

Bernhard GRITSCH¹ & Martin EBNER (Graz)

Lehramtsstudium „Sekundarstufe Allgemeinbildung“ im Verbund – ein Pilotprojekt

Zusammenfassung

Mit dem Studienjahr 2015/2016 trat nach zweijähriger intensiver Entwicklungsarbeit von insgesamt acht Universitäten und Pädagogischen Hochschulen mit mehr als 300 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im südöstlichen Raum Österreichs ein gemeinsames Curriculum für das Lehramtsstudium „Sekundarstufe Allgemeinbildung“ auf Basis gesetzlicher Bestimmungen, die eine solche Zusammenarbeit ausdrücklich intendieren, in Kraft. Der folgende Beitrag der beiden Autoren, die in allen zentralen Projektgruppen dieses Pilotprojekts vertreten waren, stellt die wesentlichen Meilensteine in organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht dar, wirft einen Blick auf die bildungspolitischen Auswirkungen und reflektiert kursorisch zentrale operative Entscheidungen und den Implementierungsprozess.

Schlüsselwörter

Lehramtsstudium, Sekundarstufe, Verbund, Universitäten, Pädagogische Hochschulen

¹ E-Mail: bernhard.gritsch@kug.ac.at

Teacher training in regional association of post-secondary educational institutions – A pilot project

Abstract

In the academic year 2015/2016, a corporate curriculum for the teacher training degree programme – secondary school teacher accreditation – was launched in southeastern Austria. Over two years of intensive development by over 300 participants at eight universities and teacher training colleges, this new curriculum was built on the basis of recent legal regulations, which were intended to foster such cooperation between educational institutions. This paper, written by two individuals who participated in all of the main project groups of this pilot project, describes the essential features of the organization and content, examines the effect of education policy, and offers some brief reflections on the main operational decisions and the implementation process.

Keywords

Teacher training, secondary level, regional association, universities, teacher training colleges

1 Einleitung

Mit dem Regierungsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2008-2013 erfolgte der Startschuss für eine Bildungsreform, die u. a. an der Lehrer/innenbildung als Schlüsselfaktor für unterrichtliche Qualitätsentwicklung ansetzte: „In Erwägung der Herausforderungen, die durch die gesellschaftliche Entwicklung auf PädagogInnen [sic] zukommen, muss das System der österreichischen LehrerInnenbildung [sic] nach qualitativen Gesichtspunkten weiterentwickelt werden, getragen von einer engen Kooperation zwischen den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen“ (BUNDESKANZLERAMT, o. A., S. 203). Qualitative Weiterentwicklung durch verstärkte interinstitutionelle Zusammenarbeit war also politisches Leitziel, zu deren Realisierung seit 2008 von ministerieller

Seite unterschiedliche Gruppen von Expertinnen und Experten eingesetzt sowie mehrere Konferenzen mit Stakeholdern abgehalten wurden.²

Mit dem Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen (Juli 2013) fand dieser Prozess seine legislative Konkretisierung (vgl. BUNDESKANZLERAMT, 2015b): Universitäten und Pädagogische Hochschulen, die in der Sekundarstufe Allgemeinbildung bisher Ausbildungsangebote für jeweils spezifische Schultypen gelegt hatten³, sollten sich in einer neuen Form, die den gesamten Bereich der Sekundarstufe (Altersgruppe der 10- bis 19-Jährigen) umfasst, inhaltlich und organisatorisch vernetzen und jeweilige Stärken – Wissenschaftsorientierung der Universitäten und Professionsorientierung der Pädagogischen Hochschulen – synergetisch zusammenzuführen. Im Herbst 2013 wurde das Kooperationsprojekt Entwicklungsverbund Süd-Ost in seiner derzeitigen Form mit acht Bildungsinstitutionen des südöstlichen Raums Österreichs ins Leben gerufen, mit dem Ziel, ein gemeinsames Curriculum zu erlassen und umzusetzen (vgl. ENTWICKLUNGSVERBUND SÜD-OST, 2014-2015a).⁴ Bevor wir auf

² Wir nennen sie hier summarisch und verweisen auf zusätzliche Informationen zu deren Arbeitsaufgaben und -ergebnissen sowie zur Genese der „Lehrer/innenbildung neu – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“: ExpertInnengruppe [sic], vier Stakeholderkonferenzen, Vorbereitungsgruppe, Entwicklungsrat und der jetzt im Amt befindliche Qualitätssicherungsrat, dem u. a. in seinem Aufgabenportfolio ein gesetzlich verbrieftes Stellungnahmerecht zu den neuen Curricula auf Basis nationaler und internationaler Reviews zusteht (vgl. BRAUNSTEINER, SCHNIDER & ZAHALKA, 2014, S. 1ff und 103ff).

³ Die Pädagogischen Hochschulen waren für die Ausbildung der Lehrenden in der Altersgruppe der 10- bis 14-Jährigen (Neue Mittelschule [NMS], vormals Hauptschule [HS]), Sekundarstufe I, zuständig, die Universitäten für die Altersgruppe der 10- bis 19-Jährigen (allgemeinbildende höhere Schulen [AHS] sowie berufsbildende mittlere und höhere Schulen [BHS und BMS], Sekundarstufe I und II).

⁴ Beteiligte Institutionen (in alphabetischer Reihenfolge): Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Karl-Franzens-Universität Graz, Kirchliche Pädagogische Hochschule Steiermark, Kunstuniversität Graz, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten, Pädagogische Hochschule Steiermark und Technische Universität Graz.

dessen konkrete Realisierung eingehen, werfen wir einen Blick auf zwei bildungspolitisch bedeutsame Aspekte dieser Verbundregelung.

2 Bildungspolitische Dimension

2.1 Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen?

Die einheitliche Ausbildung von Lehrenden der Sekundarstufe kann als politisches Signal auf dem Weg zu einer gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen (Sekundarstufe I) in Österreich verstanden werden und fügt sich damit in ein Bündel an Maßnahmen ein, die ebenso in diese Richtung zu deuten sind: Die Lehrpläne für die Sekundarstufe I sind, unabhängig vom Schultyp, bis auf kleine Ausnahmen identisch, das mit Dezember 2013 novellierte Dienstrecht hat für neu eintretende Lehrkräfte ab 2019 (und mittels Optionsmöglichkeit schon davor) eine grundsätzliche Harmonisierung der Gehälter in den unterschiedlichen Schultypen mit sich gebracht (vgl. BUNDESKANZLERAMT, 2015a) und im November 2015 trat die Bundesregierung mit dem Vorhaben zur Schaffung von Modellregionen für die Umsetzung einer gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen an die Öffentlichkeit, dessen konkrete Ausgestaltung derzeit Gegenstand politischer Verhandlungen ist (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, 2015b).

Unabhängig von der Frage, in welchem Ausmaß eine gemeinsame Schule in den nächsten Jahren realisiert wird, ist durch eine gemeinsame Ausbildung eine gleiche Qualität der Lehrenden an unterschiedlichen Standorten und Schultypen gewährleistet, gleich ob in Ballungszentren oder im ländlichen Bereich – ein nicht zu unterschätzender bildungspolitischer Schritt auf dem Weg, allen Kindern gleiche

Daneben schlossen sich postsekundäre Bildungsinstitutionen auch in den Verbänden Nord, Mitte und West zusammen, die derzeit unterschiedlich weit in der Konkretisierung von Kooperationen und Curricula gediehen sind.

Bildungschancen zu eröffnen und sich damit ein Stück weit dem Ideal von Bildungsgerechtigkeit anzunähern.⁵

2.2 Vermehrt Lehrende abseits von Ballungszentren?

Die damit im Zusammenhang stehende Hoffnung besteht darin, die Ausdünnung ländlicher Räume abseits der großen Ballungszentren und ihrer Speckgürtel zumindest bremsen zu können. Dafür könnten u. a. folgende Gründe sprechen: qualitative Aufwertung der NMS, zukünftig gleiche Gehälter, günstigere Lebenshaltungskosten im ländlichen Bereich verbunden mit einem Mehr an Lebensqualität im Gesundheits- und Umweltbereich, generell kleinere Schulen (vor allem NMS) und dadurch überschaubare Strukturen mit einem höheren Anteil sozialer Kontakte und kultureller Integration, ein im Verhältnis zu Stadtschülerinnen/Stadtschülern unterschiedliches Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten von Landschülerinnen/Landschülern mit positiven Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit von Lehrenden. Alle diese kursorisch angeführten Gründe sind Vermutungen und werden zukünftig empirisch zu prüfen sein.⁶

⁵ Daneben sind noch andere Faktoren und vor allem deren Interaktion für Bildungsdifferenzen bedeutsam, nämlich Integrationspolitik, Schicht und Migrationshintergrund (vgl. DEBUSCHEWITZ & BUJARD, 2014, S. 14).

⁶ Eine jüngere Erhebung aus den Jahren 2013/2014 brachte in Österreich das – doch erstaunliche – Ergebnis, dass Wohnen am Land und in Bezirkshauptstädten dem Leben in der Großstadt, unter bestimmten Bedingungen, mehrheitlich der Vorzug gegeben wird (vgl. WOHNNET MEDIEN GMBH, 2015).

3 Realisierung

3.1 Projektstruktur und Organisatorisches

Die Umsetzung des Projekts erfolgte in einer institutionenverbindenden, hierarchischen Struktur zunehmenden Konkretisierungsgrades: *Steuergruppe – Entwicklungsgruppen – Fachgruppen* (siehe Abb. 1).

Der *Steuergruppe*, bestehend aus Rektoratsmitgliedern, kam die Aufgabe zu, auf der gesetzlichen Basis die großen strategischen Leitlinien und Rahmenbedingungen (z. B. Dauer und inhaltliche Struktur des Studiums, Verteilung der ECTS-Anrechnungspunkte für die Bereiche Fach, Fachdidaktik, Bildungswissenschaftliche Grundlagen, Pädagogisch-Praktische Studien, Festlegung der Qualitätskriterien für das Lehrpersonal) vorzugeben und die Kommunikation nach außen zu führen.

Die *Entwicklungsgruppen*, bestehend aus Mitgliedern auf Leitungsebene, identifizierten u. a. legislative Unterschiede zwischen den Institutionen und erarbeiteten Vorschläge zu einheitlichen Regelungen im Verbund, entwarfen generelle studienrechtliche Bestimmungen, legten den verbindlichen Modulraster fest und fungierten insgesamt als Nahtstelle zwischen dem Strategischen und Operativen.

Die eigentliche curricular-inhaltliche Feinarbeit mit Entwurf der Qualifikationsprofile, Formulierung der Lernergebnisse und der zu erwerbenden Kompetenzen in den einzelnen Unterrichtsfächern sowie Fixierung der konkreten Lehrveranstaltungen fiel den *Fachgruppen* anheim.

Die Kommunikation, in Abb. 1 mit Pfeilen dargestellt, lief *top-down*, *bottom-up* und auch netzwerkartig; deren störungsfreien Fluss sicherten im Speziellen eine für das Projektmanagement verantwortliche Projektleitung, eine Online-Plattform und ein Austauschforum in Form sogenannter Curriculatage. Subgruppen wie z. B. den Arbeitsgruppen Recht, Studienorganisation und Technik sowie Anerkennung wurden spezifische Aufgaben übertragen, u. a. die Formulierung von Kooperationsverträgen, Satzungsregelungen und die Ermöglichung des Prüfungsdatenaustausches.

Kontinuierliche Abstimmung und Informationsaustausch mit den Schulbehörden wurde in Form einer sogenannten Resonanzgruppe sichergestellt.



Abb. 1: Projektstruktur; Abkürzungen: BWG = Bildungswissenschaftliche Grundlagen, PPS = Pädagogisch-Praktische Studien, Primar = Primarstufe, Sek AB = Sekundarstufe Allgemeinbildung, Sek BB = Sekundarstufe Berufsbildung⁷

⁷ Eine Grafik zur detaillierten Projektstruktur findet sich in RIPPITSCH & WILTSCH, 2015, S. 12.

3.2 Mobilität innerhalb des Verbunds

Aus der Entscheidung zu einem gemeinsamen Curriculum resultiert die Möglichkeit, an jeder der beteiligten Institutionen, sofern das Unterrichtsfach angeboten wird, Module zu absolvieren und Lehrveranstaltungsangebote zu nutzen. Inwieweit die Studierenden insbesondere auch bundesländerübergreifend dafür optieren, wird sich erst in den kommenden Jahren zeigen; zu erwarten ist, dass die Lehrveranstaltungsangebote der einzelnen Institutionen eigene Stärken besonders herausarbeiten werden, was wiederum der Qualität des Curriculums dienlich ist.

3.3 Studienarchitektur und -rahmen⁸

Die neue Studienarchitektur folgt mit dem Bachelor-/Mastersystem europäischen Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses. In Österreich sind Lehramtsstudien per Gesetz kombinationspflichtig, d. h., es sind grundsätzlich zwei Unterrichtsfächer zu wählen. Die jüngsten gesetzlichen Regelungen eröffnen allerdings auch die Option, ein Unterrichtsfach und eine Spezialisierung zu wählen. Im Entwicklungsverbund Süd-Ost wird die Spezialisierung „Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung“ erstmals angeboten.

3.3.1 Aufbau des Studiums

Die Steuergruppe des Entwicklungsverbunds Süd-Ost entschied sich auf Basis der gesetzlichen Möglichkeiten für ein vierjähriges Bachelor- und ein zweijähriges

⁸ Wir beziehen uns im Folgenden auf das 595 Seiten umfassende Curriculum für das Bachelorstudium sowie das 297 Seiten umfassende Curriculum für das Masterstudium des Entwicklungsverbunds Süd-Ost (vgl. ENTWICKLUNGSVERBUND SÜD-OST, 2014-2015b). Diese Curricula sehen 24 Unterrichtsfächer und zwei Spezialisierungen vor.

Masterstudium, wobei in Letzteres eine Berufseinführungsphase im Umfang von 30 ETCS-Anrechnungspunkten integriert ist (siehe Abb. 2).⁹

Bachelor-Studium	240 EC
a) Fachwissenschaft und Fachdidaktik pro Unterrichtsfach (20% Fachdidaktik)	95 EC (5 EC für PPS)
b) Bildungswissenschaftliche Grundlagen	40 EC (10 EC für PPS)
c) Pädagogisch-Praktische Studien (20 EC integriert in a und b)	
d) Bachelorarbeit (im Rahmen einer LV zu verfassen)	5 EC
e) Freie Wahlfächer	5 EC
Master-Studium	120 EC
a) Fachwissenschaft und Fachdidaktik pro Unterrichtsfach	20 EC
b) Bildungswissenschaftliche Grundlagen	20 EC
c) Pädagogisch-Praktische Studien	30 EC
d) Master-Arbeit /-prüfung	25 EC
e) Freie Wahlfächer	5 EC

Abb. 2: Gliederung des gemeinsamen Bachelor- und Masterstudiums sowie Zuordnung von ECTS-Anrechnungspunkten (hier mit EC bezeichnet)

In Abb. 2 ist zu erkennen, dass sowohl Bachelor- als auch Masterstudium auf den tragenden Säulen Fachwissenschaft (für künstlerische Fächer zusätzlich auch die künstlerische Ausbildung), Fachdidaktik, Bildungswissenschaftliche Grundlagen und Pädagogisch-Praktische Studien ruhen. Wie sind diese gewichtet?

⁹ Dienstrechtlich wird von einer einjährigen Induktionsphase für Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums gesprochen (vgl. dazu insbesondere die §§ 39 und 39a., BUNDESKANZLERAMT, 2015a). Unter den drei grundsätzlich möglichen Varianten, (1) Induktionsphase direkt nach dem Bachelorstudium ohne gleichzeitiges Masterstudium, (2) Induktionsphase integriert in das Masterstudium und (3) Induktionsphase nach Absolvierung des Masterstudiums, wurde Variante 2 präferiert. Die Auswirkungen dieser Entscheidung werden später reflektiert.

3.3.1.1 Stärkung der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (BWG)

Die gesetzlichen Rahmenvorgaben zur Gestaltung von Curricula sehen mit mindestens 60 ECTS-Anrechnungspunkten im Bachelor- und Masterstudium eine substanzielle quantitative Ausweitung der BWG gegenüber bisherigen Curricula vor (vgl. BUNDESKANZLERAMT, 2015b, S. 18). Diese konkreten Angaben speisen sich inhaltlich aus aktuellen Ergebnissen des Kompetenzdiskurses für Pädagoginnen und Pädagogen, die der Entwicklungsrat in seinen synoptischen Zielperspektiven (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, 2015a) formuliert hat. In den Curricula des Entwicklungsverbands Süd-Ost fanden diese in den „Kernelementen der Profession“ ihren Niederschlag:

- Diversität mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität
- Gender
- Global Citizenship Education
- Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung
- Medien und digitale Kompetenzen (EBNER, HARRICH & WABA, 2014)
- Sprache und Literalität.¹⁰

Diese Kernelemente wurden vornehmlich in den BWG, aber auch als Querschnittsmaterie in einzelnen Modulen der Fachcurricula verankert. Die ansehnliche quantitative Aufwertung der BWG (mehr als doppelt so viel *workload* wie in bisherigen universitären Curricula) entfachte äußerst kontroverse Diskussionen zum Ausmaß fachlicher und pädagogischer Ausbildungsanteile im Rahmen eines Lehramtsstudiums. Ein Kompromiss konnte mit der Zuteilung des o. a. gesetzlichen Mindestmaßes erzielt werden.

¹⁰ § A 1 Abs. 4 Bachelorstudium (vgl. ENTWICKLUNGSVERBUND SÜD-OST, 2014-2015b).

3.3.1.2 Ausbau der Pädagogisch-Praktischen Studien – PPS (Schulpraxis)

Im Gegensatz zu Pädagogischen Hochschulen litten universitäre Lehramtsstudien in der Vergangenheit bis auf wenige Ausnahmen an einer Unterdotierung pädagogisch-praktischer Lehrveranstaltungen an Schulen. Mit dem neuen Curriculum sind die PPS mit 20 ECTS-Anrechnungspunkten (verteilt auf die BWG und die zwei Unterrichtsfächer) im Bachelorstudium verankert, dazu noch 30 ECTS-Anrechnungspunkte im Masterstudium, die für universitäre Lehramtsstudien als Ersatz für das noch bis 2019 laufende Unterrichtspraktikum (vergleichbar dem Referendariat in Deutschland) gelten. Pädagogische Hochschulen kannten bisher kein vom Dienstgeber vorgeschriebenes Praxisjahr, insofern sind die Regelungen im neuen Curriculum als Kompromiss zwischen umfangreicher Schulpraxis während des Studiums an Pädagogischen Hochschulen und verpflichtendem Praxisjahr für universitäre Absolventinnen und Absolventen zu sehen.

3.3.1.3 Quereinsteiger/innen

Aufgrund des Lehrer/innenmangels in den kommenden Jahren und unter Berücksichtigung der Idee, das System Schule mit Personen aus angrenzenden Berufsfeldern zu bereichern, intendieren die beiden erwähnten Gesetzesnovellen eine Öffnung des Lehrberufs für sogenannte „Quereinsteiger/innen“. Für diese Gruppe gibt es im Entwicklungsverbund Süd-Ost derzeit noch keine eigenen Qualifizierungsprogramme, sie sind aber in Planung. Bis dahin ist das vorhandene Instrumentarium der Anerkennung heranzuziehen, um Studienleistungen und wissenschaftliche, künstlerische oder pädagogische Expertise adäquat für das Lehramtsstudium zu berücksichtigen.

4 Reflexion

Das Zusammenführen unterschiedlicher postsekundärer Systeme¹¹ in einer Verbundlösung erforderte vor dem Hintergrund nicht immer widerspruchsfreier gesetzlicher Regelungen vor allem Beharrlichkeit und bisweilen kräfteaubenden, zeit- und kostenintensiven Ressourceneinsatz. Langwierige Diskussionsphasen¹² gepaart mit organisatorischen und administrativen Hürden sowie finanziellen Unsicherheiten lösten zwischenzeitlich die Frage nach dem „Wozu?“ aus. In einer Frühphase der Reform wurde von politischer Seite u. a. deshalb die Zusammenführung der Lehramtsausbildung in eigenen Pädagogischen Universitäten forciert, die aber mehrheitlich auf Ablehnung stieß, da neben dem Verlust an Autonomie eine Entkopplung vom Fach und der Forschung befürchtet wurde, ganz abgesehen von den zusätzlichen Kosten.

4.1 Praxisphasen

Die spürbare Ausweitung der Praxisphasen birgt die Gefahr, die Sekundarschulen in den Ballungszentren zu überfordern: In etwa vierstelligen Studienanfänger/innenzahlen jährlich am Standort Graz, die vorzugsweise an die 44 Schulen, davon 20 NMS und 24 AHS (vgl. LANDESSCHULRAT FÜR STEIERMARK, o. A.), des Studienstandorts ausschwärmen werden, stellen eine erhebliche systemische Belastungsprobe dar. Die Organisationsform von Blockpraktika auch außerhalb des Studienstandorts – wie es Pädagogische Hochschulen bisher betrieben – ist für präsenzintensive Studien weniger geeignet. Hier wird sich eine für alle befriedigende Lösung in den kommenden Jahren erst herauskristallisieren müssen.

¹¹ Die Universitäten sind weitgehend autonome Bildungseinrichtungen mit mehrjährigen Leistungsverträgen, während die Pädagogischen Hochschulen zentralistischer gesteuert sind.

¹² In der Steuergruppe herrscht bis heute das Einstimmigkeitsprinzip, ein manchmal mühevoller, im Rückblick jedoch lösungsförderlicher Grundsatz.

Kontroverse Diskussionen löste u. a. auch in den Stakeholderkonferenzen die Abschaffung des einjährigen Unterrichtspraktikums, eine bisherige Anstellungsveraussetzung für Absolventinnen und Absolventen universitärer Lehramtsstudien, aus. Wie oben bereits erwähnt, entschied sich der Entwicklungsverbund für die Variante, dieses Praktikum in das Masterstudium zu integrieren: Dies bedeutet im Konkreten, dass die dafür vorgesehenen 30 ECTS-Anrechnungspunkte z. B. im Wege einer Anerkennung schulischer und außerschulischer pädagogischer Tätigkeit als Studienleistung des Masterstudiums gilt. Einerseits ist damit zu erwarten, dass im Rahmen der Masterarbeiten vermehrt Fragestellungen der beruflichen Praxis einer wissenschaftlichen Fundierung unterzogen werden, andererseits ergibt sich aber das Problem, wann und wie die Studierenden die verbleibenden Lehrveranstaltungen des Masterstudiums mit der beruflichen Tätigkeit vereinbaren können. Einige Studienrichtungen sind den Weg gegangen, Präsenzlehrveranstaltungen in den ersten beiden Semestern des Masterstudiums zu platzieren. Daraus ergibt sich die Empfehlung, direkt an das Bachelorstudium zwei Semester lang das Masterstudium anzuhängen. Ab dem dritten Semester kann dann neben der beruflichen Tätigkeit das Hauptaugenmerk auf das Verfassen der wissenschaftlichen Masterarbeit sowie den Besuch einzelner begleitender Lehrveranstaltungen zur Reflexion der praktischen Tätigkeit¹³ gelegt werden. Damit scheint es auch möglich, Masterstudierende in die Peripherie bzw. den ländlichen Raum zu schicken.¹⁴

4.2 Medien und digitale Kompetenzen

Dieser Bereich wurde von Expertinnen und Experten intensiv bearbeitet und fand auf Basis konkreter Empfehlungen zur curricularen Integration zunächst auch Eingang in die namentliche Aufzählung der „Kernelemente der Profession“, allerdings

¹³ Damit sind die sogenannten Induktionslehrveranstaltungen gemeint.

¹⁴ Anlässlich einer Tagung im Landesschulrat für Steiermark im Herbst 2014 wurde von den AHS-Direktorinnen und -Direktoren die Befürchtung geäußert, in die Randgebiete keine Lehrenden im Rahmen eines berufsbegleitenden Masterstudiums zu bekommen.

finden sich „digitale Kompetenzen“ dann in den BWG expressis verbis kaum wieder und wurden in die Fachcurricula ausgelagert, in denen sie höchst unterschiedlich dotiert sind.¹⁵ Dies ist im Zeitalter der digitalen Transformation durchaus bedenklich (vgl. BACHINGER et al, 2013; BRANDHOFER & MICHEUZ, 2011).

5 Fazit

Bereits im Vorfeld zu diesem Pilotprojekt etablierte sich mit gemeinsamen Fachdidaktikzentren, Forschungsprojekten und Personalentwicklungsmaßnahmen seit 2008 eine tragfähige interinstitutionelle Kooperation. Die dabei gewonnenen Erfahrungen halfen, Berührungspunkte abzubauen und eventuell vorhandene Standesdünkel zu vermeiden. Der Schlüssel zum bisherigen Erfolg dieses Projekts liegt im steten Bemühen um offene Kommunikation auf Augenhöhe und vor allem in der gemeinsam entwickelten Sicht auf eine qualitativ hochstehende Lehrer/innenbildung, die bestrebt ist, unterschiedliche Potenziale der beteiligten Institutionen bestmöglich zu nutzen und ein ausgeprägtes Professionsbewusstsein bei den Studierenden zu fördern.

¹⁵ Im Curriculum wird im Bereich der BWG lediglich im Modul BWA dazu Stellung bezogen. Der Umfang bleibt aber gänzlich offen (vgl. ENTWICKLUNGSVERBUND SÜDOST, 2014-2015c, S. 19).

6 Literaturverzeichnis

Bachinger, A., Brandhofer, G., Gabriel, S., Nosko, C., Schedler, M., Traxler, P. & Wohlhart, D. (2013). Weißbuch zu Digitalen Medien und Technologien in der Lehrerbildung. In P. Micheuz, A. Reiter, G. Brandhofer, M. Ebner & B. Sabitzer (Hrsg.), *Digitale Schule Österreich* (S. 71-76). Wien: OCG.

Brandhofer, G. & Micheuz, P. (2011). Digitale Bildung für die österreichische Lehrerschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(2), 185-198. http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2011_2_185-198.pdf, Stand vom 10. Dezember 2015.

Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.) (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Graz: Leykam.

Bundeskanzleramt (o. J.). *Regierungsprogramm 2008-2013. Gemeinsam für Österreich*. <http://www.bundeskanzleramt.at/DocView.axd?CobId=32965>, Stand vom 24. August 2015.

Bundeskanzleramt (2015a). *Dienstrechts-Novelle 2013*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=GBLA_2013_I_210, Stand vom 26. August 2015.

Bundeskanzleramt (2015b). *Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=GBLA_2013_I_124, Stand vom 26. August 2015.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015a). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013*. https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf?4dzgm2, Stand vom 26. August 2015.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015b). *Bildungsreform – Heinisch-Hosek: „Bildunssystem geht in neue Zeit“*. <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.html>, Stand vom 10. Dezember 2015.

Debuschewitz, P. & Bujard, M. (2014). Determinanten von Bildungsdifferenzen in Deutschland: Lehren und Grenzen der PISA-Studie. *Bildungsforschung*, 11(1), 1-16.

http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/168/pdf_8, Stand vom 27. August 2015.

Ebner, M., Harrich, P. & Waba, St. (2014). *Digitale Kompetenzen in der Pädagog/innenbildung NEU*. <http://elearningblog.tugraz.at/archives/6892>, Stand vom 31. August 2015.

Entwicklungsverbund Süd-Ost (2014-2015a). *Liste der Institutionen*. <http://www.lehramt-so.at/ev-sued-ost/liste-der-institutionen/>, Stand vom 24. August 2015.

Entwicklungsverbund Süd-Ost (2014-2015b). *Curricula*. <http://www.lehramt-so.at/lehramtsstudium-neu/sekundarstufe/curricula/>, Stand vom 10. Dezember 2015.

Entwicklungsverbund Süd-Ost (2014-2015c). *Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung*. http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2015/06/20150604_Bachelorstudium-Endversion.pdf, Stand vom 26. August 2015.

Landesschulrat für Steiermark (o. J.) *Schulführer*. <https://service.lsr-stmk.gv.at/schoolguide>, Stand vom 30. August 2015.

Rippitsch, D. & Wiltsche, H. (2015). Der Entwicklungsverbund Süd-Ost. In Pädagogische Hochschule Kärnten (Hrsg.), *PH_on.line* (S. 11-15). Klagenfurt: Pädagogische Hochschule Kärnten.

Wohnnet Medien GmbH (2015). *Präsentation – Wie Österreich wohnen will – mit s Real*. <http://www.wohnet.at/service/presse/presentation-wie-oesterreich-wohnen-will-mit-sreal-59631>, Stand vom 10. Dezember 2015.

Autoren



Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Bernhard GRITSCH || Kunstuniversität
Graz, Institut für Musikpädagogik || Leonhardstraße 82, A-8010
Graz

www.impg.at

bernhard.gritsch@kug.ac.at



Univ.-Doz. DI Dr. Martin EBNER || Technische Universität Graz ||
Münzgrabenstraße 35A/I, A-8010 Graz

www.martinebner.at

martin.ebner@tugraz.at