nicht-Akademiker“ eine Bachelor-Arbeit nur als Zweitbetreuer begleiten.⁴⁹⁷ Die Modulstruktur ist in den Lehrplänen sehr streng und detailliert. Dies widerspiegelt die Aussagen der Interviews, wonach es sich nach wie vor um ein lineares Studium handelt.⁴⁹⁸ Es ähnelt die Abfolge der Module einem Stundenplan, wie im alten System. Es ist in den Dokumenten zwar ausgewiesen, dass das Curricula in Modulen zu strukturieren ist,⁴⁹⁹ jedoch wird von den Beteiligten nur von einer Einteilung der Lehrveranstaltungen in Modulen⁵⁰⁰ oder sogar von keiner Umsetzung einer Modulstruktur gesprochen.⁵⁰¹

In den Dokumenten wird jedoch ausgewiesen, dass das ECTS-System nach den Bologna-Vorschriften umzusetzen ist.⁵⁰² In den Interviews wird auf den verschiedenen Ebenen in Bezug auf das Leistungspunktesystem, von einer Zuteilung die als „völlig beliebig“ beschrieben wird,⁵⁰³ über die Umstellung des Umdenkens und des Kollidierens mit dem Dienstrecht⁵⁰⁴ bis zu „mathematischen Rechen-Exempels“⁵⁰⁵ gesprochen. Somit kann von einer formalen Anpassung an das System, aber nicht von einer Umsetzung des Workload Gedanken gesprochen werden. Der „Kategorie“: Wissenschaftlichkeit und Qualitätsent-

⁴⁹⁴ Siehe Kapitel 5.3. „Kategorie“ 1: Mitten im Prozess

⁴⁹⁵ Vgl. http://www.phwien.ac.at/downloads/infopresse280607_final.pdf, 18.11.07.

⁴⁹⁶ http://www.phwien.ac.at/downloads/infopresse280607_final.pdf, 18.11.07.

⁴⁹⁷ Siehe Kapitel 5.3. „Kategorie“ 2: Gesetzliche und personelle Problematik.

⁴⁹⁸ Vgl. III/4, S. 2, 21-23 und III/2, S. 2, 4-7 und III/3, S. 3, 26-28.

⁴⁹⁹ http://www.phwien.ac.at/downloads/infopresse280607_final.pdf

⁵⁰⁰ Vgl. III/2, S. 2, 4-7 und III/4, S. 2, 25-26.

⁵⁰¹ III/4, S. 2, 21-23 und III/2, S. 2, 4.7.

⁵⁰² Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium: <http://www.phwien.ac.at/studien/hs.html>, S. 7, 20.01.08.

⁵⁰³ Vgl. III/4, S. 7, 21-23.

⁵⁰⁴ Vgl. III/2, S. 3, 14-15.

⁵⁰⁵ Vgl. III/3, S. 2-4.

wicklung werden zuständige Personen beziehungsweise Institute in den Dokumenten zugewiesen, ebenso die Ziele und das Vorgehen.⁵⁰⁶

In den Interviews wird genauso wie bei der Modularisierung klar, dass diese theoretisch weiter gediehen ist, als der in Realität. Da sich diese Zielsetzungen erst im Aufbau befinden, kann diese Umsetzung dem Kriterium nicht gerecht werden.⁵⁰⁷ Von den angesprochenen Punkten in der „Kategorie“ Sonstiges findet sich das PH-Online-System in den Dokumenten wieder. Dieses System wird zur Anmeldung verwendet, ebenso werden die Credits und eine Empfehlung in welchem Semester der Kurs zu absolvieren ist, ausgewiesen.⁵⁰⁸ In den Interviews wird von den technischen Schwierigkeiten, sowie von Eingabefehlern gesprochen.⁵⁰⁹ Die weiteren angesprochenen Punkte in den Interviews, Selektion und Planungs- und Evaluierungskommission finden sich in den Dokumenten der PH nicht.

6.4 Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau (Fachhochschule Nordwestschweiz)

Durch die Auswertung nach MAYRING wurden folgende sechs „Kategorien“ herausgearbeitet: Workload, Modularisierung, Mobilität, Verwaltungsaufwand, Prozess und Folgen sowie Sonstiges. In der „Kategorie“ Workload wird von einem hohen Aufwand hinsichtlich der Gestaltung und der einhergehenden Überforderung der Studierenden gesprochen.⁵¹⁰ Ebenso beschäftigt man sich mit der grundlegenden Frage der Messung von Leistungen und den falsch gesetzten Anreizen für das Studium.⁵¹¹ Es wird die Inkompatibilität des Konzeptes, welches grundsätzlich ein Weiterbildungsprogramm ist, und nun auf die Grundausbildung übertragen wurde, diskutiert.⁵¹² In den Interviews wurde die Modularisierung in Verbindung mit einer höheren Strukturierung beziehungsweise Verschulung des Studiums gebracht.⁵¹³ Wobei die Verschulung in der Lehrerbildung nicht zwingend negativ zu bewerten ist.⁵¹⁴ In der Darstellung wird ein in ECTS bewertetes, modulares Studium ausgewiesen. In Folge zeigt sich ebenso ein lineares Studium wie im vorhergehenden Studienplan. Die Problematik liegt hier im Versprechen an die Studierenden, durch die Mo-

⁵⁰⁶ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Organisationsplan:
<http://www.phwien.ac.at/organisation/downloads/Organisationsplan.pdf>, S. 16, 27.11.07.

⁵⁰⁷ III/4, S. 9, 4-5, III/2, S. 9,9-10, III/2, S. 3, 19-22 und III/2, S. 9, 13-15.

⁵⁰⁸ Vgl. <https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/webnav.ini>, 21.01.08.

⁵⁰⁹ Vgl. III/4, S. 7, 13-14.

⁵¹⁰ Vgl. IV/3, S. 1, 27 und IV/1, S. 6, 3-19.

⁵¹¹ Vgl. IV/2, S. 4, 8-9.

⁵¹² Vgl. IV/2, S. 10, 18-21.

⁵¹³ Vgl. IV/3, S. 3, 25-30.

⁵¹⁴ Vgl. IV/4, S. 6, 12-16.

dularisierung frei wählen zu können, was aber nicht zutrifft.⁵¹⁵ In der weiteren „Kategorie“ Mobilität wird in den Interviews von einer abwartenden Position bis hin zu einem nicht erreichten Kriterium gesprochen.⁵¹⁶ In der Beschreibung der Studienordnung ist die Rede von der gewährleisteten Mobilität im In- und Ausland.⁵¹⁷ Im Folgenden wird bereits an einem neuen Studienplan gearbeitet, in welchen die Mobilität attraktiver werden soll. Ebenso muss die Tatsache, dass Lehrerbildung mit einer lokalen Orientierung gekoppelt ist, bedacht werden.⁵¹⁸ Im „Kriterium“ Verwaltungsaufwand wird von einem wesentlich höheren administrativen Aufwand gesprochen, dieser ist im Curriculum nicht sichtbar. In der „Kategorie“ Prozess und Folgen werden sowohl positive als auch negative Aspekte genannt und auch diese werden von den verschiedenen Ebenen anders gesehen. Eine bessere Strukturierung wird beispielsweise einerseits als Stütze gesehen, andererseits als eingeschränkte Wahlfreiheit. Somit liegt eine Bewertung der Folgen immer im Auge des Betrachters. Auffallend ist hier die positive Studierendensicht. Möglicherweise liegt der Grund darin, dass die interviewte Person bereits im Bachelor studierte und somit das Vorgängersystem fremd ist. In der abschließenden „Kategorie“ Sonstiges wird die Kompetenzorientierung und Neustrukturierung der Lehrerbildung besprochen, diese Punkte finden sich nicht im Curriculum.

6.5 Queranalyse

Die Queranalyse ist als das Ergebnis der Untersuchung zu verstehen. Es werden die Ergebnisse der Interviews an den „Anfang zurückgetragen“ und es stellt sich die Frage: Was haben diese mit Bologna zu tun? Was sagen uns die Ergebnisse über die Bologna-Story als Ganzes? Welches Bildungsverständnis wird hier konstruiert? Durch die Zusammenfassung in „Kategorien“, entsteht nun ein Kriterienkatalog welcher im Folgenden neben den Katalog der Bologna-Ziele dargestellt und diskutiert wird. Die in Klammer stehende Zahl bezeichnet die Wertigkeit der „Kategorie“. Je höher die Zahl ist, desto öfter wurden Inhalte dieser „Kategorie“ in den Interviews betont.

⁵¹⁵ Vgl. IV/2, S. 3, 15-19.

⁵¹⁶ Vgl. IV/3, S. 3, 8-16 und IV/1, S. 4, 28-29.

⁵¹⁷ Vgl. Bachelor- und Masterstudienführer 2008/2009: <http://www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/studienfuehrer>, S. 78, 20.11.07.

⁵¹⁸ Vgl. IV/2, S. 9, 16-31.

Tabelle 2: Bologna-Ziele

Bologna-Ziele
Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer akademischer Abschlüsse
Einführung eines Systems, das im Wesentlichen auf zwei Hauptstufen fußt
Einrichtung eines Leistungspunktesystems
Förderung der Mobilität
Förderung der europäischen Kooperation bei der Qualitätssicherung
Förderung der europäischen Dimension im Hochschulwesen
Lebensbegleitendes Lernen bzw. lebenslanges Lernen
Hochschuleinrichtung und Studierende
Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes

Tab.2: Eckhardt 2005, S.47

Tabelle 3: Kriterienkatalog

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft	Universität Zürich, Pädagogisches In- stitut	PH Wien	PH, Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau
Ressourcen und Rah- menbedingungen (1)	Rahmenbedingungen (1)	„Mitten im Prozess“ (1)	Workload – Prü- fungspraxis (1)
CAG (Curriculare Arbeitsgruppe) (2)	Veränderung des Faches (2)	Gesetzliche und personelle Prob- lematik (2)	Modularisierung (2)
Schwerpunkte (3)	Mobilität (3)	Modularisierung (3)	Mobilität (3)
Teilzeit-Studierende (4)	Umsetzungspraxis (4)	ECTS-System (4)	Verwaltungsaufwand (4)
Modularisierung (5)	Folgen (5)	Wissenschaftlichkeit und Qualitätsent- wicklung (5)	Prozess – Folgen (5)
Sonstiges (6)	Sonstiges (6)	Sonstiges (6)	Sonstiges (6)

Tab.3: Eigene Darstellung

Um eine möglichst übersichtliche und detaillierte Erörterung der einzelnen Punkte zu gewährleisten wird diese in zwei Unterpunkte gegliedert. In der folgenden Diskussion wird vorerst die Universität Wien und die Universität Zürich bearbeitet. Danach werden die PH Wien und PH, Abteilung Aarau mit Hilfe der „Kategorien“ beschrieben. Es handelt sich jeweils um das ausgewiesene Institut und bezieht sich immer nur auf die Umsetzung beziehungsweise Darstellung des einen Bachelor-Studienganges.⁵¹⁹ Es wird hier nochmals darauf hingewiesen, dass die Formulierungen wie Uni Wien oder PH, Abteilung Aarau, nicht miss zu verstehen sind, da die genauen Ausweisungen immer sehr lange Formulierung mit sich ziehen und dadurch der Textfluss stören würden.

Im Kapitel 6.5.1 werden die beiden Universitäten verglichen und diskutiert. Im darauffolgenden Kapitel 6.5.2 werden die „Kategorien“ der beiden Pädagogischen Hochschulen diskutiert. Kapitel 6.5.3 dient der Zusammenfassung.

Es stellt sich die Frage, worin die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede bestehen? Handelt es sich um selbst verschuldete Schwierigkeiten oder liegen diese im Bologna-Konzept?

6.5.1 Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft und Universität Zürich, Pädagogisches Institut

Im **ersten Teil** des Vergleiches der beiden Universitäten werden die Inhalte der „Kategorie“ Modularisierung (5) der Universität Wien und die Aussagen der „Kategorien“ Mobilität (3), Umsetzungspraxis(4) der Universität Zürich in den einzelnen Punkten diskutiert.

Wie bereits in Kapitel 4.1 beschrieben, zählt die Förderung der Mobilität zu den Hauptkriterien Bolognas, welche durch mehrere Maßnahmen erreicht werden soll. Neben dem ECTS-System stellt die Modularisierung von Studiengängen eine wesentliche Maßnahme dar.⁵²⁰ Ein Modul wird als eine inhaltlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit beschrieben, welches als einzelnes Bauelement in einer Vielzahl von möglichen Kombinationen fungieren soll.⁵²¹

⁵¹⁹ Vgl. Kapitel 4.

⁵²⁰ Vgl. Eckhardt 2005, S. 50.

⁵²¹ Vgl. Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005, S. 18.

Der geforderten Mobilität wird auf programmatischer Ebene der **Universität Wien** im Curriculum die Empfehlung ein Semester an einer anderen beziehungsweise ausländischen Universität zu studieren, gerecht.⁵²² Auf praktischer Ebene wird in den Interviews eine abwartende Haltung hinsichtlich einer steigenden Mobilität präsentiert. Im Weiteren wird aufgrund der relativ strengen Regelung der Abfolge der Module befürchtet, dass innerhalb der Mindeststudienzeit kein Auslandssemester möglich ist.⁵²³

Auf programmatischer Ebene findet sich im Studienführer der **Universität Zürich**, die Empfehlung eines Universitätswechsels.⁵²⁴ Auf praktischer Ebene wird durch Interviewaussagen ähnlich wie an der Universität Wien eine abwartende Haltung gezeigt.⁵²⁵

6.5.1.1 Modularisierung – Universität Wien

Auf programmatischer Ebene findet sich auf der Universität Wien in den Basisinformationen folgende Definition: „Das Bachelorstudium sieht 6 Semester Mindeststudienzeit vor. Es weist als Grundeinheiten „Module“ auf, welche umfangmäßig durch einen bestimmten „Workload“ (Arbeitsleistung der Studierenden in Stunden) definiert sind, welcher in ECTS-Punkten (European Credit Transfer System) ausgewiesen ist.“⁵²⁶

Die Modularisierung an der Universität Wien gestaltet sich folgendermaßen: Der Aufbau des Studiums wird in vier Bereiche eingeteilt (Studieneingangsphase, Pflichtmodule, Schwerpunkte und Forschungspraktikum, Bachelorarbeiten). Die Studieneingangsphase wird in STEP1 und STEP2 gegliedert und ist mit insgesamt 15 ECTS ausgewiesen. Die Pflichtmodule werden in Pflichtmodul eins, zwei und drei gegliedert, wobei eins und zwei mit 15 ECTS und Pflichtgruppe drei mit 35 ECTS ausgewiesen werden. Die Pflichtmodule bestehen jeweils aus Veranstaltungen, welche je mit fünf Credits bewertet sind. STEP1 besteht aus zwei Veranstaltungen und erhält in Summe zehn Credits, STEP 2 ist ebenso mit fünf Credits bemessen.

Die Schwerpunkte sind im Gesamten mit 40 Credits ausgewiesen, bieten aber die Möglichkeit der Wahl aus vier Schwerpunkten mit jeweils 15 Credits. Der vierte Teil des Bachelor-Studiums Forschungspraktikum und Bachelorarbeiten I und II sind mit jeweils zehn

⁵²² Vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium Bildungswissenschaft: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf, S. 3, 10.06.08.

⁵²³ Vgl. I/5, S. 5, 30-33.

⁵²⁴ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegbegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 9.

⁵²⁵ Vgl. II/2, S. 6, 1-7.

⁵²⁶ Vgl. Universität Wien. Basisinformationen, Bachelorstudium der Bildungswissenschaft: http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/Basisinformation_BA-Studium.pdf, S. 1, 30.11.07.

Kredits deklariert. Abschließend wird der Wahlbereich mit 30 ECTS ausgewiesen, somit ergibt sich die Summe von 180 Credits.⁵²⁷

Der Orientierungsplan der Universität Wien zeigt eine mögliche Abfolge der Module auf, sofern das Studium in Mindeststudienzeit abgeschlossen werden soll.⁵²⁸ Aus den FAQs zum Bachelorstudium geht hervor, dass die Abfolge der Module mitunter relativ streng bemessen wird. Aussagen wie: *„Wenn es zu keiner Studienzeitverzögerung kommen soll, müssen im 1. Semester jedenfalls die Module 1, 2 und 7 zur Gänze absolviert werden.“*⁵²⁹ Auch die Erläuterung zur Studieneingangsphase: *„Wenn Sie eine dieser drei Lehrveranstaltungen nicht positiv abschließen, können Sie im betreffenden Semester auch in keiner der anderen Lehrveranstaltungen positiv beurteilt werden. Sollten Sie aus einer der Lehrveranstaltungen – aus welchen Gründen auch immer – ausscheiden, scheiden Sie automatisch auch aus den anderen STEP-Lehrveranstaltungen aus.“*⁵³⁰ lassen auf diese Behauptung schließen. Ebenso wird darauf hingewiesen, dass die STEP jeweils nur im Wintersemester angeboten wird.⁵³¹

Auf praktischer Ebene zeigt als Beispiel eine Studierendenaussage die Ängste beziehungsweise mögliche Folgen einer strengen Regelung der Abfolge auf:

*„Ein anderer Punkt war die Sequenzierung, wo sehr strikt eingeteilt worden ist, ab wann man Sachen nach der STEP besuchen darf, und welche Sachen man besuchen darf, wann die STEP noch nicht abgeschlossen ist. Damit die Leute in der Zeit nicht mit anderen Sachen weitermachen ist sequenziert worden. Zum Teil ist dies nachvollziehbar, weil es Module gibt, wo ein gewisses Grundbau von Wissen da sein muss. Führt aber dazu, dass Leute die sich nicht an den Regelstundeplan halten können, und somit die STEP nicht in den ersten zwei Semestern abschließen können, weil sie berufstätig sind, Kinder haben etc., rausfliegen.“*⁵³²

⁵²⁷ Vgl. http://studienservicecenter.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/Moduluebersicht_01_07_2007.pdf, 09.06.08.

⁵²⁸ Vgl. http://studienservicecenter.univie.ac.at/index.php?eID=tx_cms_showpic&file=uploads%2Fpics%2FBILD_Orientierungsplan_BA_01.GIF&width=800m&height=600m&bodyTag=%3Cbody%20bgcolor%3D%22white%22%3E&wrap=%3Ca%20href%3D%22javascript%3Aclose%28%29%3B%22%3E%20%7C%20%3C%2Fa%3E&md5=025df9d424d6c4a91869ae604be1d16f, 09.06.08.

⁵²⁹ Universität Wien. FAQs, Bachelorstudium Bildungswissenschaft: <http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/FAQs.pdf>, S. 2, 30.11.07.

⁵³⁰ Universität Wien. FAQs, Bachelorstudium Bildungswissenschaft: <http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/FAQs.pdf>, S. 3, 30.11.07.

⁵³¹ Vgl. Universität Wien. FAQs, Bachelorstudium Bildungswissenschaft: <http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/FAQs.pdf>, S. 2, 30.11.07.

⁵³² I/3, S. 4, 21-28.

Sowie als Folge der Modularisierung auf praktischer Ebene seitens der Studierenden die Rede von der Übernahme von Inhalten ist. „Äh.. die Pflichtmodule sind zum größten Teil auch aus dem jetzigen Studienplan einfach übernommen worden.“⁵³³

Vergleicht man das Vorlesungsverzeichnis SS 08 mit dem Vorlesungsverzeichnis vom SS 07 hinsichtlich der Pflichtmodule mit den Pflichtfächern, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 4: Vorlesungsverzeichnis

Vorlesungsverzeichnis SS 07	Vorlesungsverzeichnis SS 08
2.1.3 Anthropologische Fragehorizonte in der Pädagogik	BM3 Bildung und Anthropologie - Deutungsmuster Jugend und Kultur
2.1.4 Disziplinäre Identität	BM2 Konstitutionsprobleme der Bildungswissenschaft - Disziplinäre Identität
2.2.2 Grundlagen – quantitative Methoden	BM9 Empirische Forschungsmethoden in der Bildungswissenschaft I - Teil 1
2.2.3 Grundlagen – philosophische Methoden	BM8 Philosophische Methoden in der Bildungswissenschaft - Teil 1 - Hermeneutische und Kritische Methoden
2.3.1 Theorien der Gesellschaft und ihrer Institutionen	BM5 Bildung und Politik - Zur Politik von Bildung und Wissenschaft
2.3.3 Theorien des Individuums	BM6 Individuum und Entwicklung - Entwicklungstheorien der frühen Kindheit
2.3.4 Didaktische Theorien	BM1 Lehren und Lernen

Tab.4: Vgl. <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=1901&semester=S2007> und <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=1901&semester=S2008>, 21.04.08.

Somit kann hier eine gewisse Ähnlichkeit hinsichtlich der Betitelung der Veranstaltungen gesehen werden und das Interviewargument teilweise gestützt werden. Jedoch können keine Beanstandungen hinsichtlich der Inhalte der Veranstaltungen behauptet werden, da im

⁵³³ I/3, S. 7, 12-13.

SS 08 im Curriculum lediglich kurze Beschreibungen über die Ziele der Pflichtmodulgruppe enthalten sind, sowie die einzelnen Module lediglich eine sehr knappe und allgemeingültige Beschreibung liefern.⁵³⁴ Im Studienplan des SS 07 können lediglich Ziele des Prüfungsfaches gefunden werden, es finden sich jedoch keine inhaltlichen Angaben jedoch zu den einzelnen Veranstaltungen.⁵³⁵

6.5.1.2 Modularisierung – Universität Zürich

An der Universität Zürich lautet die Definition folgendermaßen: „*Ein Modul besteht aus einem oder mehreren Modulelementen (Lehrveranstaltungen)*.“⁵³⁶ Unterschieden wird, wie bereits dargestellt zwischen Pflicht-, Schwerpunkt- und Wahlpflichtmodulen. Credits erhalten die Studierenden nur für ein vollständig absolviertes Modul. Ein Modul ist maximal über zwei Semester verteilt.⁵³⁷ Im Vergleich zum Studium an der Universität Wien, wird an der Universität Zürich das Studium in Haupt- und Nebenfach angeboten. Dieses System der Haupt- und Nebenfächer wird auf praktischer Ebene kritisiert. „*Weil Zürich ein so spezialisiertes Modell gewählt hat, welches nicht wirklich Bologna [...] ist, sondern das alte System der Haupt- und Nebenfächer eigentlich nochmals ausgebaut hat und damit Kompromisslösungen fährt.*“⁵³⁸ In den Bologna-Zielen konnte keine Erklärung hinsichtlich Haupt- und Nebenfach-Studien gefunden werden. Möglicherweise handelt es sich hier um einen traditionellen Umsetzungspunkt.

An der Universität Zürich gestaltet sich die Modularisierung wie folgt: Das Studium wird auf der programmatischen Ebene mit sieben Pflichtmodulen, zehn Wahlpflichtmodulen und einem Modul aus dem Studium Generale beschrieben. Jedes Modul ist mit zehn Credits bemessen, somit ergibt sich die Summe von 180 Credits für das Bachelor-Studium im Hauptfach.⁵³⁹ Grundsätzlich wird lediglich das Kernmodul als Voraussetzung für alle weiteren Module ausgewiesen.⁵⁴⁰

⁵³⁴ Vgl. Universität Wien-. Curriculum für das Bachelor-Studium Bildungswissenschaft: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf, S.3, 10.06.08.

⁵³⁵ Vgl. Universität Wien. Studienplan Pädagogik 2002: http://studienservicecenter.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/StudplanPaed_2002_1_AENDERUNG.pdf, S. 7, 10.06.08.

⁵³⁶ Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 7.

⁵³⁷ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 7.

⁵³⁸ II/1, S. 2, 14-16.

⁵³⁹ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 7-11.

⁵⁴⁰ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 14.

Auf praktischer Ebene wird durch das Zitat: „*Und aus Unerfahrenheit, würde ich jetzt sagen, haben wir dann Module kreiert, die dann natürlich mit den Inhaltsbereichen zusammenhängen, die man hier lehrt.*“⁵⁴¹ zum Ausdruck gebracht, dass möglicherweise wenig an den Inhalten geändert wurde. Dies wird durch Interviewaussagen klar, dass aufgrund struktureller Veränderungen und Diskussionen rund um die Kreditierung die Inhalte zu kurz kamen.⁵⁴² Diese Behauptung mit einem Beispiel zu untermauern, gestaltet sich schwierig. Da im Vorlesungsverzeichnis des Herbstsemesters 2008 lediglich die Veranstaltungen ausgewiesen sind und keine Beschreibungen geliefert werden.⁵⁴³ Interessant gestaltet sich die Organisation der Module, beispielsweise wird das gesamte Modul eins (KM1), welches aus drei Veranstaltungen besteht beispielsweise am Montag angeboten.⁵⁴⁴ Sobald sich der Studierende für ein Modul anmeldet, erfolgt eine Anmeldung in sämtlichen Veranstaltungen und zu sämtlichen Leistungsnachweisen.⁵⁴⁵

Hier zeigt sich bereits eine andere Art der Modularisierung. Der auffallendste Unterschied liegt in der Organisation der Module. An der Universität Wien besteht ein Modul aus mehreren Veranstaltungen, aus welchen gewählt werden kann und welche unabhängig voneinander besucht werden können. Lediglich in der Abfolge der Module sind gewisse Reihenfolgen einzuhalten beziehungsweise empfehlenswert. An der Universität Zürich hingegen werden immer ganze Module an einem bestimmten Tag angeboten. Diese bestehen aus zwei bis drei Veranstaltungen, welche alle im gleichen Semester besucht werden müssen, um ein Modul abschließen zu können.⁵⁴⁶

6.5.1.3 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) – Universität Wien

Auf politischer Ebene wird das ECTS-Leistungspunktesystem als ein Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden beschrieben. Ein ECTS-Punkt entspricht 25-30 Arbeitsstunden und basiert auf der Übereinkunft, dass das Arbeitspensum eines Vollzeit-

⁵⁴¹ II/2, S. 2, 3-5.

⁵⁴² Vgl. II/2, S. 2, 11-28.

⁵⁴³ Vgl. <http://www.vorlesungen.uzh.ch/HS08/lehrangebot/fak-50000007/sc-50022970/cga-5002297001/cg-50016789.veranstaltungen.html>, 10.06.08.

⁵⁴⁴ Vgl. <http://www.vorlesungen.uzh.ch/HS08/lehrangebot/fak-50000007/sc-50306169/cga-5030616914/cg-50309306/sm-50324399.modveranst.html?list-action=change-item&id=50398827&sortBy=&sortOrder=ascending&page=1&selected=on&x=4&y=7>, 10.06.08.

⁵⁴⁵ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S.8.

⁵⁴⁶ Vgl. II/2, S. 5, 5-18.

studierenden während eines Studienjahres 60 ECTS-Kredits ergibt. Das sogenannte Arbeitspensum bezieht sich auf die Zeit, welche der Studierende für das Erreichen des Lernzieles benötigt.⁵⁴⁷

Wie bereits erwähnt werden auf programmatischer Ebene, die Veranstaltungen im Curricula jeweils mit fünf Credits ausgewiesen. Auf praktischer Ebene zeigt sich durch Interviewaussagen, dass die Anforderungen in den Lehrveranstaltungen dem Leiter überlassen werden. Wobei folgendes Zitat die Schwierigkeiten aufzeigt:

„Und in diesem Studienplan sind eben einige Punkte dabei, die beispielsweise von den Studierenden relativ viel an Arbeit äh .. bringen, aber nicht so viele ECTS bedeuten. Und es ist auch umgekehrt wieder so, dass wir in bestimmte Bereichen relativ viel an Input leisten müssen, ohne dass sich dies entsprechend so widerschlägt.“⁵⁴⁸ „Überlegt wurde aber, wie viele ECTS hat dieses und jenes Modul. Aber da waren eher Überlegungen, wie wichtig und dominant soll es im Studienplan sein.“⁵⁴⁹

Somit wird die Lehrleistung in Form von Modulen konstruiert und die Gewichtung stellt eine bedeutende Rolle dar. Als Folge kann somit das Beibehalten der Teaching-Workload-Perspektive gesehen werden, da nicht der respektive Student-Workload ermittelt wird. Diese Vermutung kann aus dem vorhergehenden Zitat, dass die Veranstaltungen über Lehr- und nicht über Studienleistung definiert werden, herausgelesen werden. Bestätigt wird dies auf programmatischer Ebene im Vorlesungsverzeichnis, da alle Veranstaltungen in Semesterwochenstunden und in Credits ausgewiesen sind.⁵⁵⁰ Zwei Semesterwochenstunden werden jeweils in fünf ECTS-Punkten umgerechnet. Somit kann behauptet werden, dass hier eine Umstellung auf den Student-Workload nicht stattgefunden hat, da weiterhin die Veranstaltungen über die Lehrleistung definiert werden.

6.5.1.4 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) – Universität Zürich

Ein ECTS-Punkt wird an der Universität Zürich mit 30 Arbeitsstunden ausgewiesen, im Gegensatz zur Universität Wien, welche mit 25 Arbeitsstunden einen ECTS-Punkt gewichtet.⁵⁵¹ Wie bereits erwähnt sind die Module mit jeweils zehn Credits ausgewiesen. Je nach Art und Anzahl der Veranstaltungen müssen die Lehrveranstaltungsleiter genauso wie an

⁵⁴⁷ Vgl. Maasen 2004, S. 44.

⁵⁴⁸ I/2, S. 4, 19-23.

⁵⁴⁹ I/5, S. 4, 22-24.

⁵⁵⁰ Vgl. http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=1901&semester=S2008#1901_1, 09.06.08.

⁵⁵¹ Vgl. Kapitel 4.

der Universität Wien, den Arbeitsaufwand für die Studierenden dementsprechend gestalten. „Das bedeutet, der Veranstaltungsleiter soll diese Vorlesung, Übung oder Proseminar so gestalten, dass dies auf einen bestimmten Workload der Studierenden kommt.“⁵⁵² Im Weiteren wird auf praktischer Ebene die Schwierigkeit der Abschätzung betont. Die Lösung wird in einem durchschnittlichen Anhaltspunkt gesehen, welcher erst herausgefunden werden müssen.⁵⁵³ Ebenso unterscheiden sich die beiden dargestellten Bachelorstudiengänge hinsichtlich der Organisation der Benotung. An der Universität Wien können einzelne Veranstaltungen eines Moduls, mit Ausnahme der STEP, absolviert und benotet werden. Die Prüfungsordnung lässt diesen Punkt jedoch für Änderungen offen.⁵⁵⁴

An der Universität Zürich hingegen melden sich die Studierenden für ein Modul und somit für zwei bis drei Veranstaltungen an, müssen auch alle Veranstaltungen bestehen, um ein Modul positiv abschließen zu können. Mit dieser Regel einhergehend zeigt sich auf praktischer Ebene eine Unsicherheit bei den Studierenden, da teilweise nicht transparent ist, von welcher Person die Benotung stammt.⁵⁵⁵ In den Interviewaussagen spielen die Benotungen und der einhergehende Mehraufwand eine große Rolle. Zudem muss erwähnt werden, dass an der Universität Zürich zuvor keine Benotungen der einzelnen Veranstaltungen erfolgten. Es wurde lediglich von dem Lehrveranstaltungsleiter der Besuch der Veranstaltung auf der Studienkarte des Studierenden attestiert.⁵⁵⁶

Abschließend stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Förderung der Mobilität und der einhergehenden Intentionen. Auf politischer Ebene sollen die Gestaltung der Module und die Verwendung des ECTS grundsätzlich zur Mobilitätsförderung beitragen. Bereits in Kapitel 4.1 Bologna-Ziele, wurde die Modularisierung als ein Konzept welches mehrere Punkte des Bologna-Prozesses abdeckt, sowie das Leistungspunktesystem zur Förderung der Mobilität dienlich sein soll, beschrieben.

Auf der programmatischen Ebene zeichnet sich durch die Darstellung der beiden Universitäten unterschiedliche Formen von Modularisierung auf. Die Unterschiede zeigen sich in der Organisation der Module und der Zuordnung der ECTS-Kredits. Bei der Verwendung des ECTS-System wird an beiden Universitäten weiterhin von einer Teaching-Perspektive ausgegangen.

⁵⁵² II/3, S. 3, 15-17.

⁵⁵³ Vgl. II/2, S. 8, 9-25.

⁵⁵⁴ Vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium Bildungswissenschaft: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf, S. 10, 12.06.08.

⁵⁵⁵ Vgl. II/4, S. 6, 8-9.

⁵⁵⁶ Vgl. II/2, S. 9,30-34 und S. 10, 1-5.

Auf praktischer Ebene, in den Interviewaussagen ist auffallend, dass bei den Beteiligten kaum ein Wort über den Sinn und Zweck der Modularisierung verloren wird. Beispielsweise wird in den Interviews nicht über das Ziel der Modularisierung, eben die steigende Mobilität diskutiert, stattdessen warten die Beteiligten ab. Es erscheint der Eindruck, dass die Beteiligten selbst nicht an ihr geschaffenes System glauben. Sie folgen zwar formal den Kriterien, zeigen sich aber nicht zielbewusst und zielorientiert, sondern abwartend. Zumindest wird im Zusammenhang mit Mobilität, Modularisierung, ECTS dieser Eindruck vermittelt.

Als Folge der Modularisierung wird an beiden Universitäten eine Verschulung des Studiums beobachtet. Die Beteiligten der Universität Wien sehen dies in der aufbauenden Gliederung der Module, welche zur Folge eine Verschulung des Studiums bewirkt.⁵⁵⁷ Die Universität Zürich befürchtet hier sogar eine Studienzeitverlängerung aufgrund des hohen organisatorischen Aufwandes und der Einhaltung der Strukturen.⁵⁵⁸ Die Tendenz der Verschulung, welche sich hier zeigt, ist in keinem der Bologna-Ziele zu finden. Es stellt sich folglich die Frage, wieso es zu dieser Verschulungstendenz kommt. Ist Verschulung als zwingende Folge der Umsetzung der Modulstruktur zu sehen? Jedoch kann eine Verallgemeinerung dieses Phänomens aufgrund der Untersuchung von lediglich zwei Universitäten nicht gestützt werden. Interessant ist jedenfalls, dass diese Tendenz an beiden Universitäten zu beobachten ist.

Die diskutierte „Kategorie“ Modularisierung der Universität Wien und die „Kategorien“ Mobilität und Umsetzungspraxis der Universität Zürich stehen im direkten Zusammenhang mit den Bologna-Kriterien. Alle anderen „Kriterien“ welche sich durch die Interviewauswertung ergaben, thematisieren die Probleme, welche die Beteiligten im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess erfahren. Jedoch sind diese Punkte nicht als eine Intension Bolognas zu verstehen, sondern als Nebenfolge zu beschreiben. Die Problematik liegt darin, wie erstens aufgrund der Anzahl der herausgearbeiteten „Kategorien“ gesehen werden kann, dass „Kategorien“ im direkten Zusammenhang mit den Bologna-Kriterien eine wesentlich geringere Anzahl haben. Und zweitens, wie die Wertigkeit der „Kategorie“ in Klammer anzeigt, diese „Kategorien“ einen wesentlich niedrigeren Stellenwert in der Diskussion des Umsetzungsprozesses darstellen.

⁵⁵⁷ Vgl. I/5, S. 3, 6-15.

⁵⁵⁸ Vgl. Pädagogisches Institut. Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft 2006, S. 7.

Im folgenden **zweiten Teil** des Vergleiches der beiden Universitäten werden die „Kategorien“ Ressourcen und Rahmenbedingungen (1), CAG (2), Schwerpunkte (3) und Teilzeit-Studierende (4) der Universität Wien einfließen. Sowie die „Kategorien“ Rahmenbedingungen (1), Veränderung des Faches (2), und Folgen (5) der Universität Zürich aufgegriffen werden. Die in Klammer stehenden Zahlen zeigen, wie bereits erwähnt, die Wertigkeit der „Kategorien“ an. Daraus wird klar, dass diese Punkte, welche nicht in erster Linie mit dem Bologna-Prozess in Verbindung gebracht werden, klar zu den dominanten Themen des Prozesses zählen.

6.5.1.5 Universität Wien

Werden die Beteiligten nach dem Umsetzungsprozess gefragt, zeigen sich an beiden Universitäten große Schwierigkeiten mit den gegebenen Rahmenbedingungen.⁵⁵⁹ Der gegebene finanzielle Rahmen, das Missverhältnis von Ressourcen und Studierenden und fehlende Vorgaben, führten zu erschwerten Bedingungen auf der praktischen Ebene.⁵⁶⁰ Jedoch sind diese Punkte nicht in den Bologna-Kriterien enthalten, folglich ist auf programmatischer Ebene das Ergebnis der Zusammenarbeit zu sehen. Die „Kategorie“ Umsetzungsprozess ist auf politischer Ebene mit dem Bologna-Kriterium ‚Hochschuleinrichtung und Studierende‘ in Verbindung zu bringen.⁵⁶¹ Bei der Diskussion um die Entscheidung der Schwerpunkte waren mehrere Interessen der Beteiligten vertreten sowie auch die Rahmenbedingungen bestimmten.⁵⁶² Auf praktischer Ebene zeigt sich im Zusammenhang mit fehlenden Vorgaben, die Diskussion um die „Teilzeit-Studierenden“.⁵⁶³ Im Studienplan wurde versucht diesen entgegen zu kommen. Indem beispielsweise einige Veranstaltungen außerhalb der STEP besucht werden können, da die Abfolge der Module wenig Spielraum lässt.⁵⁶⁴ Diese erhobenen „Kategorien“ zeigen wie die Beteiligten die Bologna-Umsetzung erlebten und welche Punkte eigentlich den Prozess dominieren.

⁵⁵⁹ Vgl. Kapitel 5.1 und Kapitel 5.2.

⁵⁶⁰ Vgl. Kapitel 5.1, „Kategorie“ CAG

⁵⁶¹ Vgl. Kapitel 4.1.

⁵⁶² Vgl. I/2, S. 2, 29-34 und S. 3, 1-6.

⁵⁶³ Vgl. I/4, S. 6, 16-19.

⁵⁶⁴ Vgl. I/4, S. 8, 19-23.

6.5.1.6 Universität Zürich

An der Universität Zürich ergibt sich ein ähnliches Bild. Die „Kategorie“ Rahmenbedingung steht ganz oben, gefolgt von der Veränderung des Faches und Folgen. Die schwierige Organisation und Arbeitsweise sowie unklare Rahmenbedingungen überschatteten den Prozess.⁵⁶⁵ Die Veränderung des Faches zeigt auf praktischer Ebene eine Diskussion über die notwendige inhaltliche Veränderung. Jedoch wird auch über eine tatsächliche geringe Veränderung berichtet.⁵⁶⁶ Inwieweit dies den Tatsachen entspricht, kann wie bereits diskutiert, aufgrund der wenig ausführlichen Studienpläne hier nicht belegt werden. In diesem Punkt müssten genauere Informationen eingeholt werden. Die angesprochenen geänderten Prüfungsmodalitäten sind in den Studienordnungen sichtbar und richten sich nach dem ECTS-System. Eine längerfristige Berechenbarkeit wird auf praktischer Ebene kritisch gesehen, liegt jedoch im Sinne Bolognas.⁵⁶⁷

Es zeigt sich hier eine ähnliche Problemdebatte wie an der Universität Wien. Es beschäftigen nicht zwingend die Bologna-Kriterien die Beteiligten, sondern die Administration des Ganzen. Ausgehende Schwierigkeiten haben die Institute zwar nicht selbst verursacht, jedoch hätte diese möglicherweise auf universitärer Ebene vorgebeugt werden können, beispielsweise fehlende Vorgaben. Ausgehend von diesem Problem gehen Folgeprobleme, wie die schwierige Organisation und Arbeitsbedingungen, an beiden Universitäten einher.

Zusammenfassend wird hier verdeutlicht, dass in den besprochenen Punkten zwar formal den Bologna-Kriterien gefolgt wird. Das bedeutet, es bieten die beiden Beispieluniversitäten modularisierte Bachelor-Studienpläne mit der Bewertung in ECTS an. Jedoch wird darüber hinaus deutlich, die Hauptintension von Bologna kaum eine Rolle spielt, wie der zweite Teil im Vergleich der Universität Wien und der Universität Zürich deutlich macht. Organisatorische, administrative Rahmenhandlungen und innenpolitische Schwierigkeiten dominieren den Prozess.

6.5.2 Pädagogische Hochschule Wien und Pädagogische Hochschule, Sekundarstufe I, Abteilung Aarau

Das folgende Kapitel wird genauso wie das vorhergehende Kapitel aufgebaut, um eine möglichst gute Übersicht zu erreichen. Im **ersten Teil** des Vergleiches der beiden Pädago-

⁵⁶⁵ Vgl. Kapitel 5.2.

⁵⁶⁶ Vgl. II/2, S. 7, 13-15 und II/2, S. 2, 3-9.

⁵⁶⁷ Vgl. Kapitel 4.1 und II/1, S. 5, 7-12.

gischen Hochschulen werden die Aussagen der „Kategorien“ Modularisierung (3), ECTS-System (4) und Wissenschaftlichkeit und Qualitätsentwicklung (5) der PH Wien und die Inhalte der drei „Kategorien“ Workload (1), Modularisierung (2) und Mobilität (3) der Pädagogischen Hochschule, Abteilung Aarau in den einzelnen Punkten diskutiert.

Mobilität zählt zu den Hauptkriterien der Bologna-Ziele und soll durch mehrere Maßnahmen gefördert werden. Modularisierung von Studiengängen und die Einführung des Leistungspunktesystems ECTS sind wichtige Instrumente.⁵⁶⁸ Auf programmatischer Ebene findet sich an der Pädagogischen Hochschule Wien im Curriculum keine explizit ausgewiesene Definition beziehungsweise Vorgehensweise wie dem Kriterium der Mobilität gerecht werden soll. Jedoch findet sich im Einleitungstext des Curriculums: *„Die modularisierten und teils studiengang- und studienfachübergreifende Curricula fördern die Internationalität und erleichtern die Mobilität sowohl von „incoming“ als auch von „outgoing students“.*“⁵⁶⁹

Auf praktischer Ebene ist bei den Beteiligten die Rede von einem nicht erfüllten Kriterium der Mobilität.⁵⁷⁰ Es zeigt sich, dass studienfachübergreifende Veranstaltungen fehlen und es sich nach wie vor um ein lineares Studium handelt.⁵⁷¹

Auf programmatischer Ebene findet sich an der Pädagogischen Hochschule der FHNW folgende Definition: *„Wir pflegen ein umfassende Bildungs-Netzwerk mit Universitäten und Partnerschulen im In- und Ausland. Dies ermöglicht Studierenden und Dozierenden eine hohe geistige und örtliche Mobilität.“*⁵⁷²

Auf praktischer Ebene wird seitens der Beteiligten eine geforderte Mobilität durch Bologna als Illusion beobachtet. Begründet wird diese Schlussfolgerung mit den unterschiedlichen Inhalten der Module an den verschiedenen Orten, welche schlussendlich immer einer inhaltlichen Abklärung bedürfen.⁵⁷³ Abgesehen davon wird keine zunehmende Mobilität in der Lehrerbildung aufgrund der lokalen Orientierung, welche nach wie vor ein Motiv für die Berufswahl ist, gesehen und auch erwartet.⁵⁷⁴ Zusammenfassend wird an der PH, Abteilung Aarau einer steigenden Mobilität eine sehr nüchterne Haltung entgegengebracht. In

⁵⁶⁸ Siehe Kapitel 4.1.

⁵⁶⁹ Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium: http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S. 2, 13.06.08.

⁵⁷⁰ Vgl. III/2, S. 9, 24-33.

⁵⁷¹ III/3, S. 4, 20-23.

⁵⁷² Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule: Bachelor- und Master-Studienführer Pädagogische Hochschule 2008/2009, S. 11.

⁵⁷³ Vgl. IV/1, S. 4, 13-16.

⁵⁷⁴ IV/2, S. 9, 11-19.

diesem Zusammenhang wird auch über ein Nicht-Halten des Versprechens der Wahlfreiheit gegenüber den Studierenden diskutiert. Mit Bologna ist ein gewisser Freiheitsgedanke einhergegangen. An der PH, Abteilung Aarau wird von den Beteiligten festgestellt, dass sie dem nicht gerecht werden.⁵⁷⁵

6.5.2.1 Modularisierung – Pädagogische Hochschule Wien

Auf programmatischer Ebene wird an der PH Wien ein Modul definiert: *„Ein Modul ist eine inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Studieneinheit, die die Erreichung von zertifizierbaren Teilkompetenzen (Teilqualifikationen) zum Ziel hat. Ein Modul hat 1. Qualitativ mittels der Inhalte beschreibbar, 2. Quantitativ mit ECTS-Credits beschreibbar und 3. Mit einem Kompetenznachweis bewertbar zu sein.“*⁵⁷⁶

Die Modulstruktur setzt sich aus den Lernfachbereichen Humanwissenschaften 39 ECTS, Fachwissenschaften und Fachdidaktik 84 ECTS, Schulpraktische Studien 36 ECTS, Ergänzende Studien 12 ECTS und Bachelorarbeit 9 ECTS zusammen.⁵⁷⁷ Es gibt insgesamt fünf Module. Diese Module bestehen jeweils aus vier sich ändernden Elementen, welche je mit 1,5 Credits bewertet sind.⁵⁷⁸ Eine Übersicht der Modulstruktur zeigt bereits Abbildung 3 (siehe Seite 44). Bei näherer Betrachtung der Beschreibung der Module zeigt sich eine genaue Zuweisung, in welchen Semester welches Modul zu besuchen ist, sowie die Abfolge ebenfalls vorgegeben ist.⁵⁷⁹

Auf praktischer Ebene wird deutlich, dass eine Modularisierung hier nicht stattgefunden hat. Aussagen auf allen Ebenen zeigen dies auf:

*„Dieser Prozess ist bei uns theoretisch sehr viel weiter gediehen als praktisch. Wir haben Curricula, die ein modularisiertes Studium vorsehen, die dies auch erfüllen. Jedoch funktioniert die Umsetzung überhaupt nicht, wir haben ein lineares Studium. Also in der Umsetzung gibt es bei uns keine Module.“*⁵⁸⁰ *„Das was ich vorher gesagt habe, wir haben ein Curriculum, welches die Modularisierung einschließt, aber wir haben keine Module.“*⁵⁸¹

⁵⁷⁵ Vgl. IV/2, S. 3, 25-30.

⁵⁷⁶ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13784/hcvo_06_entwurf.pdf, 10.06.08, S. 8.

⁵⁷⁷ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium: http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S.2-3 und S. 7, 10.06.08.

⁵⁷⁸ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium: http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S. 8, 10.06.08.

⁵⁷⁹ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium: http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S. 8-181, 10.06.08.

⁵⁸⁰ III/2, S. 2, 3-7.

⁵⁸¹ III/2, S. 5, 28-30.

Das Besondere hier ist, dass auf allen Ebenen ähnliche Aussagen getätigt wurden. Die Beteiligten sind sich offensichtlich hinsichtlich der Nicht-Durchführung der Modularisierung einig. Als Folge dieser Nicht-Umsetzung wird in den Interviews deutlich, dass es sich nach wie vor um ein lineares Studium handelt.⁵⁸² *„Es wurde einfach viel von den alten Lehrplänen genommen und einfach reingestellt, etwas umgeschrieben.“*⁵⁸³ *„Das also, Module, die als fixe Einheiten definiert sind, sprich auch für einen bestimmten Zeitraum vorgesehen sind ... äh jetzt von der Umsetzung her in vielen Fällen, als Semesterangebot laufen, das war einfach nicht anders umsetzbar.“*⁵⁸⁴

Offensichtlich sind sich die Beteiligten nicht nur hinsichtlich einer nicht erreichten Modulstruktur einig und einem nicht erreichten Kriterium der Mobilität, sondern zeigen auch noch weitere nicht mögliche Punkte auf.

„Die Vorgabe ... äh Prüfungen auf Zeit nahe zum Modul hin zu definieren, schaffen wir derzeit nicht. Die inhaltliche Absprache, also wir haben Module, welche vom Thema her definiert sind, beispielsweise Erziehung, welches die inhaltliche Absprache zwischen den Lehrenden eines Moduls fordert, diese ist momentan auch nicht durchführbar.“

*„Es gibt zwar Module die heißen so, aber wir haben einen Stundenplan und der wird über das Semester abgearbeitet. Alle Module laufen sechs/vier ein halb Monate, also ein Semester. Also Module, die fächerübergreifend auch mit fächerübergreifenden Abschlussarbeiten abschließbar sind, diese gibt es nicht.“*⁵⁸⁵

Folglich zeigt sich eine eigene Form der „Modularisierung“, wo offensichtlich der Unterschied zum vorhergehenden System lediglich in der Einteilung von Lehrveranstaltungen in Modulen liegt.⁵⁸⁶

Des Öfteren stellt sich bei dieser dargestellten „Modularisierung“ die Frage, wo die Unterschiede zum vorhergehenden System liegen. Die Beteiligten betonen in den Interviewausagen das notwendige Weiterarbeiten an dem momentanen Stand der Umsetzung.⁵⁸⁷ Dennoch muss hier kritisiert werden, dass vom Zeitpunkt der Einführung im Oktober 2007 bis heute, Ende des Sommersemester 2008, noch immer im Curriculum rot angemerkt ist:

⁵⁸² Vgl. III/3, S. 4, 20-23.

⁵⁸³ III/1, S. 4, 12-13.

⁵⁸⁴ III/3, S. 3, 26-29.

⁵⁸⁵ III/4, S. 2, 21-25.

⁵⁸⁶ III/4, S. 2, 27-29.

⁵⁸⁷ Vgl. III/3, S. 3, 17-18.

„Entwurf – vorbehaltlich der Genehmigung durch das Rektorat und der Nichtaufhebung seitens des BMUKK“⁵⁸⁸

6.5.2.2 Modularisierung – Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau

Auf programmatischer Ebene werden Module als geschlossene, thematische und zeitlich abgegrenzte Einheiten und als Ausbildungsbausteine der Studiengänge beschrieben.⁵⁸⁹ Die Modularisierung gliedert sich folgendermaßen:

Es gibt fünf Studienbereiche: Bildung und Schule, Fachstudien und Fachdidaktik, Lernort Schule, Studienbereich, Projekte und General Studies und Social Skills. Diese Studienbereiche bestehen aus unterschiedlich vielen und unterschiedlich großen Modulen. Die Module selbst gliedern sich in unterschiedlich viele Veranstaltungen, welche mit 0,75 bis acht Credits bewertet werden.⁵⁹⁰ Es wird grundsätzlich unterschieden zwischen Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlmodul.⁵⁹¹ Auf der Institutshomepage wird der Aufbau des Studiums dargestellt, welche auf den ersten Blick eine gute Übersicht über die Studienbereiche und auch über die zu erfüllenden Bereichsmodule zeigt. Bei genauerer Betrachtung wird die Einteilung der Veranstaltungen und die Zuteilung in welchem Semester die Veranstaltung besucht werden muss, bewusst.⁵⁹²

Die praktische Ebene vermittelt, da die meisten Module Pflichtmodule sind, eine sehr geringe Wahlmöglichkeit für die Studierenden. Somit wird die Modulstruktur, welche auf programmatischer Ebene eine flexible, individuelle Studiengestaltung verspricht, auf praktischer Ebene nicht gerecht. Die Beteiligten rechtfertigen die geringe Wahlmöglichkeit mit der Realisierung eines Studienganges und den nicht sehr hohen Studierendenzahlen. Dies führt nach Aussagen der Betroffenen, zwingend zu konsekutiv aneinander gereihten Modulen.⁵⁹³ Im Weiteren wird betont, dass eine gewisse Abfolge-Logik sinnvoll ist.⁵⁹⁴ Dennoch

⁵⁸⁸ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S.1-249, 13.06.08.

⁵⁸⁹ Vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule: Bachelor- und Master-Studienführer Pädagogische Hochschule 2008/2009, S. 9.

⁵⁹⁰ Vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule: Veranstaltungsverzeichnis, Abteilung Sekundarstufe I, Aarau, S. 20-49.

⁵⁹¹ Vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule: Veranstaltungsverzeichnis, Abteilung Sekundarstufe I, Aarau, S. 6.

⁵⁹² Vgl. http://www.fhnw.ch/ph/isek1/bachelor/sek_1_aarau/aufbau-des-studiums, 16.06.08.

⁵⁹³ Vgl. IV/1, S. 3, 22-30.

⁵⁹⁴ Vgl. IV/4, S. 2, 14-16.

wurde durch die relativ groß gehaltenen Module versucht, dem Modulgedanken, dass ein Modul zu einer Kompetenz führt, gerecht zu werden.⁵⁹⁵

Als Folge der Modularisierung kann am Beispiel der Pädagogischen Hochschule, Abteilung Aarau deutlich dargestellt werden, dass Modularisierung in diesem Fall zu einem überfüllten Stundenplan geführt hat. Auf programmatischer Ebene ist dies im Veranstaltungsverzeichnis sowie auf der Homepage unter Aufbau des Studiums sichtbar.⁵⁹⁶ Diese Darstellung zeigt die vielen Veranstaltungen und Aufgaben für die Studierenden, dies wurde durch Interviewaussagen bestätigt. Als Gründe wurden hierfür der, sich in Entwicklung befindende, Studienplan und die schlechte Absprache zwischen den Fachbereichen genannt.⁵⁹⁷ Als Folge der Modularisierung geht aufgrund der Überfüllung einher, dass die Studierenden kaum frei einteilbare Zeit haben.⁵⁹⁸

Zusammenfassend wird auf praktischer Ebene die Modulstruktur als eine Stundenplanstruktur mit ein paar Möglichkeiten des Tausches beschrieben.⁵⁹⁹ Die Diskrepanz des Versprechens der Wahlmöglichkeit und das Feststellen dennoch einen Studiengang über das Semester hinweg absolvieren zu müssen, zeigt sich.⁶⁰⁰

6.5.2.3 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) – Pädagogische Hochschule Wien

Auf programmatischer Ebene werden Studienleistungen ECTS-Kredits zugerechnet.⁶⁰¹ Aus dem Curriculum, in welchen die Inhalte der Module beschrieben werden, kann herausgelesen werden, dass eine Semesterwochenstunde in jeweils eineinhalb ECTS-Kredits umgerechnet wurde. Beispielsweise bedeutet M1/I Orientieren, dass dieses Modul 1 im ersten Semester absolviert werden muss. Es besteht aus vier Teilen, welche je mit einer Semesterwochenstunde deklariert sind. Diese Semesterwochenstunde wird jeweils mit 1,5 ECTS ausgewiesen, somit ergibt sich für das Modul1 eine Summe von sechs ECTS.⁶⁰²

⁵⁹⁵ IV/2, S. 2, 29-32.

⁵⁹⁶ Vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule: Veranstaltungsverzeichnis, Abteilung Sekundarstufe I, Aarau, S. 20-49 und http://www.fhnw.ch/ph/isek1/bachelor/sek_1_aarau/aufbau-des-studiums, 16.06.08.

⁵⁹⁷ IV/1, S. 1, 27-34 und S. 2, 1-2.

⁵⁹⁸ IV/1, S. 6, 16-19.

⁵⁹⁹ Vgl. IV/1, S. 3, 31-33 und S. 4, 1-2.

⁶⁰⁰ IV/2, S. 3, 14-19.

⁶⁰¹ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium: http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S. 6-7, 10.06.08.

⁶⁰² Vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S. 11, 10.06.08.

Auf praktischer Ebene zeigt sich eine große Schwierigkeit hinsichtlich der Akzeptanz des ECTS-Systems. Interessant ist die Begründung der Aussage: *„Und das zweite, welches ganz stark ein Thema war und nach wie vor ist, das ist die Bewertung der Studien im European Transfer System. Deswegen weil traditionell Studien ja nicht in Workload bewertet wurden.“*⁶⁰³ Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich durch die gesetzliche Vorgabe der Ausweisung in Semesterwochenstunden und ECTS. Als Ursache wird hier das Dienstrecht der Lehrenden angeführt.⁶⁰⁴

Folgendes Zitat soll als Beispiel des „Umrechnungsversuches“ dienen:

*Wir haben pro Modul sechs Credits, äh die sechs Credits haben wir umgelegt auf zirka vier Semesterwochenstunden. Wobei dies in Summe auf 125 Semesterwochenstunden herauskommen muss äh.. das heißt man muss eine Hintertür finden, weil dies durch sechs Credits sich in keiner Weise zusammenfinden lässt. Also man muss dann mit Halbeinheiten arbeiten... es ist mühsam und ist ein rein mathematisches Rechen-Exempels.“*⁶⁰⁵

6.5.2.4 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) – Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau

Auf programmatischer Ebene werden dem ECTS-System zwei Funktionen zugeschrieben, der Transfer von einer Hochschule zur anderen und die Anrechnung erzielter ECTS-Leistungspunkte. Diese Transferfunktion soll die Mobilität der Studierenden fördern.⁶⁰⁶

Auf praktischer Ebene zeigt sich ein Bild nach anfänglicher Schwierigkeit der Verteilung von Selbststudium und Präsenzzeit, die Problematik in der Umsetzung des Selbststudiums, da die Studierenden mit Arbeiten überhäuft wurden. Die Abschätzung des Workload brachte große Schwierigkeiten.⁶⁰⁷ Dem erwünschten Transfer wurde von den Beteiligten bereits in der Diskussion über die Mobilität wenig Zuversicht, aufgrund der unterschiedlichen Inhalte der Module an den verschiedenen Orten, entgegengebracht.⁶⁰⁸

Im Weiteren wird im Zusammenhang mit den ECTS-Kredits von „falschen Anreizen“ für das Studium gesprochen.⁶⁰⁹ Im Gesamten gesehen wird, als Folge der Modularisierung und

⁶⁰³ III/2, S. 2, 18-21.

⁶⁰⁴ Vgl. III/2, S. 3, 12-15.

⁶⁰⁵ III/3, S. 2, 33-34 und S. 3, 1-4.

⁶⁰⁶ Vgl. Bachelor- und Masterstudienführer 2008/2009: <http://www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/studienfuehrer>, S. 10, 20.11.07.

⁶⁰⁷ IV/1, S. 1, 14-20.

⁶⁰⁸ Vgl. IV/1, S. 4, 13-16.

⁶⁰⁹ Vgl. IV/2, S. 10, 6-9.

der Bewertung in ECTS, von einer Zerstückelung des Studienplans gesprochen. *„Bei uns führte der Studienplan zu einer Zerstückelung zum Teil von Modulen zu Kleinmodulen und Lerneinheiten und führte dann auch etwas dazu nach der Jagd nach Credits, aus Sicht der Studierenden.“*⁶¹⁰

6.5.2.5 Wissenschaftlichkeit – Pädagogische Hochschule Wien

Auf programmatischer Ebene wird eine höhere Verpflichtung der Wissenschaftlichkeit ausgewiesen, sowie die zukünftige Umsetzung eines Forschungskonzeptes betont wird. Auf praktischer Ebene zeigt sich, dass vorläufig nicht geforscht wird, sondern Forschungskompetenz aufgebaut wird.⁶¹¹ *„Äh.. es ist ein Aufbau und an Forschung läuft weiter, was bisher gelaufen ist. Es gibt keine Hochschulspezifische Forschung im eigentlichen Sinn, wie wir uns das wünschen würden.“*⁶¹² Im Weiteren werden den Lehrenden die Forschungsstunden nicht angerechnet, dies hängt mit dem fehlenden Dienstrecht zusammenhängt.⁶¹³

Das „Kriterium“ der Wissenschaftlichkeit wurde in ihrer Deutlichkeit lediglich an der PH Wien diskutiert. Es liegt die Vermutung nahe, dass dies aufgrund der Kritik einer fehlenden Wissenschaftlichkeit, welche die PH immer wieder ausgesetzt ist, besonders betont werden muss. Bei genauer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass diesem „Kriterium“ über dem Vorhaben hinaus noch nichts folgt. Was zum einen mit den schwierigen Rahmenbedingungen zusammenhängt, als auch mit der Tatsache, auf welche die praktische Ebene schließen lässt, dass die PH Wien wohl sehr am Anfang ihrer Überlegungen steht.

Wie bereits im Vorfeld betont, soll hier keine Beurteilung über die Umsetzungspunkte der Beispiele erfolgen. Es wird lediglich aufgezeigt, wie die Beteiligten den Bologna-Prozess beschreiben und es wird aufgezeigt wie sich die Bologna-Kriterien auf programmatischer Ebene verändern, sowie auch die praktische Umsetzung wieder ein anderes Bild darstellt.

Zusammenfassend kann nach dem Vergleich der Pädagogischen Hochschulen aus den Interviewaussagen geschlossen werden, dass die PH Wien politisch sehr angebunden ist.

⁶¹⁰ IV/1, S. 7, 21-26.

⁶¹¹ Vgl. III/2, S. 9, 9-12.

⁶¹² III/2, S. 9, 13-15.

⁶¹³ Vgl. II/2, S. 9, 15-17.

Beispielsweise die doppelte Ausweisung in Semesterwochenstunden und ECTS, das fehlende Dienstrecht für die Lehrende, unklare Rahmenbedingungen und auch die Vorgabe mit 1. Oktober 2007 mit einer Hochschule zu starten. *„Natürlich auch durch den Bruch, dass wir mit Ende September die alten Studienpläne nicht fortführen dürfen, dass es keine Studienveranstaltungen geben darf, die aus dem alten Studienplan kommen, sondern, das adäquat die Studienveranstaltungen aus dem neuen Plan den Studierenden zugewiesen werden müssen.“*⁶¹⁴

Diese Situation ist im Vergleich mit der pädagogischen Hochschule, Abteilung Aarau, sowie auch mit den beiden Universitäten einzigartig. An allen anderen drei Beispielen werden zeitlich zwei Studiengänge geführt.

Es stellt sich folglich die Frage nach den Folgen. Ein Teil der Beteiligten sieht aufgrund der mangelnden Umsetzung sogar eine Verschlechterung der Ausbildung. *„In Wirklichkeit ist diese Bologna-Geschichte, meiner Meinung nach, denn es führt in diesem Fall, wenn es so umgesetzt wird, wie es nun umgesetzt wird, zu einer Verschlechterung der Ausbildung.“*⁶¹⁵

Als eine Gemeinsamkeit ist die Verschulung des Studiums zu erwähnen. Wobei die PH, Abteilung Aarau dies als Folge des Bologna-Prozesses sieht. *„Eine stärkere Lehrgangsstruktur mit eigentlich weniger Freiheit als vorher in gewissen Sinne. Aber gesagt wurde ihnen im Vorfeld, mit Bologna habt ihr dann mehr Freiheit. Und das Gegenteil ist eingetreten. Das müssen wir so sehen. Und ich denke, dass ist das Hauptproblem, äh.. das ist das Hautproblem.“*⁶¹⁶

Hier befindet sich eben das Hauptproblem des Versprechens. Obwohl grundsätzlich eine Verschulung nicht zwingend negativ bewertet wird. Argumentiert wird dies dadurch, dass es sich um Lehrerbildung und kein traditionelles universitäres Studium handelt.⁶¹⁷ An der PH Wien handelt es sich nach wie vor um ein lineares Studium. Der Grund liegt darin, dass in der Umsetzung der Modulstruktur zwar formal der Studienplan in Modulen ausgewiesen ist, aber es nach den Interviewaussagen es keine Module in der Umsetzung gibt⁶¹⁸

TREMP 2006 schreibt in seinem Text, dass es zwischen zwei unterschiedliche Überlegungen hinsichtlich des Modularisierungskonzeptes zu unterscheiden ist. Erstens wird das

⁶¹⁴ III/3, S. 6, 14-18.

⁶¹⁵ III/4, S. 3, 8-10.

⁶¹⁶ IV/2, S. 3, 26-30.

⁶¹⁷ Vgl. IV/4, S. 6, 19-24.

⁶¹⁸ III/2, S. 2, 3-7.

Modul formal-organisatorisch bestimmt und zweitens ergänzend inhaltlich ausgelegt.⁶¹⁹ Diese erste Überlegung hat an den PHs stattgefunden die zweite Überlegung der Ergänzung ist unterschiedlich weit fortgeschritten. Es erscheint wie bereits erwähnt der Eindruck, dass an die PH Wien eher noch mit grundsätzlichen Diskussionen der Modularisierung und Leistungspunktesystem zu kämpfen haben, als mit Folgen und Verbesserungen. An der PH Wien ist lediglich von einem Grundstock der Modularisierung die Rede, mit dem vorerst einmal ein Jahr gearbeitet werden kann. An der PH, Abteilung Aarau hingegen wird bereits an einem neuen Studienplan gearbeitet.⁶²⁰ Zu beachten ist hier die Zeit der Umstellung.

Ein weiterer Unterschied zeigt sich, dass an der PH Wien die zeitliche Problematik eine bedeutende Rolle spielte. Wobei diese Schwierigkeit eindeutig nicht primär bei der Pädagogischen Hochschule, sondern bei den Verantwortlichen zu suchen ist und ebenso keine Bologna-Ursachen hat. Aus diesem Grund ging es nach Angaben der Beteiligten in erster Linie um die organisatorische Umsetzung der Bologna-Struktur und weniger um die inhaltliche Gestaltung. In den Interviews wird deutlich, dass die Beteiligten offensichtlich in Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess hauptsächlich die Ausweisung in Modulen und Bewertung in ECTS beschäftigt. Alle weiteren Ziele werden nach den Interviewaussagen im Laufe der Zeit bearbeitet beziehungsweise laufen an. Die logische Folge ist, dass die Beteiligten inhaltlich kaum Unterschiede im Curriculum sehen. Abschließend stellt die Nicht-Vereinbarkeit des Bologna-Prozesses mit dem Dienstrecht der Lehrenden ein Hauptproblem der PH Wien dar. Diese fundamentalen Schwierigkeiten stellen große personelle und politische Probleme dar. Auch die Qualität der Lehre wird in Frage gestellt.

Im **zweiten Teil** des Vergleiches der beiden Pädagogischen Hochschulen werden folglich die „Kategorien“ Mitten im Prozess (1), Gesetzliche und personelle Problematik (2), der Pädagogischen Hochschule Wien und Verwaltungsaufwand (4) und Prozess und Folgen (5) der Pädagogischen Hochschule, Abteilung Aarau aufgegriffen. Die in Klammer stehenden Zahlen zeigen, um es nochmals zu betonen, die Position der „Kategorien“ an. Daraus wird klar, dass diese Punkte besonders an der PH Wien, welche nicht in erster Linie mit dem Bologna-Prozess zusammenhängen, klar zu den dominanten Themen des Prozess zählen.

⁶¹⁹ Vgl. Tremp 2006, S. 288.

⁶²⁰ Vgl. III/3, S. 3, 17-18 und Vgl. IV/1, S. 7, 14-16.

6.5.2.6 Pädagogische Hochschule Wien

Die Interviewauswertung ergab, wie sich aus den „Kategorien“ ablesen lässt, große administrative, zeitliche, politische und personelle Probleme. Ein sehr großes Thema stellt die zeitliche Rahmung dar, welche zur Folge hat, dass inhaltliche Reformen kaum stattfinden konnten, da die organisatorischen Schwierigkeiten bis zum Start der Pädagogischen Hochschule am 1. Oktober 2007 im Vordergrund standen.⁶²¹ Auf programmatischer Ebene ist diese „Mitten im Prozess“-Situation im aktuellen Curriculum aufgrund des Vermerkes: *„Entwurf – vorbehaltlich der Genehmigung durch das Rektorat und der Nichtaufhebung seitens des BMUKK“*⁶²² deutlich sichtbar. Im Weiteren unterliegt die PH Wien der politischen Handhabung. Es wird das Hochschulgesetz umstritten, sowie von fehlenden Vorgaben seitens des Dienstgebers die Rede ist. Bei der Erhebung der Daten im Dezember 2007 fehlte ein neues Dienstrecht für die Lehrenden.⁶²³ Einhergehend mit dem fehlenden Dienstrecht geht, wie auf programmatischer Ebene sichtbar ist, die doppelte Ausweisung in Semesterwochenstunden und ECTS. Diese Probleme dominieren und bestimmen den Prozess und beeinträchtigen den Arbeitsfortschritt.

6.5.2.7 Pädagogische Hochschule, Sekundarstufe I, Abteilung Aarau

Die „Kategorien“ Verwaltungsaufwand (4), Prozess und Folgen (5) stellen eine eher nachrangige Rolle dar. Neben den vorher bereits besprochenen „Kategorien“ stellt der höhere administrative Aufwand einige Diskussionspunkte bei den Beteiligten dar. Der Prozess an sich wurde zwar als intensiv beschrieben, wird jedoch insgesamt positiv gesehen. Die diskutierten Folgen wurden größtenteils bereits im ersten Teil der Mobilität besprochen. Abschließend wird von den Beteiligten von geschaffenen, hochkomplexen Studiengängen, welche schwer zu administrieren sind, gesprochen.⁶²⁴ Das Bild von komplexen Studiengängen kann bei der Betrachtung des Aufbaus des Studiums mäßig nachvollzogen werden.⁶²⁵ Im Vergleich mit der PH Wien, aber auch den beiden Universitäten, an denen sich ein ähnlich komplizierter Ablauf darstellt, wirkt der Aufbau weniger komplex. Es liegt zwar nicht im Sinne Bologna, auf der politischen Ebene werden schließlich leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse gefordert, jedoch ist anscheinend ein höherer Komplexitätsgrad notwendig, wie die Beispiele aufzeigen.

⁶²¹ Vgl. Kapitel 5.3, „Kategorie“, „Mitten im Prozess“.

⁶²² Vgl. http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, S. 1-249, 13.06.08.

⁶²³ Vgl. Kapitel 5.3, „Kategorie“, gesetzliche und personelle Problematik.

⁶²⁴ Vgl. Kapitel 5.4 „Kategorie“, Verwaltungsaufwand und Prozess und Folgen.

⁶²⁵ Vgl. http://www.fhnw.ch/ph/isek1/bachelor/sek_1_aarau/aufbau-des-studiums, 16.06.08.

Zusammenfassend können zwar einige Gemeinsamkeiten und ähnliche Schwierigkeiten im Umsetzungsprozess gefunden werden, jedoch zeigt die PH Wien im Vergleich zur PH, Abteilung Aarau noch einige grundlegendende Probleme und fehlenden Rahmenbedingungen wie beispielsweise das fehlende Dienstrecht der Lehrenden. Es muss jedoch bedacht werden, dass die PH, Abteilung Aarau bereits 2003 umstellte, im Gegensatz zur PH Wien, welche mit 1. Oktober 2007 startete. Somit beschäftigten sich bei der Erhebung der Interviews im Dezember 2007 die Beteiligten sich noch mit grundlegenden Punkten und Anlaufschwierigkeiten. Die PH, Abteilung Aarau zeigt bereits Erfahrungen und ist mit Folgen und Verbesserungen zur Zeit der Interviewerhebung im März 2008 beschäftigt.

6.5.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann eine gewisse Diskrepanz zwischen den grundsätzlichen Zielen und Forderungen Bolognas und den Argumenten welche durch die Interviews vorgefunden wurden, gesehen werden.

Im ersten Teil der Modularisierungsdiskussion wird deutlich, dass zwar formal den Bologna-Richtlinien gefolgt wird, jedoch die Hauptintension Bolognas, beispielsweise die Förderung der Mobilität bei den Beteiligten eine nachrangige Rolle einnimmt. Interessant ist der Aspekt, dass keine Interviewaussagen von einer Reflexion bezüglich der Zielführung, der Förderung der Mobilität durch diese und jene Intension berichten. Offensichtlich wird von den Beteiligten nicht reflektiert, wie die Studienordnung geändert werden müssen, damit die Mobilität tatsächlich erhöht wird. Die Beteiligten beschäftigen sich mit den einzelnen Elementen der Umsetzung, nicht aber mit dem gesamten Konzept. Möglicherweise liegt die Ursache darin, dass Bologna den Rahmen, indem sich die Beteiligten bewegen können, relativ groß absteckt. Die Interviewauswertung zeigt folglich unterschiedliche Formen der Modularisierung, wie auch Kreditierung auf. Auch wenn Modularisierung nicht zwingend an das Leistungspunktesystem geknüpft ist, so zeigen die Diskussionen, dass die beiden Aspekte kaum auseinandergehalten beziehungsweise meist in Zusammenhang gesehen werden. *TREMP* schreibt in seinem Aufsatz, dass alle Module mit Kreditpunkten bemessen werden. „Diese haben die Semesterwochenstunden abgelöst und beschreiben im Gegensatz zu diesen nicht die Präsenzverpflichtung, sondern den (unterstellten) studentischen Studienaufwand.“⁶²⁶

⁶²⁶ Tremp 2006, S. 288.

Die Diskussionen rund um das ECTS-System zeigen bei allen vier Beispielen nach wie vor eine Teaching-Workload-Perspektive auf. Es werden die Lehrpläne weiterhin über die Lehrleistung definiert, wie in der Quieranalyse deutlich dargestellt wurde. Somit ist die Umstellung des Fokus von Teaching zu Student-Workload, wie es in den Bologna-Kriterien gefordert wurde, nicht umgesetzt worden. Zwar wird formal in ECTS-Punkte ausgewiesen, jedoch hat sich hinsichtlich des Fokus nichts geändert.

Diese Nicht-Umsetzung hat mehrere ursächliche Gründe, die gesetzliche Vorgaben der doppelten Ausweisung in ECTS und Semesterwochenstunden, das Dienstrecht usw. Es erscheint der Eindruck, dass die Beteiligten nicht wissen, wie damit umgegangen werden soll. Daraus resultieren Diskussionen über das Verhältnis von ECTS zu Semesterwochenstunden.

Ein weiteres Kernproblem, welches in den Interviewaussagen immer wieder diskutiert wurde, ist die Reihenfolge der Module. Nach *TREMP* lassen solche Bemühungen und Zusammenhänge den modularisierten Studiengang wieder einem Lehrgang annähern.⁶²⁷

*„Trotz Modularisierung besteht ja in der Regel eine Studiengangsarchitektur mit aufeinander aufbauenden und aufeinander bezogenen Modulen, was eine völlig flexible Gestaltung der Studienzeit ausschließt.“*⁶²⁸

Nach *RATGEB* ist für eine optimale Nutzung der vorhanden personellen und räumlichen Ressourcen eine Zuteilung der Module unumgänglich. Als Folge ist eine Bürokratisierung und Reduzierung der ursprünglich geplanten Individualisierung.⁶²⁹ An beiden Beispieluniversitäten wird eine gewisse Reihenfolge empfohlen, da gewisse Module aufbauend gestaltet sind und sofern keine Studienzeitverzögerung entstehen soll. An den pädagogischen Hochschulen zeigt sich ein, nach wie vor, lineares Studium mit einigen Wahlmöglichkeiten.

Abschließend wird kurz eine Umfrage zur Modularisierung an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz dargestellt, um aufzuzeigen, dass die dargestellten Phänomene und Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Modularisierung überall vorhanden sind.⁶³⁰

Auf Fragen nach Definition, Größe und Ablauf von Modulen wird folglich kurz eingegangen. Die Antworten auf die Frage, wie ein Modul zu definieren ist, gehen von allgemeinen

⁶²⁷ Vgl. Tremp 2006, S. 293.

⁶²⁸ Keller 2006, S. 313.

⁶²⁹ Vgl. Hardegger Rathgeb 2006, S. 334-335.

⁶³⁰ Vgl. Heitzmann, Anni/ Messner, Helmut/ Niggli, Alois/ Pauli, Christine/ Reusser, Kurt/ Tremp, Peter 2006, S. 397-408.

Formulierungen bis hin zu exakten Angaben. Ebenso sind die Angaben hinsichtlich der Modulgröße sehr unterschiedlich. Zusammenfassend wurden in dieser Studie Module mit einer Größe von 0,75 bis 12 ECTS angegeben. Die Reihenfolge der Module zeigt ein ähnlich strukturiertes Basisstudium mit wenigen Wahlmöglichkeiten.⁶³¹

Der Bologna-Prozess nimmt nach *KELLER* mehrere gesellschaftliche Tendenzen auf. Erstens die Individualisierung und Flexibilisierung. Dieser Punkt ist in dem Bologna-Ziel des Lebenslangen Lernens zu sehen. Die zweite Tendenz ist die Globalisierung, auf welche der Bologna-Prozess mit einer Stärkung der europäischen Dimension und Steigerung der Attraktivität reagiert. Der ökonomische Einfluss zeigt sich in den zwei-Zyklen-System und der Begründung des ersten Zyklus welcher berufsqualifizierend sein soll. Die vierte und letzte Orientierung stellt die Wissensgesellschaft dar, in einem Europa des Wissens stellt die Forschung einen hohen Stellenwert dar. Diese Tendenzen hatten nach *KELLER* Einfluss auf die Erklärung von Bologna und daher auch auf die Modularisierung. Die durch Modularisierung entstehenden Baukästen sollen als geeignetes Mittel für den, von der Wirtschaft geforderten flexiblen Menschen dienen.⁶³²

Das zentrale Problem liegt in einem zu detaillierten Ausarbeiten und Auseinandernehmen der Forderungen, was zur Folge hat, dass schlussendlich nicht die Hauptintensionen, sondern die nicht intendierten Nebenfolgen eine sehr bedeutende Rolle einnehmen. Bologna bringt bestimmte Erwartungen durch Versprechungen an die Studierenden mit sich. Beispielsweise an der PH, Abteilung Aarau, das nicht eingehaltene Wahlversprechen an die Studierenden im Zusammenhang mit der Modularisierung, welches in den Interviews erwähnt wurde. Die Organisierbarkeit der Studiengänge wurde sozusagen zum leitenden Prinzip und schränkt die Wahlfreiheit zwangsläufig ein.

Es stellt sich folglich die Frage, was die Ergebnisse über die Bologna-Story als Ganzes aussagen. Zusammenfassend wurden auf politischer Ebene klare Ziele seitens der Bologna-Intension gesetzt. Leicht vergleichbare akademische Abschlüsse, Einführung des Leistungspunktesystems, Förderung der Mobilität, der Kooperation bei der Qualitätssicherung und der europäischen Dimension im Hochschulwesen, lebenslanges Lernen, Hochschuleinrichtung und Studierende und die Förderung der Attraktivität stellen die ersten Bologna-

⁶³¹ Vgl. Heitzmann, Anni/ Messner, Helmut/ Niggli, Alois/ Pauli, Christine/ Reusser, Kurt/ Tremp, Peter 2006, S. 397-408.

⁶³² Vgl. Keller 2006, S. 306-307.

Ziele dar. Als Nebenfolgen dieser Ziele sind unterschiedliche Typen der Modularisierung, ein hoher Spezifikationsgrad, komplexe Umrechnungsformeln von Semesterwochenstunden in ECTS, usw. entstanden.

Diese Nebenfolgen beschäftigen die Betroffenen und bestimmen somit den Diskurs. Die Beteiligten thematisieren somit den Prozess an der Architektur des Studienplanes. Es wird der politische Diskurs, die Bologna-Ziele, in den technisch, administrativen Bereich transformiert. Die Organisation, Administration beschäftigen die Betroffenen am beständigsten, was durch die Interviewaussagen bestätigt werden kann. Allein die Bezeichnung und Wertigkeit der ausgearbeiteten „Kategorien“ lässt diesen Rückschluss zu. Das hier vermittelte Bildungsverständnis weist sich über modularisierte Einzelelemente, deren Zusammenwirken theoretisch ist und in der Addition liegt, aus.

Abschließend spiegelt sich hier, die Umkehrung von Mittel und Zweck. Auf programmatischer Ebene wurde das Mittel sozusagen zum Zweck. Die Studienarchitektur wurde zum Selbstzweck der Beteiligten eingelöst, sozusagen eine mehr oder weniger plausible Bologna-Struktur erfunden. Wie die Beispiele in der Queranalyse aufzeigen ist der ursprüngliche Sinn unterwegs verlorenen gegangen. Der politische und bildungsbezogene Zweck existiert nur noch formal. Was sich deutlich durch die Nebenfolgen, welche den Prozess dominieren aufzeigt und die Hauptpunkte nebensächlich werden lässt.

7 Resümee und Ausblick

Diese Diplomarbeit hat sich zum Ziel gesetzt, eine Darstellung der unterschiedlichen Umsetzungen und Interpretationen des Bologna-Konzeptes am Beispiel von zwei Universitäten und zwei Pädagogischen Hochschulen aufzuzeigen. Es soll die Diskrepanz zwischen den Inhalten und Zielen Bolognas und den Punkten, welche die Beteiligten beschäftigen, aufgezeigt werden.

Die zentrale Forschungsfrage lautet wie folgt:

„Werden die Grundprinzipien des Bolognas-Prozesses in den Studienordnungen der vier dargestellten Bachelor-Studiengänge von den zuständigen Studienkomitees umgesetzt?“

Als Teilfragen der Forschungsfrage ergeben sich daraus:

- *„Werden die Grundprinzipien im Bachelor-Studium Bildungswissenschaft der Universität Wien umgesetzt?“*
- *„Werden die Grundprinzipien im Bachelor-Studium Erziehungswissenschaft der Universität Zürich umgesetzt?“*
- *„Werden die Grundprinzipien im Bachelor-Studium Lehramt an Hauptschulen der Pädagogischen Hochschule Wien umgesetzt?“*
- *„Werden die Grundprinzipien im Bachelorstudiengang Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule, Sekundarstufe I, Abteilung Aarau umgesetzt?“*

Nach einer kurzen Einführung in das Thema, wurde eine Darstellung des Bologna-Prozesses in Österreich und der Schweiz gegeben. Im dritten Kapitel Methodik wurde vorerst die Forschungsfrage und der theoretische Hintergrund der Methode, also das Design ausführlich behandelt. Im Weiteren wurde das empirische Vorgehen nach MAYRING ausgewiesen. Das verwendete Design, Aarauer Lehrplannormal nach HOPMANN/KÜNZLI, rechtfertigt den Aufbau der Arbeit und den Zusammenhang der einzelnen Ebenen.

Im ersten Schritt, der Darstellung der Beispiele, wurden vorerst die Bologna-Ziele kurz erläutert. Folglich wurden die vier auserwählten Beispiele anhand der ersten neun Bologna-Ziele dargestellt. Im zweiten Schritt wurden die 17 Interviews mit den Betroffenen mit Hilfe MAYRINGS ausgewertet. Im fünften Kapitel zeigt die Analyse der Interviews unterschiedliche Sichtweisen sowie Probleme mit der Umsetzungspraxis des Bologna-Prozesses deutlich auf.

Im Schlusskapitel wurden die Ergebnisse in der Queranalyse diskutiert. Die Diskrepanz zwischen den von Bologna gesetzten Zielen und die „wahren“ Inhalte, welche die Beteiligten im Rahmen des Prozesses beschäftigten, wurden sichtbar. Sowie auch die Ziele auf den unterschiedlichen Ebenen verschiedene Formen annahmen.

Diese Arbeit zeigt auf, dass bei den Beteiligten nicht die Hauptintentionen Bolognas, sondern die nicht intendierten Nebenfolgen den Prozess dominieren. Folglich wird in den Interviews immer wieder über den weiteren Verlauf diskutiert, sowie an Verbesserungen, Änderungen usw. gearbeitet wird.

Die vorliegende Arbeit soll aufdecken, dass Bologna unterschiedlich genutzt wurde und wahrscheinlich auch weiterhin wird.⁶³³ Teilweise zeigt sich die alte Lehrstuhlpalette wieder. Die unterschiedlichen Typen der Modularisierung und die Umrechnungsdebatte in ECTS fordern Folgeprobleme. Spannend gestaltet sich in Zukunft der Umgang mit den Nebenfolgen Bolognas, da diese, wie sich bei der Queranalyse zeigte, offensichtlich den Prozess dominieren. Im Weiteren werden von den Beteiligten die anbahnende Schwierigkeit des Überganges vom Bachelor zur Master und auch die Übertritte von den Pädagogischen Hochschulen kommenden Leute hinsichtlich der Anrechnungen etc. und ergänzenden Modulen gesehen. Sowie auch die Gestaltung des dritten Zyklus noch einiger Diskussionen bedarf. Interessant ist auch der weitere Arbeitsverlauf hinsichtlich einer Steigerung der Mobilität. Da, wie aus den Interviews herausgelesen werden konnte, momentan von keiner steigenden Zahl der mobilen Studierenden die Rede ist. Einen sehr spannenden Dialog gibt weiterhin die Forschungsdebatte speziell im Zusammenhang mit den Pädagogischen Hochschulen auf. Es zeigt sich eine sehr spannende Situation, besonders hinsichtlich der weiteren Entwicklung. Trotz all der Schwierigkeiten wird seitens der Beteiligten immer wieder der positive Aspekt der Entwicklung betont. Die nicht intendierten Nebenfolgen dominieren den Prozess, dennoch hat Bologna in der Hochschulentwicklung eine sehr bedeutende Rolle und Wirkung. Wie bereits nach *KELLER* im Kapitel 6.5.3 betont, nimmt der Bologna-Prozess mehrere gesellschaftliche Tendenzen auf.

⁶³³ Siehe Kapitel 6.5.

8 Literaturverzeichnis

- Aargauisches Institut für Oberstufenlehrkräfte: Didaktikum. Sereal-Studienplan. – Aarau: Aargauisches Institut, November 1996.
- Aigner, Edith: Der Bologna-Prozess. Reform der europäischen Hochschulbildung. Chancen der Informations- und Kommunikationstechnologie. – Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner, 2002.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. – Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2006.
- Eckardt, Philipp: Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulproblematik. - Norderstedt: Books on Demand GmbH Verlag, 2005.
- Elsen, Susanne: Schöne neue (Hochschul-)Welt: Anmerkungen zur Reform der europäischen Hochschullandschaft. Aus: Steinmetz, Bernd/ Elsen, Susanne: Der Bologna-Prozess in Europa. Eine Herausforderung für die Ausbildung in der sozialen Arbeit in Deutschland. Symposium. – Trier 20./21. Juni 2002, Bertuch Verlag, 2002, S. 43-50.
- Fachhochschule Aargau, Nordwestschweiz (FHA), Departement Pädagogik: Studienplan. Die Diplomstudiengänge an der FHA Pädagogik. – Aarau, 11. Dezember 2002.
- Gieré, Andri: Zulassung zum Hochschulstudium in der Schweiz. Aus: Hanft, Anke/Müskens, Isabel (Hrsg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. - Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, 2005, S. 63-66.
- Glinka, Hans-Jürgen: Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. – Weinheim, München: Juventa Verlag, Edition soziale Arbeit, 1998.
- Gromann, Petra: Pro und Contra BA/MA oder Diplom für die Studiengänge der Sozialen Arbeit: Der Studiengang „Bachelor of Arts: Soziale Arbeit (BASA online)“ der Fachbereiche Sozialwesen der Fachhochschulen Fulda, Koblenz, Potsdam, akkreditiert von der AHPGS. Aus: Steinmetz, B./Elsen, S. /Seibel, F.W. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess in Europa. Eine Herausforderung für die Ausbildung in der Sozial-

len Arbeit in Deutschland! Symposium, - Trier 20./21. Juni 2002: Weimar: Verlag Bertuch, 2004, S. 99-102.

Hagemann, Susanne: Translationswissenschaft und der Bologna-Prozess. BA/MA-Studiengänge für Übersetzen und Dolmetschen im internationalen Vergleich. – Germersheim: SAXA Verlag Köln, 2005.

Hardegger Rathgeb, Elisabeth: Erfahrungen mit der Modularisierung an der Pädagogischen Hochschule Zürich unter Berücksichtigung einer stufenspezifischen Perspektive (Vorschulstufe). Aus: Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Beiträge zur Lehrerbildung. Modularisierung an pädagogischen Hochschulen und die Folgen – eine Zwischenbilanz. 24. Jahrgang, Heft 3, 2006, S. 333-339.

Heitzmann, Anni/Messner, Helmut/Niggli, Alois/Pauli, Christine/ Reusser, Kurt/ Tremp, Peter: Modularisierung an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Umfrage. Aus: Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Beiträge zur Lehrerbildung. Modularisierung an pädagogischen Hochschulen und die Folgen – eine Zwischenbilanz. 24. Jahrgang, Heft 3, 2006, S. 397-408.

Hopmann, Stefan/Künzli, Rudolf: Topik der Lehrplanung. Aus: Schweizer Gesellschaft für Bildungsforschung mit Unterstützung der Schweizerischen Akademie der Geisteswissenschaften.(Hrsg.): Bildungsforschung und Bildungspraxis. Education et recherche. – Freiburg, Schweiz: Universitätsverlag, 16. Jahrgang, Nummer 2, 1994, S. 161-183.

Hopmann, Stefan/ Künzli, Rudolf: Konzeption und Zugänge: Entscheidungsfelder der Lehrplanforschung. Aus: Aus: Künzli, Rudolf/ Hopmann, Stefan: Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. – Chur/Zürich: Verlag Rüegger, 1998, S. 17-34.

Hopmann, Stefan/Künzli, Rudolf: Entscheidungsfelder Lehrplanarbeit. Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung. Aus: Criblez, Lucien/Gautschi, Peter/Monico, Pia Hirt/Messner, Helmut (Hrsg.): Lehrpläne und Bildungsstands. Was Schülerinnen

- und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli. – Bern: h.e.p. Verlag, 2006, S. 31-60.
- Keller, Hans-Jürgen: Die Modularisierung und der Bologna-Prozess. Aus: Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Beiträge zur Lehrerbildung. Modularisierung an pädagogischen Hochschulen und die Folgen – eine Zwischenbilanz. 24. Jahrgang, Heft 3, 2006, S. 303-314.
- Keller, Josef A./Novak, Felix: Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe, Praxisorientierung, Reformideen. –Breisgau: Herder Freiburg, 1993.
- Klein, Magnus: Die Studienabschlüsse Bachelor und Master. Entwicklung und Auswirkung der neuen Studienstruktur auf das deutsche Hochschulsystem. - Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2007.
- Kurth, Hans: Ein Informationssystem für schweizerische Hochschulen. - Dissertation der Rechts- und staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich: Juris Druck + Verlag Zürich, 1970.
- Künzli, Rudolf: Einleitung. Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung. Aus: Künzli, Rudolf/ Hopmann, Stefan: Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. – Chur/Zürich: Verlag Rüegger, 1998, S. 7-14.
- Künzli, Rudolf: Lehrplanarbeit – Steuerung von Schule und Unterricht. Aus: Künzli, Rudolf/ Bähr, Konstantin/Fries, Anna Verena/Ghisla, Gianni/Rosenmund, Moritz/Selina-Müller, Gaby: Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. – Chur, Zürich: Verlag Rüegger, 1999, S. 11-30.
- Maasen, Oliver T.: Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. – Frankfurt am Main: Bankakademie Verlag GmbH, 2004.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007.

- Mayring, Philipp/ Gläser-Zikuda, Micheala (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2005.
- Nagel, Alexander-Kenneth: Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk. Akteure, Beziehungen, Perspektiven. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Ansgar Weymann. – Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2006.
- Seibel, Friedrich W.: Bologna docet? Aus: Steinmetz, B./ Elsen, S./ Seibel, F.W. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess in Europa. Eine Herausforderung für die Ausbildung in der Sozialen Arbeit in Deutschland! Symposium, Trier 20./21. Juni 2002 - Weimar: Verlag Bertuch, 2004, S. 19-26.
- Sidler, Fredy: Studiengangsprofile: Die Konzeption „outcome-orientierter“ Studiengänge. Profilierung von Studiengängen an Fachhochschulen am Beispiel Schweiz. Aus: Hanft, Anke/Müskens, Isabel (Hrsg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. - Bielefeld: UVW Universitäts-Verlag Webler, 2005, S. 28-51.
- Teichler, Ulrich: Gestufte Studiengänge und Studienabschlüsse: Studienstrukturen im Bologna-Prozess. Aus: Hanft, Anke/Müskens, Isabel (Hrsg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. - Bielefeld: UVW Universitäts-Verlag Webler, 2005, S. 6-24.
- Teichler, Ulrich: Hochschulsysteme und Hochschulpolitik, Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Aus: Hanft, Anke (Hrsg.): Studienreihe Bildung und Wissenschaftsmanagement. Band 1. – München/Berlin: Waxmann 2005, S. 24-132.
- Tremp, Peter: Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. Aus: Zeitschrift zur Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Beiträge zur Lehrerbildung. Modularisierung an Pädagogischen Hochschulen und die Folgen. 24. Jahrgang, Heft 3, 2006, S. 286-294.
- Pädagogische Hochschule: Bachelor- und Master-Studienführer 2008/2009. – Brugg: Fachhochschule Nordwestschweiz, 2007.
- Pädagogische Hochschule: Studienplan. Die Diplomstudiengänge an der FHA Pädagogik. – Aarau: Fachhochschule Aargau, Nordwestschweiz, 11. Dezember 2002.

Pädagogische Institut, Institut für Sonderpädagogik: Wegleitung für das Bachelor-Studium im Fach Erziehungswissenschaft an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. – Zürich, 1. Auflage, 1. April 2006.

Pechar, Hans/ Pellert, Ada: Internationalisierung österreichischer Universitäten. Aus: Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf. 23. Jahrgang, Heft 1/1999.

Pellert, Ada: Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess an Österreichischen Hochschulen. Aus: Hanft, Anke/Müskens, Isabel (Hrsg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. - Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, 2005, S. 10-13.

Studienberatung, Pädagogisches Institut der Universität Zürich: Studienführer Pädagogik. – Zürich, Ausgabe September 2003.

8.1 Internetlinks

Balzer, Philipp: Mail vom 01.11.07, 21:06:36.

Bolleter, Sarah: Bologna- und ECTS-Begriffe. –Fachstelle Studienreform UZH: Universität Zürich, 2005. <http://www.studienreform.unizh.ch>, 24.11.07.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005. Berichtszeitraum 2000-2004: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12560/bologna_bericht_05.pdf, 14.04.07.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.xml, 24.11.07.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Hochschul-Curriculaverordnung 2006: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13784/hcvo_06_entwurf.pdf, 26.11.07.

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: http://www.bmwf.gv.at/euinternationales/bolognaprozess/ministerinnenkonferenz_07/, 31.05.08.

Fachhochschule Nordwestschweiz: <http://www.fhnw.ch/bachelor-und-master>, studienfuehrer, 17.11.07.

Fachhochschule Nordwestschweiz: Download-Dokumente Abteilung Sekundarstufe I Aarau: <http://www.fhnw.ch/ph/isek1/download/abteilung-sekundarstufe-I-aarau>, 17.11.07.

London Kommuniqué 2007:
http://www.bmwf.gv.at/euinternationales/bolognaprozess/ministerinnenkonferenz_07/,
31.05.08.

Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan Pädagogik 2002:
[http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/StudienplanPaedagogik_2002\(11-06\).pdf](http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/StudienplanPaedagogik_2002(11-06).pdf),
30.11.07.

Institut für Bildungswissenschaft: Anmerkungen zum Studienplan 2002:
<http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/Freie%20Wahlf%C3%A4cher%20ANMERKUNGEN.pdf>, 30.11.07.

Institut für Bildungswissenschaft: FAQs zum Studienplan 2002:
http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/FAQs_FREIE_WAHLFAECHER.pdf,
30.11.07.

Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan BA-Studium (Curriculum):
http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/Studienplan_BA-Studium.pdf, 30.11.07.

Institut für Bildungswissenschaft: Basisinformationen BA-Studium:
http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/Basisinformation_BA-Studium.pdf, 30.11.07.

Institut für Bildungswissenschaft: Orientierungsplan BA-Studium:
http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/Orientierungsplan_BA-Studium.pdf, 30.11.07.

Institut für Bildungswissenschaft: Modulübersicht BA-Studium:
<http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/Moduluebersicht%2001-09-2007.pdf>, 30.11.07

Institut für Bildungswissenschaft: FAQs BA-Studium:
<http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/FAQs.pdf>, 30.11.07.

Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan MA-Studium (Curriculum):
http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_147.pdf, 10.02.08.

Pädagogische Hochschule Wien: <http://www.phwien.ac.at/>, 18.11.07.

Pädagogische Hochschule: Curriculum für das Bachelor-Studium. Lehramt an Hauptschulen: http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf, 18.11.07.

Pädagogische Hochschule Wien: Was ist neu?: http://www.phwien.ac.at/downloads/infopresse280607_final.pdf, 18.11.07.

Pädagogische Hochschule Wien: Organisationsplan der Pädagogischen Hochschule Wien: <http://www.phwien.ac.at/organisation/downloads/Organisationsplan.pdf>, 18.11.07.

Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Grundsätze für die nähere Gestaltung der Curricula und der Prüfungsordnungen (Hochschul-Curriculaverordnung 2006 – HCVO): http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/13784/hcvo_06_entwurf.pdf, 19.11.07.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Beschlussreifer Entwurf: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13784/hcvo_06_entwurf.pdf, 20.01.08.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Dreieck	Dieses wurde im Diplomandenseminar (bei Prof. Hopmann) am 13.06.07 diskutiert und erstellt.	S. 17
Abbildung 2 Matrix	Hopmann, Stefan/Künzli, Rudolf: Topik der Lehrplanung. Aus: Schweizer Gesellschaft für Bildungsforschung mit Unterstützung der Schweizerischen Akademie der Geisteswissenschaften.(Hrsg.): Bildungsforschung und Bildungspraxis. Education et recherche. –Freiburg, Schweiz: Universitätsverlag, 16. Jahrgang, Nummer 2, 1994, S. 172.	S. 21
Abbildung 3 Modulstruktur	http://www.phwien.ac.at/studien/downloads/Curriculum_PH_HS1.pdf , S. 8, 20.01.08.	S. 44
Abbildung 4 Das Q2E-Modell	http://www.fhnw.ch/ph/ife/dienstleistungen/q2e , 15.11.07	S. 50

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Eckdaten der Interviewten	Eigene Darstellung	S. 28
Tabelle 2 Bologna-Ziele	Eckhardt 2005, S. 47.	S. 97
Tabelle 3 ,Kriterienkatalog‘	Eigene Darstellung	S. 98
Tabelle 4 Vorlesungsverzeichnis	Vgl. http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=1901&semester=S2008 , http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=1901&semester=S2007 , 10.06.08	S. 102

A Anhang (CD-ROM)

Interviewtranskriptionen Nr. 1 - 17

Sämtliche online verfügbare Studienpläne

Sämtliche verwendete Online-Daten

LEBENS LAUF

Persönliche Angaben

Name:	Melanie Holzinger-Neulinger
Adresse:	Heinreichs 36, 3920 Groß Gerungs
E-Mail:	h.mel@gmx.at
Familienstand:	ledig
Eltern	Josef und Ingeborg Holzinger-Neulinger
Geburtsdatum	16.03.84
Geburtsort	Zwettl, Niederösterreich
Staatsangehörigkeit:	Österreich

Ausbildung

1990-1994	Volksschule Groß Gerungs, Niederösterreich
1994-1998	Hauptschule Groß Gerungs, Niederösterreich
1998-2003	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe mit dem Schwerpunkt Humanökologie, Zwettl, Niederösterreich
6/2003	Reifeprüfung
Seit 10/2003	Studium Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Studienschwerpunkte Schul- und Medienpädagogik
3/2005-3/2007	Ausbildung zum Legasthenie- und Dyskalkulietrainer beim Ers- ten österreichischen Dachverband Legasthenie (EÖDL)
9/2005	Absolvierung der 1. Diplomprüfung