

**Statement der österreichischen
„Kunstuniversitäten“
anlässlich der Präsentation
der Empfehlungen zur
LehrerInnenbildungsreform
NEU resultierend aus mehreren
Vernetzungstreffen und einer
ganztägigen Klausur.**

31. März 2010

Beteiligte Universitäten:

Akademie der bildenden Künste Wien

Universität für angewandte Kunst Wien

Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz

Universität Mozarteum Salzburg

Einleitende Bemerkungen

Am 25. Jänner 2009 wurde seitens der Unterrichtsministerin Claudia Schmied und des damaligen Wissenschaftsministers Johannes Hahn eine ExpertInnengruppe eingesetzt, die bis Jahresende Eckpunkte für die im Regierungsübereinkommen vom November 2008 festgelegte Reform der LehrerInnen(aus)bildung in Österreich erarbeiten sollte. Am 18. Dezember 2009 wurden unter dem Titel „LehrerInnenbildung Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ Empfehlungen der ExpertInnengruppe an die AuftraggeberInnen übermittelt und anlässlich einer Pressekonferenz präsentiert. Seit März 2010 liegt nun auch der Endbericht vor.

Im Rahmen mehrerer Vernetzungstreffen sowie einer eintägigen Klausur der Universitäten Akademie der bildenden Künste Wien, Universität für angewandte Kunst Wien, Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz und Abteilung für Bildende Künste, Kunst- und Werkpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg wurden die „Kernaussagen und Empfehlungen“ der ExpertInnengruppe konstruktiv diskutiert und kommentiert. Dabei ist deutlich geworden, dass eine Debatte über die zukunftsgerichtete Entwicklung der österreichischen Ausbildungssysteme und, damit zusammenhängend, der LehrerInnen(aus)bildung seit langem als überfällig erachtet wird. Daher wird die von den zuständigen Ministerien angekündigte Reformdebatte und Dialogbereitschaft über Lehramtsstudien in Österreich begrüßt.

Die oben angeführten Universitäten stellen ihre Erfahrungen in der Frage der LehrerInnen(aus)bildung für die Diskussion zur Verfügung und kommen der von den Ministerien signalisierten Dialogbereitschaft entlang einer Reihe von für eine ganzheitliche Bildungsreform relevanten Punkten nach. Thematisiert werden die grundsätzlichen Reformansprüche wie die konkreten Gestaltungsvorschläge. Bestehende Synergien und Aussparungen der Schul- und LehrerInnen(aus)-bildungsreform sind ebenso Thema wie ergänzende inhaltliche Bemerkungen zum vorgeschlagenen Kompetenzmodell. Fragen der Studienarchitektur, regionaler Besonderheiten sowie der Weiterbildung und Forschung komplettieren die Auseinandersetzung mit der lancierten Debatte um eine neue LehrerInnenbildung aus einer kunstuniversitären Perspektive.

Anspruch und konkreter Gestaltungsvorschlag

Der folgende Themenkomplex beinhaltet eine Stellungnahme zu und eine Kritik an den vorgelegten Empfehlungen in Hinblick auf den formulierten Auftrag, Vorschläge für eine Neugestaltung der LehrerInnen(aus)bildung in Österreich zu unterbreiten, die gewisse, vorgegebene Lösungsansätze berücksichtigen. Der Beitrag hebt daher einerseits die für die Debatte als begrüßenswert zu bewertenden Impulse der ExpertInnengruppe hervor, andererseits widmet er sich jenen Diskrepanzen, die sich angesichts des Auftrags und des konkreten Gestaltungsvorschlags identifizieren lassen.

Über die allgemeine Formulierung hinaus, den Lehrberuf attraktiver und spannender zu machen, wurden seitens der zuständigen und beauftragenden Ministerien konkrete Zielvorgaben gemacht¹:

- Ausbildung auf tertiärem Niveau für alle PädagogInnen (inkl. KindergartenpädagogInnen).
- Höchstes pädagogisches und inhaltliches Niveau während der gesamten Ausbildung.
- Aufnahmeverfahren als Orientierungshilfen und zur Qualitätssicherung, die gewährleisten, dass nur die am besten geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten als Lehrer für unsere Kinder Verantwortung übernehmen.
- Verstärkte Durchlässigkeit zwischen den Schultypen sowie die Möglichkeit des Quereinsteigens. Mit „Schultypen“ sind Pädagogische Hochschulen, Universitäten und die fünfjährigen höheren Schulen (BAKIP und BASOP) angesprochen.

2

Diese Ziele wurden medial kommuniziert und mit konkreten Fragen, die bei der Reform der LehrerInnen(aus)bildung im Mittelpunkt zu stehen haben, versehen, die wiederum die in den Rahmenzielen noch vage gehaltenen Rahmenbedingungen klar absteckten. Wie etwa die Frage, wie die Umstellung der LehrerInnenbildung auf die Bologna-Struktur genutzt werden kann, um innerhalb des Lehrberufs Karriere zu ermöglichen

Eine weitere Dimension des Auftrags markieren demografische Berechnungen – zwischen 2013 und 2025 wird die Hälfte aller derzeit im Dienst stehenden LehrerInnen in Pension gehen – und die Finanzierbarkeit des Schulwesens angesichts von Budgetknappheit: Je nach Gruppe gibt es derzeit zwischen 17 und 19 Gehaltsstufen.

Der formulierte Auftrag macht ganz deutlich auf jene Probleme aufmerksam, die für das gegenwärtige Schulsystem und das (Aus-)Bildungssystem für LehrerInnen in Österreich im nationalen wie internationalen Vergleich auftreten. Leider bleiben die vorgestellten Lösungsvorschläge in Bezug auf die konkreten Forderungen und bildungspolitisch herausfordernden Stellen im Entwurf der ExpertInnengruppe vage. Einzig die Herausforderungen, die mit der Finanzierung des Systems und der bevorstehenden Pensionierungswelle zu assoziieren sind, finden eine konkrete wie diskussionswürdige Lösung, ungeachtet der dezidierten Distanzierung der Kommission von einer solchen Absicht²: in der Umstellung der gesamten LehrerInnen(aus)bildung auf eine dreigliedrige Studienarchitektur sowie in der Verlängerung des Unterrichtspraktikums (Turnus) auf zwei Jahre. Die Vorteile liegen hier auf der Hand: schnellere Eingliederung in den Schuldienst und eine für den Staat günstigere Besoldung der LehrerInnen, da sie sich noch in Ausbildung befinden. Allerdings scheint diese Lösung vorerst auf Kosten der angehenden LehrerInnen zu gehen: Neben den längeren finanziellen Einbußen fehlen alle

1 Vgl. Presskonferenz Unterrichtsministerin Claudia Schmied und Wissenschaftsminister Johannes Hahn: Startschuss für die neue Lehrerausbildung. 25. Jänner 2009.

2 Vgl. „LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ Empfehlungen der ExpertInnenkommission. Endbericht, März 2010, Seite 12.

Details über die Betreuung während dieser Zeit als „Turnus-Kraft“; unklar ist auch, warum die vorgeschlagenen Master berufsbegleitend sein sollen und wie die unterschiedlichen Master zu handhaben sind (Stichworte: „Master of Advanced Studies“ und „Fachmaster“).

Hier stellt sich zudem die Frage nach dem Modus des Erreichens dieser Qualifizierung, die erst die volle Lehrbefähigung bedingt – etwa in Bezug auf das Auswahlverfahren: Von wem und wie soll die Berufseignung nach der Induktionsphase festgestellt werden? Haben die BachelorabsolventInnen ein Recht auf den berufsbegleitenden Master, oder liegt es im Ermessen des Arbeitgebers, der Arbeitgeberin? Wie ist das berufsbegleitende Studium organisierbar, ohne dass es zu Ausfällen in der Schule kommt? All diese Fragen sind zu klären und zu diskutieren. Denn das Modell der Dreigliedrigkeit, von dem hier die Rede ist, gibt keine Auskunft hinsichtlich der organisatorischen Details, die bedeutende Auswirkungen auf das Zeitmanagement und den Studienverlauf als solchen haben (ist etwa der B.A. drei- oder vierjährig?). So sehr die Bedeutung des Unterrichtsfachs im Endbericht hervorgehoben wird, so unklar ist die Umsetzung auf der Ebene der Pädagogischen Hochschulen. Wie soll hier eine Gleichwertigkeit bzw. Angleichung mit der universitären Ausbildung, die auf zwei Fächer beschränkt ist, stattfinden?

3

Sehr bedauerlich ist der Umstand, dass wesentliche Eckpunkte des Reformvorhabens, trotz der wiederholten Betonung eines historischen Moments für die Umgestaltung und Neuorganisation der tradierten Strukturen, letztlich völlig unberücksichtigt geblieben sind: Warum trotz des Auftrags und des Problembewusstseins für die Durchlässigkeit der Schultypen diese in der Ausbildung nach wie vor getrennt bleiben – Stichworte: PHs und Universitäten –, ist der Empfehlung nicht zu entnehmen. Wie diese Gleichzeitigkeit und Durchlässigkeit zwischen den Schultypen organisiert wird, welche Unterschiede zwischen ihnen aufrechterhalten werden, bleibt ebenso unbehandelt. Weshalb die KindergartenpädagogInnenausbildung nach wie vor eine Ausnahme bleibt, ist dem Bericht auch nicht zu entnehmen. Die angekündigte Stärkung der pädagogischen Qualität findet wiederholt Erwähnung in den Empfehlungen. Wie diese jedoch konkret gesichert und umgesetzt werden soll, bleibt bis auf Verweise auf ein Mentoringsystem und die Bologna-Struktur letztlich ausgespart.

Diesbezüglich lassen sich die Empfehlungen als Stimmungsbarometer diskutieren; inhaltliche Details bleiben an den vier bildungspolitisch angestrebten Veränderungen – Durchlässigkeit, Aufnahmeverfahren, höchste pädagogische und inhaltliche Ausbildung, tertiäre Ausbildung für alle PädagogInnen – zu vage bzw. inkonsequent. Hier wären Maßnahmenkataloge und Diskussionen nötig, die auch ganz konkret die Schule in das Blickfeld rücken. Schließlich wird an der Schulreform seit Jahren gearbeitet, eine stärkere Verbindung dieser beiden Reformstränge würde die von der Kommission wiederholt eingebrachte Berücksichtigung der SchulpartnerInnen und gesellschaftlichen Bedingungen gewährleisten.

Schul- und LehrerInnen(aus)bildungsreform zusammen denken

Die 2007 und 2008 für das bm:ukk tätige ExpertInnenkommission *Zukunft der Schule* war von Bundesministerin Claudia Schmied beauftragt worden, in Berücksichtigung und Voraussicht gesellschaftlicher Entwicklungen Schule heute kritisch zu durchleuchten und „Impulse, Anreize und Beiträge auf der Prinzipienebene“ für Schulentwicklung und eine Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik zu liefern.³

Die von dieser Kommission erarbeiteten Analysen, die fokussierten Handlungsfelder und empfohlenen Maßnahmen sowie der Entwurf einer den gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen gewachsenen „guten Schule“ formulierten einen klar begründbaren und längst notwendigen Entwicklungsbedarf für unser Bildungswesen, der unbedingt begrüßenswert ist. Der Bericht von *Zukunft der Schule* wurde auch von der in der Folge beauftragten ExpertInnenkommission *LehrerInnenbildung NEU* explizit als die Grundlage der von ihr entworfenen strukturellen Neuordnung angeführt.⁴ Insofern macht ein Vergleich der beiden Kommissionsberichte unbedingt Sinn, zumal ein Bezug der Schlussfolgerungen aufeinander verdeutlicht, wie unterschiedlich und widersprüchlich die beiden Reformstränge Schule und LehrerInnen(aus)bildung verfolgt werden. Ausgehend von der Annahme, dass beide Reformen nur gemeinsam gedacht werden können, erfolgt an dieser Stelle die Hervorhebung der widersprüchlichen Aspekte.

Durchaus im Einklang mit den Setzungen der ExpertInnenkommission *LehrerInnenbildung NEU* fiel die Diagnose 2009 aus. So wurde akuter Reformbedarf diagnostiziert in Bezug auf:

- Sicherung von Basisqualifikationen und Grundkompetenzen als notwendige und qualitätvolle Vorbereitung für unterschiedliche Bildungs-, Berufs- und Lebenswege,
- Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit,
- das Eingehen auf unterschiedliche Interessen- und Begabungsspektren – also auf die Förderung von bewusst unterschiedlichen Zugängen hinsichtlich Wahrnehmung, Erfahrung und Wissensproduktion sowie der Entwicklung von Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit – durch die Vielfalt und Angemessenheit der Lehr- und Lernkonzepte;
- Frühförderung und lebensbegleitendes Lernen,
- eine intensive individuelle Förderung und innere Differenzierung, bei gleichzeitiger Förderung von Gemeinschaften und der Fähigkeit, diese mitzugestalten,
- Berücksichtigung der Lebens- und Kommunikationswelten und (Jugend-) Kulturen, Interaktion und Kooperation mit dem gesellschaftlichen Umfeld,
- Evidence-based Policy und forschungsgeleitete Lehre.

3 Zweiter Bericht der ExpertInnenkommission *Zukunft der Schule*, März 2008, Seite 6.

4 „LehrerInnenbildung Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ Empfehlungen der ExpertInnengruppe, 18. Dezember 2009; Seite 5.

Bildung wurde als zentrales Element gesellschaftlicher Entwicklung eingeschätzt und dementsprechend das gesellschaftliche Engagement für ein gerechtes, gutes und entwicklungsadäquates Bildungssystem eingefordert.

Eine strukturelle Neufassung der Ausbildungsstrukturen soll nun Schulentwicklung im beschriebenen Sinne unterstützen. Bei genauerem Studium der Vorschläge zur *LehrerInnenbildung NEU* finden sich allerdings strukturelle Maßnahmen und Rahmenbedingungen beschrieben, die den diagnostizierten Reformbedarf mehrfach konterkarieren. Es wird ein Ausbildungssystem entworfen, das in einzelnen „Reformbereichen“ gerade das für die LehrerInnenbildung nicht sicherstellt, was für die Schule der Zukunft gelten soll:

Als fundamental für die *Schule NEU* wurden angemessen gestaltbare Strukturen sowie systemische Offenheit und Durchlässigkeit hervorgehoben. Individualisierung wurde darin ebenso als zentrales Element einer Schule der Zukunft erkannt wie diverse Zugänge im Lehren und Lernen und der konstruktive Umgang mit Diversität und Differenz. Gegenteiliges scheint der Entwurf für die *LehrerInnenbildung Neu* vorzusehen – zumindest gemessen an den universitären Lehramtsstudien –, die als knappere, eng geführte und kleinteilige Ausbildung angedacht wird.

Künstlerisches Lehramt und die Reform

Während etwa die Lehramtsstudien an den Kunstuniversitäten in ihrer Diplomstudienform alle in Bezug auf *Schule NEU* genannten Elemente als Charakteristika ihrer Studienstruktur und Studienpraxis ausweisen, scheinen diese Qualitäten von Teilbereichen zugunsten einer Vereinheitlichung geopfert zu werden. Obwohl durch und aus der künstlerischen Praxis und ihrer Verschränkung mit der Wissenschaft eigene Erschließungs- und Vermittlungsweisen resultieren, die unter anderem aufgrund ihrer Anschaulichkeit für Bildungsprozesse von Bedeutung sind, scheint eine innere Differenzierung in der LehrerInnenausbildung, die notwendig wäre, nicht angedacht.

Werden einerseits Individualisierung, der differenzierte Umgang mit unterschiedlichen Interessen- und Begabungslagen, ein breiter methodischer und multiperspektivischer Zugang zu(r) Welt(en) gefordert, werden andererseits gerade die Kunstuniversitäten in der Clusterbildung als Teil der österreichischen Hochschullandschaft ausgespart, und ein nicht unwichtiger Teil des an sich breiten Spektrums von Bildungsprozessen wird abgespalten; dabei war im Bericht von 2008 die *Schule als kulturelles Zentrum* als ein Handlungsfeld mit akutem Reformbedarf diagnostiziert und waren von der Bundesministerin gerade künstlerische und kulturelle Praxen immer wieder als ein Motor der *Schule der Zukunft* beschrieben und begründet worden.

Der von der Schulreformgruppe formulierte Anspruch, sich in der Schule mit gesellschaftlichen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen auseinanderzusetzen und auf berufliche und wirtschaftliche Qualifikationsanforderungen vorbereitet zu werden, bedingt eine der Komplexität entsprechende, problembewusste, weitgreifende, in fachwissenschaftlichen, künstlerischen, pädagogischen und

fachdidaktischen Bereichen forschungsgeleitete LehrerInnen(aus)bildung. Wenn in der Schule Selbstständigkeit im Denken, die Fähigkeit, das Denken mit dem Handeln zu verknüpfen und im besten Fall auch neue Verbindungen herzustellen und neue Wege zu entdecken, unterstützt werden soll, gilt es, Logiken, Zusammenhänge und Abhängigkeiten zu erkennen und entwickeln und forschen zu lernen. In der Schule und im Studium müssen daher Strukturen so angelegt sein, dass sie angemessene Voraussetzungen dafür bieten.

In diesem Sinne kommt der Forschung in der LehrerInnenausbildung für künstlerische Fächer eine bedeutsame Position zu. Auch die kunstpädagogische Praxis an den Schulen und in den Klassen, in denen KunstpädagogInnen und SchülerInnen gemeinsam im Klassenverband als künstlerisch Forschende tätig sind, verstehen wir als forschungsgeleitete Lehre und künstlerische, experimentelle Methodenproduktion. Diese Praxis stellt für die jeweilige Lehrperson eine Verbindung von künstlerischer, forschender und vermittelnder Tätigkeit ebenso her wie eine selbstreflexive Praxis.

Begrüßenswert ist, dass zukünftige Studienprogramme die Schule stärker als Forschungsfeld und Berufsfeld in Veränderung in den Fokus rücken sollen, andererseits werden Synergien durch die vereinheitlichte Struktur nicht wirklich gefördert. Anders als jetzt, da etwa künstlerische Lehramtsstudien für ein weiteres professionelles Feld ausbilden und gerade die Beweglichkeit und der Transfer zwischen den Berufsfeldern sich sehr positiv auf Qualität und Aktualität einerseits sowie Motivation und Arbeitszufriedenheit andererseits auswirken, könnten durch einen engeren Fokus in zukünftigen Lehramtsstudien (entgegen der von der Kommission beschriebenen Intention) Umstiegsszenarien erschwert und Synergien behindert werden.

Clusterstruktur und regionale Besonderheiten der künstlerischen Lehramtsausbildung

Das Papier der ExpertInnenkommission beschreibt die Problematiken, Verschiedenartigkeit und Vielgliedrigkeit der LehrerInnenausbildung in Österreich und schlägt eine gemeinsame „Clusterstruktur“ aller Institutionen der Bildung für LehrerInnen und pädagogische Berufe innerhalb vier verschiedener regionaler Cluster vor. Eigens für die Umsetzung der geplanten Agenden, wie beispielsweise der „Abstimmung von Schwerpunktsetzungen und Bildungsangeboten, Joint Studies, Regelung für Anerkennungen und Studienangeboten“ soll eine nicht genauer beschriebene Steuerungseinheit eingerichtet werden, welche diese Aufgabenstellungen gemeinsam mit den jeweiligen Bildungseinrichtungen umsetzen soll.

Aufgrund der unterschiedlichen Situation der Versorgung mit LehrerInnen in den einzelnen Bundesländern und Regionen scheint die Einrichtung der Cluster, wie sie die ExpertInnengruppe vorschlägt, auf den ersten Blick sinnvoll zu sein. Mit dieser Struktur könnten genauere Prognosen über den zukünftigen Bedarf an LehrerInnen gemacht werden. Allerdings wird gerade am Beispiel der Kunstuniversitäten die Fragwürdigkeit der „Clustersteuerung“ deutlich. In den jeweiligen Clustern sind

neben anderen die Kunstuniversitäten nicht erwähnt, womit die Favorisierung der Clusterbildung, man könnte auf Probleme, die regionalen Unterschieden geschuldet sind, rascher reagieren, schlicht nicht zutrifft. Anbei einige Fakten, um die Problematik der künstlerischen Lehrämter in diesem Zusammenhang zu skizzieren:

Laut Informationen der einzelnen Landesschulräte sind in den westlichen Bundesländern derzeit viele ungeprüfte Lehrkräfte im Einsatz, dies gilt im Prinzip für Bildnerische Erziehung ebenso wie für Textiles Gestalten und Werkerziehung.

- Tirol: Bildnerische Erziehung: 48 % geprüft, 39 % ungeprüft, Textiles Gestalten/Werkerziehung: 36 % geprüft, 57 % ungeprüft
- Salzburg: In Salzburg ist das Verhältnis von geprüften zu ungeprüften im Bereich der AHS und HLW relativ günstig, d. h. der Anteil der ungeprüften liegt unter 20 %. In den nächsten zehn Jahren werden pro Jahr etwa drei Stellen neu besetzt werden müssen.
- Vorarlberg: Bildnerische Erziehung: 25 % geprüft, 22 % ungeprüft/berufsbegleitende Ausbildung, 14 % ArbeitslehrerInnen.
- Kärnten: Hier sind relativ viele ungeprüfte Lehrkräfte in den Fächern Bildnerische Erziehung/Textiles Gestalten und Werkerziehung eingesetzt. In den nächsten zehn Jahren werden pro Jahr im Schnitt knapp zwei Stellen neu besetzt werden müssen.

In jedem Cluster soll – so der Entwurf – zudem das gesamte Spektrum an Ausbildungsangeboten vorhanden sein. Die künstlerischen Fächer bzw. vier Ausbildungsstätten für das künstlerische Lehramt in Österreich sind in diesem Entwurf somit eindeutig nicht berücksichtigt.

Abgesehen von der rein markteffizienten, ökonomischen Logik dieses umfangreichen Umstrukturierungsvorschlags hinsichtlich der regionalen Bündelung von Ausbildungsstätten (entgegen einer chancengleichen Internationalisierung und Mobilitätsförderung) sind Besonderheiten des Alltags der Lehramtstudierenden, aber auch die reale Praxis an den Ausbildungsstätten in den künstlerischen Fächern in keinem Aspekt mitbedacht.

Die gegenwärtigen bildungspolitischen Debatten und Reformen werden von Bedarfsorientiertheit, Begehrlichkeiten, Zwängen und Notwendigkeiten bestimmt. Die vorgeschlagene Clusterstruktur ist ein deutliches Zeichen einer Regionalisierungs- und Ökonomisierungspolitik, die Flexibilität, Migration und Internationalisierung (von Studierenden, AbsolventInnen, aber auch Lehrenden) entgegenwirkt. Diese Entwicklung entgegen einer Mobilitätsförderung erachten wir gerade im Kunst- und Kulturbereich als besonders rückschrittlich.

Kunst, Kultur und Gestaltung in der LehrerInnen(aus)bildung

Das Papier der ExpertInnenkommission geht trotz der Betonung der Unterschiede der beteiligten Ausbildungsinstitutionen inhaltlich von der Vorstellung einer „Einheitsausbildungsstätte“ aus und vernachlässigt dadurch die Besonderheiten einer

Reihe von Ausbildungsmodellen, speziell im Bereich der gestalterischen Fächer Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und Textiles Gestalten (eine vergleichbare Situation gilt für das Unterrichtsfach Musik). Die Ausbildung von Kunst- und GestaltungslehrerInnen findet aus Gründen der inhaltlichen Anforderungen an Kunstuniversitäten statt, die sich durch eine spezifische, aus Kunst- und Gestaltungsprozessen resultierende akademische Kultur und Vermittlungsweise von anderen Ausbildungsstätten unterscheidet. Diese Differenzierung hat eine besondere Relevanz auf der Ebene der LehrerInnenausbildung, da die Bereiche Kunst und Kultur durch andere Formen des Wissens und von anderen Produktionsprozessen geprägt sind als jene, die in human-, geistes-, und naturwissenschaftlichen Fächern in der Schule üblich sind.

Ein zentraler Aspekt gesellschaftlicher Veränderungen der letzten Jahre wird gemeinhin mit der „Kulturalisierung“ der Gegenwart überschrieben. Diese Kulturalisierung meint die Durchdringung von zusehends allen Sphären des Alltäglichen mit kulturellen Herausforderungen, Aufgaben und Themen, die geprägt sind von neuen Medien, Kommunikationsformen und Bildwelten. Kunst und Kultur werden dadurch grundlegend neue Funktionen zugewiesen, die über die traditionellen Begriffsfelder hinausgehen und Bereiche wie Konsum, Pop und Alltag (um nur einige zu nennen) einschließen. Die Fähigkeit, mit Kunst, Kultur und Gestaltungsfragen produktiv und reflektierend umzugehen, ist zu einer elementaren Technik geworden, gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen. Anders formuliert: Sie ist die Grundlage für Handlungsfähigkeit in gegenwärtigen Gesellschaften.

Die Vermittlung von Kunst, Kultur und Gestaltung in der Schule wird damit zu einem Bereich, der wesentlich zur Schaffung dieser Handlungs- und Reflexionsfähigkeit beitragen kann. Aus der medialen Offenheit, thematischen Vielfalt und methodischen Komplexität, die in gegenwärtiger Kunst- und Gestaltungsproduktion und deren Vermittlungsformen zu finden sind, lassen sich Modelle ableiten, die für die Schaffung von Handlungsfähigkeit jenseits reproduktiver Wissensproduktion zentral sind. Speziell herauszustreichen ist dabei ein projektorientiertes Arbeiten, das grundsätzlich interdisziplinär ist und von einer engen Verschränkung von Praxis und Reflexion geprägt ist. Die gestalterischen Unterrichtsfächer Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten und Werkerziehung sind ideal positioniert (und arbeiten bereits auf allen Ebenen daran), diesen Herausforderungen zukunftsweisend zu begegnen. Modelle zur *LehrerInnenbildung NEU* sollten daher die besondere Situation der auf Kunst, Kultur und Gestaltung ausgerichteten Fächer nicht ausblenden, sondern ins Zentrum der Debatte stellen.

Engagement der Kunstuniversitäten in der LehrerInnenausbildung, -fort- und -weiterbildung

Der Bericht der ExpertInnenkommission zur *LehrerInnenbildung NEU* geht von einer Dreigliedrigkeit der Studienverläufe im Lehramt aus, die eine Umstellung der Studienabschlüsse auf Bachelor und Master vorschlägt. Um die Gefahr einer Abwertung des Abschlusses beim Einstieg in den Lehrberuf zu verhindern,

erachten wir eine bindende Zweigliedrigkeit als Voraussetzung für ein künftiges Studienmodell zur LehrerInnenbildung: Eine bindende Zweigliedrigkeit vor dem Einstieg würde dem Qualitätsverlust, der aus einer Verkürzung der Studienzeit resultiert, entgegenwirken und die Qualität des Studiums in der künstlerischen Praxis und der künstlerisch-gestalterischen Vermittlung sichern. In diesem Zusammenhang erscheint uns eine Option unverzichtbar, die im künstlerischen Lehramt die Beibehaltung der Diplomstudien mit Magisterabschluss neben der Einführung von neuen Bachelor- und Masterstudien vorsieht.

Die Fragen nach der Kombinationspflicht von Lehramtsstudien und den speziellen Bedürfnissen der künstlerischen Lehramtsstudien haben Relevanz in der Bildungsdebatte und können in einer ExpertInneneinschätzung nicht unberücksichtigt bleiben. Als ebenso bedenklich erachten wir, dass auch eine „Induktionsphase“, wie sie die ExpertInnengruppe entwirft, bereits in der zweiten Ausbildungsphase unterschiedliche Abschlussqualifikationen und damit Hierarchien zwischen den LehramtsabsolventInnen, z. B. zwischen Master- und BachelorlehrerInnen, produzieren würde.

Auch die Option eines Doktoratsstudiums im Anschluss an ein Masterstudium ist so, wie es der Entwurf vorsieht, aus der Perspektive des künstlerischen Lehramts problematisch: Da die Kommission hier lediglich Professional Doctorates mit dem Schwerpunkt auf schulischen und pädagogischen Einsatzfeldern der LehrerInnen skizziert, empfehlen wir dringend die Qualifikation im Rahmen künstlerisch-wissenschaftlicher Doktorate ebenso wie deren Vertiefung im gesamten dreigliedrigen Ausbildungsverlauf.

Angesichts der besonderen (Aus-)Bildungssituation des künstlerischen Lehramts liegt der Schluss nahe, dass die Kunstuniversitäten im Bereich der Fort- und Weiterbildung interessante Kooperationen anbieten können. In den Empfehlungen der ExpertInnengruppe wird die Bedeutung der postgradualen Fort- und Weiterbildung betont; die Lehre in diesem Bereich soll „forschungsgestützt“ erfolgen. Beides erachten wir als wichtig und begrüßenswert. Die an dieser Erklärung beteiligten Kunstuniversitäten möchten nachdrücklich ihren Wunsch und ihre Bereitschaft ausdrücken, bereits in die konzeptionelle Entwicklung und reale Durchführung der Fort- und Weiterbildung einbezogen zu werden. Als zentrale Orte für künstlerische und wissenschaftliche Forschung sind sie nämlich durch die hier praktizierte Einheit von Forschung und Lehre auf besondere Weise dazu geeignet, die höchstmögliche Qualität der Fort- und Weiterbildung für LehrerInnen auf der Höhe der Zeit zu garantieren. Eine verstärkte Einbindung der Kunstuniversitäten in die Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen hätte darüber hinaus die positive Wirkung einer direkten und zeitnahen Rückkopplung schulpraktischer Erfahrungswerte.

Wir halten es für wesentlich, dass auch die neu gestaltete Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen die Entwicklung fachlicher Interessen ermöglicht und nicht primär der Ausbildung zu administrativen Tätigkeiten dient. Die in den Empfehlungen der ExpertInnengruppe genannten Beispiele zum Erwerb funktionsbezogener Zusatzqualifikationen geben Anlass zur Sorge über eine mögliche Entwicklung in

diese Richtung. Auch die institutionelle Situierung sowie das inhaltliche Profil der in den Empfehlungen angestrebten Professional Doctorates bleiben noch unklar. Problematisch erscheint uns, dass die Empfehlungen die Fort- und Weiterbildung zwar als einen verbindlichen Kern der Berufslaufbahn aller Lehrkräfte definieren, unbeschadet davon aber „der Einsatz von Lehrkräften nach erforderlichen Funktionen“ erfolgen soll.

Abschließende Bemerkungen

Eine tiefgreifende Diskussion ist daher ebenso zu begrüßen wie die Ausweitung der Mitglieder der ExpertInnenkommission. Damit ist die Berücksichtigung jener Ausbildungsstätten angesprochen, die LehrerInnen in Österreich ausbilden, aber nicht vertreten sind, wie etwa die Kunst- und Wirtschaftsuniversitäten, um Beispiele zu nennen. Denn die ExpertInnen, die bislang beauftragt wurden, kommen vor allem von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, wie die für die Inhalte des Entwurfs verantwortlichen ExpertInnen und ihre institutionelle Verortung verdeutlichen: Peter Härtel, Geschäftsführer der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft, Ulrike Greiner, Rektorin der Kirchlichen PH Wien; Stefan Hopmann, Universität Wien; Bettina Jorzik, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in Essen; Marlies Krainz-Dürr, Rektorin der PH Kärnten; Arthur Mettinger, Vizerektor der Universität Wien; Martin Polaschek, Vizerektor der Universität Graz; Michael Schratz, Universität Innsbruck; Martina Stoll, Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung; Willi Stadelmann, Direktor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ und Präsident der Schweizerischen Konferenz der Rektoren der Pädagogischen Hochschulen SKPH.

Wenn die weitere Vorgehensweise nun tatsächlich, wie im Endbericht skizziert, die sein sollte, dass die ersten Studien innerhalb der Clusterbildung für 2015 realisiert werden, dann ist für eine dermaßen umfassende Umstellung – umfassend, weil sie die besonderen, durch Zweigliedrigkeit gewachsenen institutionellen Gegebenheiten nach wie vor berücksichtigt – die Zeit knapp. Denn unserer Ansicht nach ist ein Dialog in Hinblick auf realistische und nachhaltige Reformierung dringend notwendig, einer, der alle betroffenen Institutionen und deren Expertise berücksichtigt. Damit ist der Bereich der Schule ebenso gefordert wie alle Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, BAKIPs wie BASOPs. Denn die aktuelle Diskussion und das ExpertInnenpapier lassen darauf schließen, dass die Reform auf eine schnelle Produktion von LehrerInnen abzielt, was einer Ausbildung auf hohem Niveau widerspricht. Daher bleibt die Frage aufrecht: Warum wird für die Ausbildung von LehrerInnen nicht an einer langfristigen Lösung, die ein hohes Niveau gewährleistet, und parallel dazu an kurzfristigen Strategien zur Lösung des angekündigten LehrerInnemangels und der Finanzierbarkeit des Systems gearbeitet?